**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV**
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

**TATIANE DOS SANTOS MOREIRA**

# A ESCOLA DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

**CONCEIÇÃO DE COITÉ –BA**
**2021**

**TATIANE DOS SANTOS MOREIRA**

# A ESCOLA DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade.

Área de Concentração: Cultura, docência e diversidade.

Orientadora: Profª. Drª. Rosane M. V. de Jesus

**CONCEIÇÃO DE COITÉ – BA**

**2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Moreira, Tatiane dos Santos
A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero / Tatiane dos Santos Moreira. – Conceição do Coité, 2021.
149f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.
Contém apêndices e anexos

1. Violência Contra Mulher. 2. Escola do Campo. 3. Feminismo Negro. 4. Formação de professores. I. Jesus, Rosane Meire Vieira. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

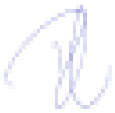
CDD: 370

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## "A ESCOLA DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO"

**TATIANE DOS SANTOS MOREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 10 de setembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Professor(a) Dr.(a) JAMILLE DA SILVA LIMA
UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas

Professor(a) Dr.(a) EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

Professor(a) Dr.(a) MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ
Ufba - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à espiritualidade que me guiou e me guia cotidianamente.

À minha querida mãe pelo cuidado, proteção e zelo durante todo o mestrado.

À minha querida irmã pela atenção, companhia, carinho e cumplicidade, que esteve sempre presente me ajudando, ouvindo e apoiando, lendo e relendo todos os textos durante a produção do mestrado.

À Orientadora professora Rosane Vieira pela amizade, pela afetividade e pelo respeito.

Às minhas amigas de curso Maria Cristina Melo e Sandra Santos de Araújo pelos conselhos, dicas, parceria e o carinho da ajuda constante em acalmar meu coração nos momentos difíceis das etapas de construção deste trabalho.

Aos gestores e professores pela contribuição nesta pesquisa.

Aos meus gestores Eduardo Brito Correia e Gilzon Santos Araújo pela parceria e cuidado em conciliar o horário de trabalho com as minhas demandas de estudo e pesquisa.

## RESUMO

O estudo apresentado nesta dissertação teve por objetivo compreender como as práticas escolares desenvolvidas pelas escolas do campo do Núcleo Territorial de Educação-19 (NTE 19) contribuem para o enfrentamento da violência de gênero. Apresentamos como problema desta pesquisa a seguinte questão: de que forma as escolas do campo do NTE 19 enfrentam a violência de gênero? Os objetivos específicos propostos foram: identificar as práticas escolares da escola do campo com relação à violência de gênero; analisar as práticas escolares de enfrentamento à violência de gênero presentes na escola campo; entender como as discussões/resoluções de âmbito ministerial pautadas no enfrentamento à violência de gênero se relacionam com as práticas escolares das escolas do campo; elaborar uma formação/curso para preparar os profissionais de educação para o enfrentamento à violência de gênero na escola do campo. A trajetória metodológica foi a perspectiva do materialismo histórico-dialético e o feminismo marxista, este último, analisou a questão da desigualdade de gênero e da opressão contra as mulheres por meio da ótica marxista. A pesquisa foi de abordagem metodológica qualitativa; optamos pela pesquisa participante e o instrumento utilizado para análise de informações foi o Grupo Focal. Em relação ao referencial teórico, foi acionado Saffioti (1997; 2004; 2015; 2019) para trabalhar gênero; Davis (2016; 2017; 2019), Gonzalez (1984; 1988; 2008) e Pacheco (2008;2013; 2016) para pensar sobre violência contra a mulher negra; Caldart, (2012) e Arroyo (1982) para Educação do Campo; e Santos (1997;1998; 2002) e Lefébvre (1991; 2009) para falar sobre território. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que as escolas do campo do NTE 19 desenvolvem práticas pontuais no enfrentamento à violência de gênero. O produto desta pesquisa é o Projeto de Intervenção denominado Curso de Formação para Educadores das Escolas do Campo cujo objetivo é promover a formação destes para atuarem coletivamente no enfrentamento à violência de gênero no ambiente escolar.



**Palavras-chave**: Violência contra mulher. Escola do campo; Feminismo negro; Formação de professores

## ABSTRACT

The study presented in this dissertation aimed to understand how school practices developed by schools in the field of the Territorial Education Center-19 (NTE 19) contribute to fighting gender violence. We present as a problem for this research the following question: how do country schools in the NTE 19 face gender violence? The specific objectives proposed were: to identify the school practices of the rural school in relation to gender violence; analyze the school practices of confronting gender violence present in the field school; understand how the discussions/resolutions at the ministerial level based on the fight against gender violence relate to school practices in rural schools; to develop a training/course to prepare education professionals in dealing with gender violence in rural schools. The methodological trajectory was the perspective of dialectical historical materialism and Marxist feminism, the latter, analyzed the issue of gender inequality and oppression against women through a Marxist perspective. The research had a qualitative methodological approach, we opted for participatory research and the instrument used for analyzing information was the Focus Group. Regarding the theoretical framework, Saffioti (1997; 2004; 2015; 2019) was used to work on gender; Davis (2016; 2017; 2019), Gonzalez (1984; 1988; 2008) and Pacheco (2008; 2013; 2016) to think about violence against black women; Caldart, (2012) and Arroyo (1982) for Rural Education; and Santos (1997;1998; 2002) and Lefébvre (1991; 2009) to talk about territory. As results obtained in the research, it showed that the schools in the NTE 19 field develop specific practices in confronting gender violence. The product of this research is the Intervention Project called Training Course for Educators at Rural Schools, with the aim of promoting their training to act collectively in confronting gender violence in the school environment.



**Keywords**: Violence against women. Country school. Black feminism. Teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1 –** Registro de ocorrências DEAM – 2019 ..... 16
**Gráfico 2 –** Livro de Registros e/ou formulário sobre violência na escola ..... 73
**Gráfico 3 –** Tipos de violência na escola ..... 74
**Gráfico 4 –** Quem mais sofre violência ..... 74

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1 –** Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão - NTE 19 - Feira de Santana ... 69
**Figura 2 –** Mapa dos distritos de Feira de Santana ..... 69
**Figura 3 –** Fachada do Colégio Estadual do Campo Cônego Cupertino de Lacerda (CECCCL) ..... 70
**Figura 4 -** Fachada do Colégio Estadual Campo de Jaguara (CECJ) ..... 71
**Figura 5 –** Fachada do Colégio Estadual do Campo Padre Henrique Alves Borges (CECPHAB)..... 73
**Figura 6 -** Mural do Curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadores de Escolas Públicas do Campo ..... 102

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 –** Registro de ocorrência na DEAM ..... 20
**Quadro 2 –** Pesquisas dissertações/teses sobre o enfrentamento da violência de gênero na escola realizadas no Brasil de 2009 – 2019 ..... 26
**Quadro 3 –** Pesquisas de artigos sobre o enfrentamento da violência de gênero realizadas no Brasil de 2009 – 2019 ..... 33
**Quadro 4 –** População residente, por cor raça, segundo a situação do domicílio ..... 68
**Quadro 5 –** Personagens Negras ..... 76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| AVA | Ambiente virtual de aprendizagem |
| CAPS | Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior |
| CICOM | Centro Integrado de Comunicações. |
| COMU | Coletivo de Mulheres. |
| CRAM | Centro de Referência de Atendimento à Mulher. |
| CRAS | Centro de Referência em Assistência Social. |
| CREAS | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| CRMQ | Centro de Referência Maria Quitéria. |
| DEAM | Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos. |
| FEL/CNPq | Grupo de Pesquisa Formação, experiência e linguagens |
| GF | Grupo Focal |
| IBGE | Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IPEA - | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travesti, Queer, Intersexuais, Assexuais |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| MML | Movimento Mulheres em Luta |

| | |
|---|---|
| MOMDEC | Movimento de Organização de Mulheres em Defesa da Cidadania. |
| MPED | Mestrado profissional em Educação e Diversidade’ |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONG | Organização não-governamental. |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PSE | Programa Saúde na Escola |
| OBSERVEM | Observatório da Violência contra a Mulher. |
| SINAN | Sistema de Informação de Agravos de Notificação. |
| SPM | Secretaria de Políticas para as Mulheres. |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UE | Unidade Escolar |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

**SUMÁRIO**

1. **CAMINHOS E PASSOS TRILHADOS** ..... 14

2. **O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA** ..... 26

3. **MULHER NEGRA: VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O ESPAÇO ESCOLAR** ..... 44

4. **ESCOLA DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS** ..... 56

5. **OS PASSOS TRILHADOS** ..... 65

5.1 LÓCUS DA PESQUISA ..... 67

5.2 METODOLOGIA INTERVENTIVA ..... 74

6. **PARADA ESTRATÉGICA** ..... 80

6.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES ..... 80

6.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA ..... 80

6.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DO GRUPO FOCAL ..... 86

7. **A TRILHA CONTINUA** ..... 94

7.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO ..... 94

7.2 CURSO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO PARA EDUCADORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO ..... 95

7.3 SÍNTESE DO CURSO ..... 96

8. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 104

**REFERÊNCIAS** ..... 107

**APÊNDICES** ..... 123

**ANEXOS** ..... 144

## 1. CAMINHOS E PASSOS TRILHADOS

Este tema reverbera em mim, pulsa. É um marcador, uma tatuagem, ou melhor, uma cicatriz que, todos os dias, eu olho e tento sempre ressignificar. Isso porque passei a minha infância, adolescência e parte da vida adulta dentro de um cenário de violência doméstica: brigas horrorosas dos meus pais, traições do meu pai, sofrimento de minha mãe e uma tentativa de feminicídio que presenciei aos 15 anos de idade.

Eu não entendia por que minha mãe passava por tanto sofrimento, humilhação e maus tratos. No começo, eu a ouvia conversando com minha tia, relatando que só não se separava, porque eu e minha irmã éramos pequenas e não tínhamos como sobreviver financeiramente sem ele. Eu cresci sem entender, sendo assombrada por tudo que nós vivenciamos.

Minhas inquietações e angústias sobre o contexto de violência que minha mãe passava só foram elucidadas após a leitura do artigo "Violência, Ética e Direito: Implicações para o Reconhecimento da Violência Doméstica contra crianças", das autoras Edinete Maria Rosa e Eda Terezinha de Oliveira Tassara, que traz, em sua escrita, os conceitos de violência desenvolvidos por Hannah Arendt e Marilena Chauí. Esta leitura me possibilitou questionar o contexto/corrente que minha mãe estava inserida: "dominação masculina"; nesta concepção, o sujeito feminino é destituído de liberdade, pensamento, sentimento e ação autônoma. As mulheres são tomadas como "figuras sem voz, sem nome" (CHAUÍ, 1985).

De acordo com Chauí (1985), a ideologia de dominação masculina é comungada por homens e mulheres que definem a feminilidade a partir da capacidade de procriar e servir ao marido e aos filhos. Nesse sentido, Cerdeira (2004) contribui mostrando que o homem é visto como o sexo forte, atuante e protetor, enquanto a mulher é o sexo frágil, enclausurada e escondida, servindo apenas para tarefas domésticas e para saciar a lascívia do marido, contribuindo de forma decisiva para a exclusão e inferiorização das mulheres.

É exatamente esta situação depreciativa do papel da mulher que era relatada para mim, na adolescência, por minha mãe. Entre tantas outras histórias, ela contava que, para sobreviver, foi criada "*pelas cozinhas dos outros*" (expressão que usa ainda hoje em suas memórias) e lá acordava cedo e só ia dormir depois de colocar o jantar para os patrões. A cena se repetia todos os dias em um cenário onde as personagens eram sempre as mesmas: mulheres negras e pobres que precisavam se sujeitar a determinadas situações para sobreviver.

Essa experiência social de dinâmicas das relações afetivas e patronais pautadas na discriminação racial, vivida por minha mãe, é bem exemplificada por Angela Davis, no livro

*Mulheres, raça e classe (2016)*, uma obra fundamental para se entender as nuances das opressões, a forma pela qual a mulher negra é desumanizada e o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um olhar diferenciado para essas questões e para um novo modelo de sociedade.

Infelizmente, esse modelo de opressão foi vivido por minha mãe (mulher negra e pobre) nas cozinhas das famílias brancas, onde ela só fazia as refeições após todos os moradores da casa em que ela trabalhava já as terem feito - "*eu comia os restos/sobras das comidas*"- relato dela. Apesar desse contexto opressor, ela nutria a esperança: casar-se e, assim, libertar-se daquela vida cheia de privações. Ledo engano, minha mãe se uniu ao seu marido (meu pai), mas frustrou-se completamente. Por 42 anos (tempo em que passou casada), ele a fez passar por situações de violência pelo simples fato de achar que a minha mãe era propriedade dele; justificando, assim, o seu "direito" de ter atitudes agressivas.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o caso de minha mãe não é isolado. Em um dos seus relatórios, a OMS aponta o Brasil entre os dez países com os maiores números de homicídios femininos. Esse dado é bem mais alarmante quando se verifica que, em mais de 90% dos casos, o homicídio contra mulheres é cometido por homens com quem as vítimas possuíam relação afetiva. Segundo Waiselfiz (2019), houve um crescimento expressivo de 30,7% para 40% no número de homicídios de mulheres no país em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Resultado: 4.936 mulheres mortas naquele ano.

Em Feira de Santana, cidade onde nasci e resido atualmente, pertencente ao Território de Identidade Portal do Sertão[1], um dos territórios mais dinâmicos em termos econômicos na Bahia por possuir o maior entroncamento rodoviário da região, os casos de violência contra a mulher ocupam a segunda posição no número de atendimentos feitos no Centro Integrado de Comunicação (CICOM) da Polícia Militar. De acordo com o Jornal Folha do Estado, na edição do dia 10/02/2019, houve um aumento superior a 100% entre 2017 e 2019.

Esses dados relatados no respectivo Jornal se tornam ainda mais preocupantes quando se verifica *in loco* o quantitativo de registros de ocorrência no CICOM/ Portão do Sertão (período de 14/03/2019 a 30/06/2020)[2]. O Centro Integrado de Comunicação registrou 8.838

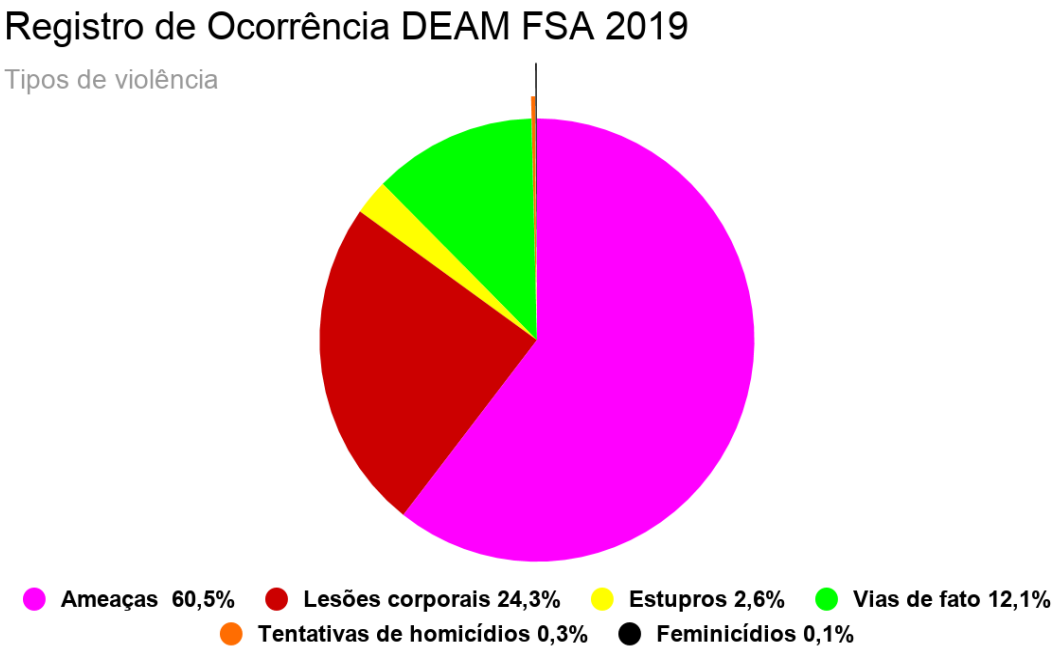
[1] Possui extensão territorial de 5,7 mil quilômetros quadrados de acordo com dados do Censo 2019 do IBGE. É composto por 17 municípios: Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Santo Estevão, Ipecaetá, Antônio Cardoso, Anguera, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Coração de Maria, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Irará e Água Fria.

[2] Dados fornecidos pelo Centro Integrado de Comunicações - Portal do Sertão. Outrossim, informo que, por razões técnicas, os dados anteriores a 14/03/2019 estão momentaneamente indisponíveis. Rosuilson Dos Santos Cardoso - Cap Pm.

chamadas dentro do território Portal do Sertão e, destas, 7.310 eram da cidade de Feira de Santana, sendo 301 da zona rural.

A Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) registrou, em 2019, 607 medidas protetivas[3], além dos registros padrões de violência contra a mulher.

**Gráfico 1** - Registro de ocorrências DEAM - 2019




**Fonte:** DEAM-FSA 2019

A localidade em que passei toda a minha infância e adolescência, o bairro popular e periférico Conceição, registrou na DEAM, no ano de 2019, um alto número de agressões: 24 lesões corporais/violência doméstica; 10 vias de fato; 04 estupros e 39 ameaças. Todos esses números me fazem refletir sobre os estudos da socióloga marxista Heleieth Saffioti (2004) em relação à "dominação patriarcal". O homem domina a mulher e esta se submete ao "poder do macho". O espaço do homem é sempre o público, já o da mulher é o doméstico, afinal, o cuidado com a família é o seu único destino; por isso, acaba sofrendo, estruturalmente, agressões dos seus companheiros.

Ao sair de casa, aos 18 anos de idade, devido a uma briga com meu pai, pensei que, finalmente, iria acabar meu sofrimento, já que iria morar com a minha tia; contudo, o cenário de violência me perseguiu. Desta vez, era a violência simbólica, que consiste, conforme

[3] São medidas cautelares que o juiz poderá conceder à vítima, para proteger sua integridade física. São elas: suspensão do porte de armas do agressor, afastamento do agressor do lar, distanciamento da vítima, dentre outras.

Bourdieu (1999), no próprio ser dominado não contestar a ordem natural das coisas, incorporar as estruturas desejadas pelos dominantes e se submeter, por constrangimento ou consentimento, ao exercício da dominação, através da legitimação ou imposição. Como exemplo, havia a situação da minha tia que trabalhava com o marido sem receber salário e sem nunca ter sido valorizada/reconhecida pelo desempenho na dupla jornada: trabalho e afazeres domésticos. Eu presenciei o descaso, a desqualificação e a rispidez do meu tio para com ela. Não entendia como uma "pessoa estudada" (tia) passava por situações de violência.

Eu achava que o que impedia a saída das situações de agressões era a dependência financeira, já que era isso que ouvia da minha mãe o tempo todo desde a infância: *"não tenho como criar as minhas filhas".* Porém, percebi, ao vivenciar este outro tipo de violência - simbólica e emocional - que embora não houvesse marcas físicas, as cicatrizes eram/são tão danosas quanto. Nesse contexto, Goffman (2009), em seus estudos, apresenta os papéis sociais dos homens e das mulheres como nitidamente diferenciados, tendo sido atribuído às mulheres condições de inferioridade e desempoderamento, "cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização da vida social", como corrobora Sorj (1992). Nesse contexto, Saffioti (2004) também contribui com essa discussão ao mostrar o conceito de patriarcado como um pacto masculino para garantir opressão e controle sobre as mulheres.

Ao ingressar como professora de Educação Física, através de um concurso público municipal em Santo Amaro da Purificação, Recôncavo Baiano, cidade cuja população, segundo o IBGE, é majoritariamente negra, voltei a vivenciar situações de violência. O problema agora estava fora do meu seio familiar.

Formada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), fui lecionar numa escola do campo. Lá, deparei-me com estudantes violentados, inclusive, pelos próprios pais; aluna com 13 anos de idade casada com homem de 30 anos; e criança com forte trauma por ter visto o pai matar a mãe. Infâncias cerceadas, roubadas e interrompidas por causa de uma família desarmonizada e uma estrutura cultural na qual o gênero determina quem irá dominar e quem será subalterno. Quando consideramos as relações de gênero como construções sociais, percebemos que as características consideradas "naturais" aos sexos feminino e masculino estão relacionadas às relações de poder (AUAD, 2006).

Para Grossi (2004, p. 5), "gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado". Nesse sentido, gênero é uma categoria utilizada para pensar nas relações entre homens e mulheres expressas pelos discursos sociais sobre a diferença sexual.

Eu ingressei como funcionária do município de Santo Amaro em 2004, um ano depois da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. A SPM passou a ser o lugar de articulação de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero e ao combate à discriminação.

Uma das linhas de atuação da recém-criada secretaria era o enfrentamento à violência contra as mulheres, desenvolvendo programas e ações nas áreas de saúde, educação, cultura, participação política, igualdade de gênero e diversidade. Porém, efetivamente, não chegava à unidade escolar algo que orientasse o professor ou servisse de parâmetro para lidar com as situações de violência no âmbito educacional. Ocorriam apenas resoluções pontuais a depender da situação enfrentada na escola.

As crenças que eram cultivadas naquele período, na escola, eram: "em briga de marido e mulher ninguém mete a colher"; "ela mereceu apanhar, deve ter feito algo, ninguém apanha à toa"; "quem manda na casa é o homem" e, mesmo com a aprovação da Lei Maria da Penha em 2006 e a efetivação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher em 2007, para o planejamento de ações que visem à consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência, não era notada nenhuma mudança de postura por partes dos sujeitos envolvidos na tratativa dessas questões e os noticiários seguiam – e ainda seguem - apresentando desfechos desastrosos relacionados à violência contra mulher.

Para corroborar com essa informação, o relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (BRASIL, 2013) apresenta estatísticas alarmantes em nível nacional, estadual e municipal. Entre os meses de março de 2012 e julho de 2013, cerca de 2,1 milhões de mulheres foram agredidas fisicamente, o que equivale a 175 mil por mês, 5,8 mil por dia, 4 por minuto e uma a cada 15 segundos.

Hoje, as falas da comunidade escolar mudaram, um pouco, devido à aprovação da Lei Maria da Penha, em 2006, da Lei do Feminicídio[4], em 2018, e as campanhas que o governo federal implementou junto com as redes sociais e de televisão - "Homens unidos pelo fim da violência", "Lá em casa quem manda é o respeito", "Quem ama abraça", "Campanha institucional ligue 180", "Mulheres Donas da Própria Vida", "Maltratando zero", "Ponto final na violência contra mulheres e meninas", "Desperta para esta causa – mulher viver sem violência", "Fale sem medo", "Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha – A lei é mais forte", e o Programa "Mulher, Viver sem Violência", lançado em 2013, com o objetivo

[4] Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) e estabeleceu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Também modificou a Lei de Crimes Hediondos (Lei 8.072/90), para incluir o feminicídio na lista.

de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência.

Para além das campanhas de nível nacional, tivemos, em Feira de Santana, o surgimento, em 2011, da Rede de Atenção à Mulher, implementada com o apoio do Centro de Referência Maria Quitéria (CRMQ)[5]; da 2ª Vara da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher[6] e da 1ª Defensoria Pública Regional Especializada da Mulher, que presta assistência judiciária gratuita.

A implementação da Rede na cidade também contou com o apoio do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), que promove campanhas de sensibilização e se configura, também, como porta de entrada para denúncias e encaminhamento aos serviços especializados da Rede; do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), unidades que atendem e encaminham as pessoas e famílias vitimizadas à rede de proteção; do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Mulher, que tem a finalidade de formular e promover políticas, medidas e ações para a garantia dos direitos da mulher; e da Casa-Abrigo com o serviço de abrigamento de mulheres vítimas de violência.

Compondo ainda esta rede de proteção na cidade, temos o apoio das Organizações Não-Governamentais, como "Versos de Mulher", que beneficia meninas e mulheres vítimas de violência pelos homens e atende queixas dentro de todos os aspectos da violência (psicológica, patrimonial, física, sexual e moral); "TamoJuntas", organização formada por mulheres que prestam assessoria jurídica, psicológica, social e pedagógica gratuita a outras mulheres em situação de violência; "Coletivo de Mulheres **(**COMU)", com ações como o acolhimento de vítimas de violência e o encaminhamento às autoridades competentes; e o Movimento de Mulheres em Defesa da Cidadania (MOMDEC)[7], com a finalidade de defender, orientar e assegurar os direitos de mulheres que sofrem violência doméstica.

Mesmo com as diversas campanhas e Programas do Governo Federal apoiadas pela esfera estadual e municipal – frutos de disputas dos movimentos e coletivos de mulheres, houve um aumento nesses últimos 10 anos (2009 - 2019) nos casos de violência contra mulher

[5] Inaugurado em Feira de Santana em outubro de 2010, o CRMQ presta acolhida, acompanhamento psicológico e social e orientação jurídica às mulheres em situação de violência a exemplo de violência doméstica e familiar, sexual, patrimonial, moral, física, psicológica; tráfico de mulheres, assédio sexual; assédio moral; entre outras.

[6] Possibilita uma resposta imediata do Judiciário nas questões criminais e cíveis ligadas à violência contra a mulher, dentre elas, a execução de medidas protetivas.

[7] O MOMDEC é formado por remanescentes do Centro de Estudos da Mulher (CEM). Sua principal motivação é a defesa da cidadania das mulheres, acompanhando as vítimas de violência aos serviços, fiscalizando e denunciando ações.

na Bahia. Segundo o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)[8], foram notificados 54.032 casos, dos quais 72% correspondem à violência física, sendo que 66% dos casos aconteceram dentro da residência da vítima; e 15%, à violência sexual; 87% representam o quantitativo de mulheres negras que sofreram algum tipo de violência; e, no tocante à faixa etária, 40% das vítimas tinham entre 20 e 34 anos de idade. Quando partimos para os números nacionais, somente em 2017, o SINAN recebeu 209.580 registros de violência física; 26.835 registros de estupros em todo o país, o que equivale a 73 estupros registrados a cada dia; 30% das mulheres foram mortas em casa e 46% foram assassinadas em via pública.

Esses números são refletidos também no cenário rural de Feira de Santana. Os casos notificados nos anos de 2018 e 2019 na DEAM demonstram que a violência contra mulher não fica restrita às áreas urbanas (veja o quadro abaixo). Infelizmente, está presente também em todos os distritos da zona rural. A coordenadora Maria Josailma Ferreira Lima Santos, responsável pelo CRMQ, em entrevista, relatou que ainda são poucas as ocorrências na DEAM das vítimas de violência nas localidades da zona rural. Uma das dificuldades é a distância do povoado/distrito até a sede do município para poder acessar a rede de proteção.

**Quadro 1** - Ocorrências registradas na DEAM

| **Zona Rural 2018** | | | |
|---|---|---|---|
| **Distrito** | Ameaças/lesão corporal/ dano | Violência doméstica/ agressão/ estupro | Descumprimento de medida protetiva/injúrias/ via de fato |
| **Bonfim de Feira** | 03 | 01 | 02 |
| **Humildes** | 05 | 04 | 10 |
| **Ipuaçu** | 107 | 32 | 50 |
| **Jaguara** | 27 | 7 | 11 |
| **Jaíba** | 05 | 02 | 05 |
| **Maria Quitéria** | 138 | 57 | 83 |
| **Matinha** | 09 | 02 | 08 |
| **São José** | 35 | 18 | 25 |

[8] Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Sinan NET tem como objetivo coletar, transmitir e disseminar dados gerados rotineiramente pelo Sistema de Vigilância Epidemiológica das três esferas de governo.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Tiquaruçu** | 148 | 43 | 86 |

| **Zona Rural 2019** | | | |
|---|---|---|---|
| **Distrito** | Ameaças/lesão corporal/ dano | Violência doméstica/ agressão/ estupro | Descumprimento de medida protetiva/injúrias via de fato |
| **Bonfim de Feira** | 09 | 01 | 03 |
| **Humildes** | 29 | 07 | 19 |
| **Ipuaçu** | 28 | 08 | 09 |
| **Jaguara** | 02 | 02 | 02 |
| **Jaíba** | 04 | 00 | 02 |
| **Mantiba** | 01 | 01 | 02 |
| **Maria Quitéria** | 21 | 04 | 14 |
| **Tiquaruçu** | 05 | 00 | 01 |

**Fonte:** Elaborado pela autora / baseado no blog:mulherfeirense.home.blog, 2020

A DEAM é a porta de entrada para que o ato decorrente da violência contra as mulheres seja transformado em procedimento judicial que permitirá a responsabilização do agressor, porém se fazem necessárias outras ações de combate a esta dura realidade. A Lei Maria da Penha (Lei 11.240/2006), além das medidas protetivas e repressivas, prevê no artigo 8 "a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral", articulando ações com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Contudo, em 2018, com a entrada da nova ministra do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Regina Alves, essa articulação entre as instâncias governamentais ficou fragilizada devido aos constantes discursos ministeriais permeados de polêmicas: "O Brasil vive uma nova era - menino veste azul e menina veste rosa"; "Se eu tivesse que dar um conselho para quem é pai de menina, mãe de menina: foge do Brasil. Você está no pior país da América do Sul para criar meninas"; "No casamento, a mulher deve ser submissa ao homem"; "Abstinência sexual entre jovens para evitar gravidez na adolescência – o canal da vagina de uma menina de 12 anos não está pronto para ser possuído todos os dias por um homem".

Essa postura da ministra na imprensa e a fragilização dos programas sociais têm sido um desserviço ao Direito, à dignidade das mulheres e da população trans e LGBTQIA+. Segundo jornais de circulação nacional, houve um aumento no número de casos de violência contra mulher, influenciados também pela banalização da fala e atos do Presidente Jair Bolsonaro, como por exemplo: "combater a violência com mais violência" e pela legalização do porte de arma para as pessoas no interior das casas e na zona rural. Segundo entrevista da deputada Maria do Rosário (ministra dos Direitos Humanos, em 2011-2014), a arma em poder de qualquer pessoa será apontada para a mulher, negros, gays e lésbicas, indígenas e sem-terra, ou seja, para as pessoas mais vulneráveis.

Em Feira de Santana, o jornal de circulação local, Folha do Estado, na edição de 07 de março de 2020, relatou que Feira de Santana é a segunda cidade baiana em número de assassinatos de mulheres, ficando atrás da capital, Salvador, na quantidade de feminicídios, e salienta que "Bolsonaro não investiu nenhum centavo em 2019 em políticas públicas de combate à violência que nós mulheres sofremos todos os dias. Dos 417 municípios baianos, apenas 4 têm Delegacia Especializada em Atendimentos às Mulheres".

Após o isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, o COVID-19, que teve início na cidade de Wuhan na China, em dezembro de 2019, e se propagou rapidamente pelo mundo fazendo sua primeira vítima na Bahia, em Feira de Santana, as autoridades estadual e municipal traçaram estratégias para o enfrentamento à doença, publicando os respectivos decretos nº 19.529 de 16 de março de 2020 e decreto normativo n° 11.490 de 16 de março de 2020, revistos periodicamente com base no boletim epidemiológico e a capacidade de leitos hospitalares.

Esses decretos têm como ponto em comum evitar a propagação do vírus, por meio do isolamento social e, em caso positivo de contaminação, a obrigatoriedade imediata de permanecer por 15 dias em isolamento domiciliar. Tudo isto para evitar, ao máximo, contato com pessoas com sintomas aparentes da doença (gripe, coriza e febre), bem como situações que potencializem o risco de contaminação, visto que, em humanos, o vírus pode ser transmitido principalmente pelas gotículas respiratórias (tosses e espirros) e por contato (mãos e objetos contaminados), afetando principalmente pessoas com baixa imunidade ou idosos.

Com o isolamento social imposto pelos decretos que determinam que as pessoas fiquem em casa para evitar a propagação da COVID-19[9], percebeu-se um aumento da

[9] A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a OMS, a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer

violência doméstica por causa da permanência forçada das vítimas com seus supostos agressores, da falta de dinheiro e de temores sobre a doença. Para Vieira *et al.* (2020), entre os dias 1º e 25 de março, houve crescimento de 18% no número de denúncias registradas pelos serviços Disque 100 e Ligue 180. O isolamento social para o enfrentamento à pandemia escancara a dura realidade: As mulheres brasileiras não estão seguras nem mesmo em suas casas. Segundo jornal televisivo local, em edição exibida no dia 07/05/2020, houve um aumento de 9% no número de agressões contra as mulheres na cidade após as medidas de confinamento.

Com os dados apresentados, retomo as minhas andanças de professora, militante negra, vítima de violência contra mulher... Em 2018, nasceu o projeto "Saúde em foco", com tema violência contra mulher - enfrentamento e conquistas. Naquela época, era gestora de uma escola do campo e professora de Educação Física; vivenciei situações de violência de gênero, como conflitos e agressões pelo simples fato das meninas desejarem participar de atividades ditas "masculinas", como jogar futebol; alunas com olho roxo devido à briga com o companheiro e alunas com medo de retornar para casa com receio de um possível abuso sexual pelo padrasto/pai. Situações como essas desencadearam algumas vezes situações extremas, tais como: automutilação e tentativas de suicídios por parte de algumas estudantes.

Com o objetivo de discutir o assunto com toda a comunidade escolar, organizei o projeto supracitado em parceria com o Programa Saúde na Escola (PSE), a Secretaria de Segurança Pública e algumas Faculdades particulares, que realizaram palestras abordando várias temáticas: atividade física e saúde; obesidade e hipertensão; depressão e suicídio e saúde da mulher: câncer de mama; enfermeira para aferição de pressão e teste de glicemia; nutricionista para avaliação antropométrica e orientações alimentares; porém, foi a palestrante da temática Depressão e Suicídio que sinalizou a necessidade de um olhar mais carinhoso para as meninas da nossa escola, pois, em conversas individuais, após o evento, algumas solicitaram ajuda para resolver questões relacionadas com maus tratos em casa, vontade de desaparecer/sumir e de se matar.

A intervenção foi realizada na escola num período de oito meses com rodas de conversas e leituras em sites, revistas e jornais, a respeito de vários assuntos alusivos à violência contra mulher e ao empoderamento feminino. A finalização ocorreu com a palestra proferida pela delegada responsável pela DEAM. Como resultado, obtivemos o aumento de alunas relatando para a gestão da escola situações de violência e foram resolvidos casos

atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

específicos de maus tratos, de depressão, sendo estes encaminhados para o acompanhamento pelo CAPS de Feira de Santana.

Toda a minha história marcada por situações que presenciei de violência me trouxeram à execução do projeto "Saúde em Foco", culminando na monografia da especialização Atividade Física e Saúde na Educação Básica, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sentindo que a temática requeria maior aprofundamento e com o intuito de ampliar o debate, surgiu a questão-problema: Qual o papel da escola do campo no enfrentamento da violência de gênero?, que me motivou a prestar seleção para o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia.

Com a inquietação de compreender a violência de gênero no ambiente escolar campesino e apresentar à sociedade a realidade vivida pelas/os estudantes da zona rural do Território de Identidade Portal do Sertão, foi elaborado o objetivo geral da pesquisa: compreender como as práticas escolares desenvolvidas pelas escolas do campo do Núcleo Territorial de Educação-19 (NTE 19) contribuem para o enfrentamento à violência de gênero.

Para alcançar o objetivo geral, delimitaram-se os objetivos específicos: identificar e analisar as práticas escolares da escola do campo com relação à violência de gênero; compreender como as discussões/resoluções de âmbito ministerial pautadas no enfrentamento da violência de gênero se relacionam com as práticas escolares das escolas do campo; elaborar uma formação/curso para preparar os profissionais de educação no trato do enfrentamento da violência de gênero na escola do campo.

Nesse sentido, este trabalho foi divido em seis capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, apresento uma revisão sistemática, no período de 2009 a 2019, de trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES. Assim, foram mapeadas as produções científicas relacionadas ao enfrentamento à violência contra mulher na escola. Isso me possibilitou perceber que todos os trabalhos apontaram a escola como um espaço potente para o enfrentamento à violência contra mulher, podendo esta atuar na implementação de ações educativas e práticas pedagógicas interventivas para a promoção e prevenção da igualdade de gênero.

O segundo capítulo, "Passos trilhados", aponta para a importância do método e dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), que fundamentaram o estudo sobre o papel da escola do campo no enfrentamento à violência de gênero sob a perspectiva do feminismo negro. Nele, é apresentada também a trajetória metodológica utilizada no presente estudo e a coleta das informações utilizadas. A técnica Grupo focal (GF)

possibilitou não apenas ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, mas também observar as interações coletivas.

O terceiro capítulo, intitulado "Mulher negra: violência de gênero e o espaço escolar", discorre sobre a importância da escola ser o espaço de prevenção e proteção à igualdade entre os gêneros e não reproduzir modelos conservadores/tradicionais e hegemônicos que reverberam práticas que instituem desigualdades. Foram escolhidas para tratar o fenômeno da violência de gênero, as intelectuais feministas negras Lélia Gonzalez, Ângela Davis; e Ana Cláudia Pacheco para compreender o lugar de subalternidade imposto às mulheres negras e apontar para a necessidade de se entrecruzar as categorias de classe, gênero e raça.

No quarto capítulo, "A escola do campo e seus territórios", trago a importância da discussão sobre a escola do campo e seu papel na constituição de territórios subjetivos, atribuindo à educação uma perspectiva contra-hegemônica para o povo campesino.

O quinto capítulo, "Parada estratégica", foi destinado à análise das informações, para compreender, através dos sujeitos da pesquisa, pais/responsáveis, professores/gestores e estudantes, as práticas escolares das escolas do campo do NTE 19 em relação ao enfrentamento da violência de gênero e, por fim, entender como as discussões/resoluções de âmbito ministerial pautadas no enfrentamento da violência de gênero se relacionam com as práticas curriculares das escolas do campo.

O sexto capítulo apresentou o Projeto de Intervenção, elaborado após a análise das informações obtidas na realização do GF, com o propósito de contribuir com os processos educativos emancipatórios, visto que foi percebida a necessidade de um maior entendimento sobre o que seria a categoria gênero e como trabalhar as questões relacionadas a esta temática dentro do ambiente escolar. Este projeto tem o propósito de servir como referência para se pensar em novas estratégias e políticas públicas na tratativa das questões relativas à violência de gênero no âmbito da educação básica, por meio da compreensão da realidade das escolas públicas, localizadas na zona rural do Território de Identidade Portal do Sertão – cidade Feira de Santana.

O último capítulo, "Chegada", ficou reservado às considerações finais em que ratifico a necessidade de trabalhar com as questões relacionadas à violência e à igualdade entre os gêneros no ambiente escolar campesino.

## 2. O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Neste capítulo, apresento a revisão sistemática tecida a partir de descritores e palavras-chave. Esse é um processo baseado na avaliação crítica e os seus resultados viabilizam apontar tanto pesquisas anteriormente realizadas quanto lacunas no conhecimento sobre as práticas escolares de enfrentamento da violência de gênero na escola do campo. A revisão sistemática foi realizada tomando como base trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2009 a 2019. As buscas são realizadas com os seguintes descritores: "violência de gênero", "violência contra a mulher", "enfrentamento à violência de gênero" e "educação". Após a busca com os descritores, em seguida, é utilizado o operador booleano e o cruzamento em pares dos descritores: a) "violência de gênero AND educação"; b) "violência contra a mulher AND educação"; c) "enfrentamento à violência de gênero AND educação". Os filtros utilizados são: ano 2009 – 2019; programa Educação; grande área conhecimento Ciências Humanas; área de conhecimento Educação; área de avaliação Educação; e área de concentração Educação.

Após essa primeira seleção, são incluídos os trabalhos que apresentam os descritores no título, resumo e/ou palavras-chave e trabalhos na Língua Portuguesa. São selecionados 09 trabalhos entre dissertações e teses e 18 artigos com potencial de diálogo com a proposta da pesquisa de mestrado sobre práticas escolares de enfrentamento à violência de gênero na escola.

**Quadro 2**- Pesquisas dissertações/teses sobre o enfrentamento à violência de gênero na escola realizadas no Brasil de 2009 - 2019

| ENFOQUE | AUTOR/ ANO/ TIPO/INSTITUIÇÃO | PRINCIPAIS CONCLUSÕES DAS PESQUISAS |
|---|---|---|
| O impacto das violências de gênero na aprendizagem das alunas na Educação de Jovens e Adultos | *****NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira do. / 2018/ Dissertação/Universidade do Estado da Bahia.<br><br>*****BADY, Janaína Bueno/ 2019/ Dissertação/ Universidade La Salle | Constataram a necessidade de implementação de ações educativas e práticas pedagógicas para trabalhar com o tema violências de gênero na EJA |

| | | |
|---|---|---|
| A contribuição da escola para diminuir o cenário da desigualdade de gênero e violência contra as mulheres. | ***** MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo/2013/Dissertação/ Universidade Estadual de Maring<br><br>***** HERMINIO, Ana Beatriz/ 2014 Dissertação/ Universidade Estadu Paulista.<br><br>***** PEREIRA, Larissa Kühl Izidoro/2015/ Dissertação/ Universidade Estadual de Maring | A igualdade de gênero e o combate de atitudes sexistas são possibilidades de enfrentamento à violência contra mulher. |
| O discurso, a escola e as práticas heteronormativas. | * GIACOMINI, Sandra Adelina/ 2011/ Dissertação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.<br><br>***** FERREIRA, Paula Pulgrossi/2015/Dissertação/ FE-UNICAMP<br><br>* OLIVEIRA, Karinny Lima/2016/Dissertação/Universid de Federal de Pernambuco.<br><br>* LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha/ 2017/ Tese/ Universidade Federal do Piauí | A escola enquanto espaço sociocultural pode promover a reflexão acerca da discriminação e desigualdade de gênero. |

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora (2020)

Seguindo a ordenação adotada, têm-se, na primeira linha do quadro, os trabalhos que apresentam como enfoque o impacto da violência de gênero na aprendizagem das alunas na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho de Nascimento (2018), "Educação de Jovens e Adultos e gênero: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar", e o trabalho de Bady (2019), "Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de educação de jovens e adultos, Ensino fundamental, Porto Alegre, Sul do Brasil", utilizam em comum os teóricos Bourdieu (2007) e Saffioti (2004) para trabalhar gênero; Carneiro (2003) e Crenshaw (2002) para trabalhar com violências sofridas pela mulher negra. Os participantes das pesquisas foram professores e alunas nos dois trabalhos.

A dissertação de Bady (2019) foi situada no aporte epistemológico pós-moderno. Com isso, para além dos teóricos utilizados, o trabalho se ancorou nos estudos de Butler (2003) e Haraway (2004), que propuseram fragmentações no próprio conceito de gênero a partir de

uma análise histórica relativa à opressão das mulheres. O objetivo do trabalho de Bady (2019) foi analisar o impacto das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou em vulnerabilidade pessoal e social, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa teve os dispositivos do estudo qualitativo como pesquisa participante. Para a coleta de dados, utilizou-se de análise documental e da técnica de grupo focal, sendo os relatos das alunas, caracterizados por situações de violências de gênero, avaliados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultado, constatou-se que as violências de gênero são fatores de risco para o desenvolvimento dessas mulheres.

Já a pesquisa de Nascimento (2018) teve, como abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas, o diário de pesquisa e as rodas de conversa; todo o trabalho foi ancorado na epistemologia Materialismo Histórico Dialético (MHD). O objetivo da pesquisa de Nascimento (2018) foi propor ações didático-pedagógicas às escolas que ofertam a modalidade EJA, para o combate da violência contra a mulher negra. Como resultados obtidos, a pesquisa demonstrou que a prática pedagógica na EJA ainda não oportuniza espaço de debate sobre as experiências relacionadas à violência e ao racismo. Outro tema pesquisado foi o da contribuição da escola para diminuir o cenário da desigualdade de gênero e violência contra as mulheres, tendo em comum a conclusão de que a igualdade de gênero e o combate a atitudes sexistas são possibilidades de enfrentamento da violência contra mulher.

A pesquisadora Miranda (2013), "Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação", de epistemologia MHD, realizou um estudo com o objetivo de investigar as percepções das/os professoras/es sobre as relações de gênero no espaço educativo e o cenário da violência de gênero contra as mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia da Mulher.

Segundo Miranda (2013, p.11), o "gênero consiste numa categoria definida por representações sociais e culturais que se configuram como dominantes em relação ao masculino e feminino" e, por essa razão, a tese do trabalho foi o olhar binarista presente na sociedade que, refletido e reproduzido nos espaços educativos, acaba por produzir as diferenças que reproduzem e incentivam a violência entre os gêneros, especialmente contra as mulheres. A pesquisa foi do tipo exploratória, de caráter teórico, alicerçada em estudos e pesquisas de textos acadêmicos que abordavam as relações de gênero no espaço social e educativo; houve aplicação de entrevista semiestruturada e questionários aplicados às/aos

professoras/es dos 5$^{os}$ anos de duas escolas públicas do ensino fundamental e à delegada da Delegacia da Mulher, ambas de Maringá-PR, totalizando 13 participantes. As análises dos dados levaram a compreender que ainda existem, nos discursos das/os participantes da pesquisa, resquícios de uma educação de normas sexistas e a naturalização dos comportamentos que reproduzem e incentivam implicitamente a violência entre os gêneros.

Trabalhando mais especificamente com cotidiano escolar e a questão curricular que mantém padrões sociais diferenciando meninos de meninas ao registrar, no livro de ocorrências, o delito, tem-se a dissertação de Ana Beatriz Hermínio, "Violência escolar e a expectativa de comportamento feminino: percepções de professores/as e diretores/as presentes nos registros e cadernos de ocorrência". Para a autora, a escola é "uma referência, por ser um lugar onde os sujeitos criam suas identidades e individualidades. Porém, a socialização ainda se mantém dentro de estereótipos de gênero, esperando-se que meninas sejam mais tranquilas, pacíficas e obedientes" (HERMINIO, 2014, p 103).

Nesse sentido, a pesquisa de Hermínio (2014) teve como objetivo compreender a violência escolar com meninas como protagonistas a partir dos registros em cadernos de ocorrência e da expectativa de comportamento feminino por parte dos professores que mais registram nesses livros. Ela utilizou abordagem qualitativa, pesquisa documental, análise de conteúdo e fez entrevistas em duas escolas públicas de ensino fundamental. Foram utilizados 22 cadernos de ocorrência, 14 pessoas foram entrevistadas, sendo nove professoras e cinco integrantes da Direção da Escola. Os resultados apontaram que as instituições pesquisadas cobravam mais obediência e bom comportamento das meninas do que dos meninos.

Corroborando com os estudos de Miranda (2013) e Hermínio (2014), a pesquisadora Larissa Kuhl Izidoro Pereira produziu a dissertação intitulada "Lei Maria da Penha: análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?". Pereira (2015) realizou um estudo intentando analisar os livros de registros dos boletins de ocorrência, anos de 2006 e 2007, enfatizando a implementação da Lei Maria Penha, relacionando-os com o currículo escolar e questionando como a escola pode contribuir para diminuir – no sentido da prevenção – o número de registros de violência contra a mulher na cidade de Maringá.

A pesquisa utilizou abordagem quantitativa, cunhada na pesquisa documental, tendo a análise de dados tecida por meio dos registros no livro de ocorrência da DEAM e do currículo escolar da cidade. A dissertação defendeu que a escola pode contribuir, no sentido da prevenção, na redução do número de registros de violência contra a mulher, por acreditar

> (...) que é possível sim construir uma escola de igualdade, de reflexões e mudanças de comportamentos e hábitos, acreditamos que a educação é a forma de prevenção da violência, a educação de crianças, de pais/mulheres, de professores/as, para, assim, vivermos em uma sociedade na qual mulheres não sofram apenas por serem mulheres (PEREIRA, 2015, p 108).

Os trabalhos de Miranda (2013), Hermínio (2014) e Pereira (2015) tiveram, em comum, os teóricos Louro (2003), Saffioti (2004) e Scott (1995) na discussão da categoria gênero; e Louro (2003), no decorrer sobre feminismo. Hermínio (2014) e Pereira (2015) não deixaram claro qual foi a epistemologia adotada, já Miranda (2013) teve como aporte epistemológico os estudos pós-estruturalistas de teóricos como Judith Butler (2003), Costa e Bruschini (1992), Dagmar Meyer (2008) e Foucault (1998).

Os trabalhos encontrados que relacionavam discurso, escola e práticas heteronormativas foram as pesquisas de Giacomini (2011), Ferreira (2016), Oliveira (2016) e Laurentino (2017). Sandra Adelina Giacomini, em seu trabalho "Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis: articulações com violências de gênero", teve como tese os processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis imbricados com violências de gênero. O trabalho de campo envolveu a realização de grupos focais com 16 jovens que frequentavam uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola municipal. A pesquisadora utilizou Dagmar Meyer (2008) para trabalhar a categoria gênero.

A metodologia enquadrou-se na perspectiva da análise cultural com a realização de grupos focais, dentro da epistemologia pós-estrutural. Os resultados do trabalho de Giacomini (2011, p. 105) demonstraram

> que algumas das relações de saber e poder que envolvem a construção de corpos masculinos e femininos, o exercício da sexualidade, as formas de amar e de exercer a parentalidade, procuram naturalizar condutas de gênero que, mais do que legitimar diferenças, sustentam desigualdades, que podem produzir violências.

Com a dissertação intitulada "Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola", Ferreira (2016) argumentou que a violência contra a mulher é fruto de uma construção social desigual que atravessa a vida dos jovens estudantes e os muros da escola. O objetivo centrou-se em compreender como a violência contra a mulher atravessa a vida das/os jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio e o espaço escolar. Tratou-se de um estudo etnográfico com jovens estudantes, em uma escola pública da cidade de Campinas e não deixou claro qual a epistemologia adotada. Os estudos de Scott (1995),

Simone de Beauvoir (1980) e Louro (2003) serviram como sustentáculo para tratar gênero e o estudo de Simone de Beauvoir (1980) foi utilizado para a discussão feminista. Como resultado, o trabalho demonstrou a urgência de outros estudos referentes à temática gênero e violência contra a mulher, objetivando a promoção da reflexão nos espaços educativos.

Já na pesquisa "Marias também têm força': a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru", Oliveira (2016) analisou a configuração do "Projeto Lei Maria da Penha vai à escola" e sua recepção pelas/os estudantes da rede pública de ensino de Caruaru. O objetivo foi desenvolver ações educativas que promovessem a equidade de gênero e a construção de um sistema escolar inclusivo no enfrentamento à discriminação contra a mulher. O tipo de pesquisa foi qualitativa, com análise crítica de discurso de Laclau e Mouffe (2001). Os teóricos utilizados para trabalhar gênero nesta pesquisa foram Santos e Zumino (2005) e Scott (1995); e Chauí (1985) e Louro (2003) para violência contra mulher. Como resultados da pesquisa, a autora relatou que se faz necessário um momento de deslocamento, que desafie a construção de novos posicionamentos pela escola em torno do enfrentamento à violência contra a mulher.

Com o objetivo geral de analisar os processos de relações de gênero estabelecidos entre docentes, discentes e equipe gestora de uma escola estadual do ensino médio em tempo integral, a tese de doutorado de Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino, "Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio: contribuições para uma cultura de paz", utilizou uma investigação de natureza sociocultural, com abordagem qualitativa e metodologia feminista. Os instrumentos de coleta de dados foram revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. Foram realizados estudos relacionados ao gênero, movimentos feministas, violência contra a mulher e práticas educativas: Beauvoir (1970), Scott (1995), Jares (2020), Butler (2003) e Vasconcellos (2009). O paradigma epistemológico da pesquisa de Laurentino (2017) foi pós-moderno e trouxe como resultado a contribuição da escola para o enfrentamento à reprodução de práticas opressoras e das desigualdades sociais e mesmo, indiretamente, prima para a construção de cultura de paz.

Nas conclusões das dissertações, percebeu-se que Nascimento (2018) e Bady (2019) trazem que se faz necessária a implementação de ações educativas e práticas pedagógicas para trabalhar com o tema violência de gênero na EJA. A pesquisa de Nascimento (2018), realizada em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Salvador, foi relevante ao visibilizar o contexto social e educacional das mulheres negras nas escolas da EJA. Bady

(2019) trouxe à tona que a escola acaba descumprindo o seu papel ao não abordar os conteúdos de educação sexual de forma mais abrangente, contribuindo para a desinformação de alunas, que se encontram em situação de rua, nas questões relativas à sua sexualidade.

Sobre os trabalhos de Miranda (2013), Hermínio (2014) e Pereira (2015), as conclusões convergiram para a igualdade de gênero e o combate de atitudes sexistas como possibilidades de enfrentamento à violência contra mulher. A pesquisa de Miranda (2013) proporcionou a compreensão das relações sociais entre o masculino e o feminino e as relações de poder estabelecidas que influenciam a violência entre os gêneros. Hermínio (2014) percebeu que as meninas protagonistas de violência têm tais atitudes por ser essa a forma que elas conhecem de resolver os problemas. Nesse sentido, o uso de violência por meninas pode ser compreendido como uma busca por novas identidades femininas, que não foi apreendida pelo corpo docente das escolas estudadas.

Este bloco de pesquisas mostrou a relevância dos estudos em igualdade de gênero e coletas de registros estatísticos como instrumentos para trabalhar o enfrentamento à violência contra mulher no cenário da escola básica. Contudo, estes trabalhos não fazem menção ao cuidado destas questões na escola do campo.

Outro ponto de intersecção na conclusão dos trabalhos foi a escola enquanto espaço sociocultural, promovedor da reflexão acerca da discriminação e desigualdade de gênero. Por esse caminho, Giacomini (2011) colocou sob suspeita algumas relações de saber e poder que envolvem a construção de corpos masculinos e femininos para fixar determinadas identidades de gênero que deveriam ser assumidas por todas/os as/os jovens. Ferreira (2016) observou, a partir da convivência com os jovens, o quanto a escola é espaço primordial de encontros, aprendizados e, principalmente, um espaço de reprodução de relações desiguais e de violências.

Em pesquisa, Oliveira (2016) percebeu a necessidade de subverter, contestar e desafiar as práticas pedagógicas, deslocando-as e as ressignificando para o enfrentamento e/ou para a superação das desigualdades de gênero na Educação. Laurentino (2017) sugeriu à Secretaria de Educação do Piauí um curso de formação de professores em mediação de conflitos, intitulado “Oficina de mediação de conflitos no âmbito escolar”, tendo como um dos objetivos desenvolver técnicas básicas para prevenir e solucionar situações de conflitos nas relações interpessoais.

Continuando a revisão sistemática, seguem os trabalhos em periódicos e anais de colóquios, congressos, seminários e simpósios de referência na temática da pesquisa, que

foram sistematizados em quatro blocos temáticos com base no enfoque, conforme delineados no quadro a seguir:

**Quadro 3 -** Pesquisas de artigos sobre o enfrentamento à violência de gênero realizadas no Brasil de 2009 - 2019.

| ENFOQUE | AUTOR/ ANO/ TIPO/INSTITUIÇÃO | PRINCIPAIS CONCLUSÕES DAS PESQUISAS |
|---|---|---|
| Reflexões e ações educativas no enfrentamento à violência de gêner | * BABIUK, Graciele Alves; FACHINI, Flávia Granzotto; SANTOS, Gabriel Nappi/ 2013/ artigo/Congresso Nacional de Educação (23 ; 2013 set. 23-26: Curitiba,PR) Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780_6604 | A escola pode ser um lugar de violência em relação ao gênero devido à tendência de alguns professores e gestores em minimizar aspectos violentos e as atitudes machistas e homofóbicas de alguns estudantes. |
| | *ASSIS,Cleber Lizardo de; SANTANA, Lucineide Costa; SANTOS, Nádia Valéria Moreira; OLIVEIRA Simone Muniz / 2014/ artigo/ Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ISSN 1807-0221.<br><br>* BONFIM, Thaís Resende Araújo Borges/ 2015/ artigo/ VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba. 2015. ISBN: 978-85-7777-531-6<br><br>*MACIEL, Patrícia Daniela/2017/ artigo/ Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X<br><br>*MACIEL, Patrícia Daniela; RIBEIRO, Gabriela Chicuta; RODRIGUES, David; SALDANHA, Isabelle Reganhã/ jan- jun. 2018/ artigo/ Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v. 3, n. 2, 33. ISSN: 2525-4774<br><br>*SILVA, Daniel Vieira/ maio/ago 2019/ artigo/ Revista Periferia, v. 11, n. 2, p. | A produção metodológica representa uma importante estratégia para pensar em práticas pedagógicas que busquem a desnaturalização de atitudes opressoras na escola: violência contra mulher, naturalização dos papéis/identidades sexuais, machismo e preconceito contra homossexuais. |

| | | |
|---|---|---|
| | 424-441. ISSN: 1984-9540<br><br>*LIMA, Tatiane de Lucena; CARVALHO, Sônia Lima de; SANTANA, Neide de Assis/2019/ artigo/ Educon, Aracaju, Volume 13, n. 01, p.1-16, set/2019. ISSN 1982-3657 www.educonse.com.br/xiiicoloquio<br><br>*SOUZA, Camila Tatiane de; MEIRA FILHO, C. A./2019/ artigo/Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 16 a 19 de setembro de 2019. XXXX p. ISSN: 2176-1396. | |
| Violência contra as mulheres, políticas públicas e redes de enfrentamento | *BARROSO, Hayeska Costa; FEITOSA, Brenna Moreira; VALENTE, Leandro Fernandes/ 2013/ artigo/Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. | *A promoção de uma campanha permanente nas instituições educacionais pode desnaturalizar valores culturais hierárquicos de gênero produzidos socialmente. |
| | * PEREIRA, Aylla Milanez/ 2013/ artigo/ Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. | * A violência contra as mulheres no namoro implica em mais uma lacuna das diversas formas de violações dos direitos que assola a vida das adolescentes. |
| | *BANDEIRA,Lourdes Maria / 2014/ artigo/ Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014. ISSN 1980-5462 | *As políticas e ações voltadas às equipes destinadas ao atendimento e acompanhamento das mulheres em situação de violência devem ser alicerçadas em atenção integral, ética e qualidade, com foco na resolutividade dos casos. |
| | * CABRAL, Caroline M.; SOARES, Fabyane C. Oliveira/ 2014/ artigo/ Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014 | * A violência contra crianças por parte da mídia, em especial as meninas, exerce influência na formação de consensos violentos na sociedade e no sexo masculino. |

| | | |
|---|---|---|
| | *SILVA, Lana Claudia Macedo da; CARRERA, Ana Daniele Mendes;/ 2017/ artigo/ Caderno de Gênero e Diversidade. Vol 03, N. 01 - Jan. - Abr., 2017 \| ISSN 2525-6904 https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv | *A necessidade do olhar educativo no Centro de Referência e em todas as redes de enfrentamento à violência contra a mulher. |
| | *SILVA, Lana Claudia Macedo da/ 2017/artigo/ Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. | *O combate à violência perpassa não somente a esfera punitiva, mas, sobretudo, a educação para uma cultura de paz e respeito aos gêneros. |
| Violência contra as mulheres nos espaços sociais rurais. | * AMORIM, Elisangela Santos; PEDRO, Joana Maria/ 2013/ artigo/ Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X | *Mulheres professoras de Assentamentos da Reforma Agrária apesar de continuarem enfrentando dificuldades para ter acesso à educação conseguem superar uma condição de subalternidade. |
| | *CARISSIMI, Fabrícia Santina de Oliveira/ 2013/ artigo/ Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos),Florianópolis, 2013. ISSN2179-510X. | *As redes de movimentos sociais podem tornar possível a modificação da realidade impressa pela violência contra as mulheres no cenário rural. |
| | *SCOTT, Parry; NASCIMENTO,Fernanda Sardelich, CORDEIRO,Rosineide; NANES Giselle/ 2016/ artigo/ Estudos Feministas, Florianópolis, 24(3): 398, setembro/dezembro/2016. ISSN: 0104-026X | *A implementação de políticas para as mulheres do campo e da floresta devem atentar para vulnerabilidade que fere possibilidades de garantia dos direitos humanos das mulheres. |
| Gênero no contexto da Educação do Campo. | * OLIVEIRA, Mariana Esteves de/2015/ artigo/ Revista InterAtividade, Andradina, SP, v.3, n.2, 2º sem. 2015. ISSN: 1980-3575 | *A necessidade do debate frente ao processo de construção de novos paradigmas educacionais pelo movimento da Educação do Campo, contra a negligência e o conservadorismo histórico inerente à educação rural acerca da desigualdade de |

| | | |
|---|---|---|
| | | gênero. |

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora (2020)

Analisando o primeiro bloco do quadro 03, que tem como enfoque as reflexões e ações educativas no enfrentamento à violência de gênero, os artigos de Babiuk *et al.* (2013), intitulado "Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento", de Souza e Meira Filho (2019) , "Violência contra a mulher: reflexões iniciais sobre uma prática educativa" e de Lima *et al.* (2019), "Violência de gênero: uma experiência extensionista em escola pública inserida no contexto universitário da UEFS, Feira de Santana/Bahia" se intercruzaram nos objetivos e nos sujeitos da aplicação do projeto, sendo que o último utiliza a discussão da temática na universidade.

Babiuk *et al.* (2013) defendeu que a violência de gênero traz implicações para o ambiente escolar. Destarte, objetivou analisar a violência escolar, elencada à categoria gênero, e compreender as atitudes e comportamentos que os/as estudantes estabeleceram entre si, assim como a relação entre os demais atores sociais nos ambientes escolares. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. O resultado destacou que a escola não pode ser culpabilizada por todos os problemas existentes nem por toda a violência perpetrada entre os/as estudantes.

O artigo de Souza e Meira Filho (2019) apresentou uma reflexão sobre a violência contra a mulher, realizada com estudantes do sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental. A proposição foi que o espaço escolar é o local propício para a reflexão das práticas educativas sobre a violência contra mulher e teve como objetivo descrever reações das estudantes ao que se refere ao assédio e abuso sexual. A metodologia adotada foi roda de conversa e oficinas temáticas. Os resultados sugeriram a compreensão de que o espaço para a discussão sobre violência contra mulher é o espaço escolar.

O texto de Lima *et al.* (2019) retratou uma experiência de extensão universitária sobre enfrentamento à violência de gênero, em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia. O objetivo foi visibilizar e combater a violência de gênero no contexto escolar, contribuindo para a discussão da temática com a comunidade escolar e universitária. Lima *et al.* (2019) discutiram que a escola é um espaço social importante para a formação dos sujeitos, cabendo-lhe a responsabilidade de discutir sobre violência de gênero. A metodologia envolveu aplicação de entrevistas semiestruturadas, oficinas, palestras e rodas de conversa. O público-alvo foram os oitenta e quatro estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com faixa etária entre 11 a 15 anos e cinco gestores/as e professores/as do Centro de Educação Básica

(CEB). O projeto resultou numa abertura de diálogo sobre a temática e possibilitou o retorno dos resultados da extensão na universidade, através dos grupos de pesquisa, seminários e proposta de novas disciplinas com abordagem de gênero.

Para tratar a categoria violência e gênero, Babiuk *et al.* (2013) utilizaram os estudos de Dani (2009) e Fernandéz (2002). O referencial teórico de Souza e Meira Filho (2019) foi baseado em Beauvoir (1970) para contextualizar a discussão sobre violência contra mulher; já os estudos de Auad (2003), para essa discussão no ambiente escolar. Lima *et al.* (2019) teceram, para relacionar a violência de gênero, estudos a partir dos escritos de Bandeira (2014), Bourdieu (2010), Saffioti (1987), Scott (1995) e Louro (2003). Os três artigos utilizaram a epistemologia MHD.

O artigo de Assis (2014), "Intervenção psicossocial de prevenção à violência de gênero junto a adolescentes de Cacoal-RO", defendeu que as ações educativas de caráter preventivo são importantes no enfrentamento à violência de gênero contra adolescentes. O pesquisador fez uma intervenção com 1410 adolescentes de escolas públicas e particulares, no projeto de Extensão Mulher Viva, no município de Cacoal- RO. O objetivo foi discutir a importância de ações educativas preventivas no enfrentamento à violência de gênero em adolescentes. A pesquisa teve teor qualitativo, realizada por meio da produção de oficinas temáticas, e a epistemologia adotada foi MHD. O resultado ampliou a noção de que o debate sobre violência de gênero permitiu aos adolescentes pensarem suas próprias relações amorosas diante dos modelos familiares e sociais de violência.

O artigo de Bonfim (2015), "Violência de gênero no ciclo básico escolar: um problema presente, com consequências constantes", traz uma revisão bibliográfica dos periódicos do portal da CAPES, periódicos avaliados por pares, publicação em língua portuguesa, feita nos últimos cinco anos, resultando em um total de 31 artigos, entre os anos de 2012 e 2013, que versavam sobre a discussão da violência de gênero na educação. O artigo apontou que a violência de gênero na escola vitimizava meninas e meninos de forma diferente. O texto trouxe como referencial teórico para trabalhar violência de gênero, Beauvoir (1980) e Maria Aparecida Souza Couto (2011); e, para violência no ambiente escolar, Bonfim e Marques (2013). Como resultado, a autora Thaís Resende Araújo Borges Bonfim concluiu que existe uma tendência por parte dos professores e gestores em minimizar aspectos violentos na escola, além de relativizar os conflitos entre agressor e vítima.

Os artigos de Maciel (2017), "Os jovens e a violência de gênero: o que dizem @s docentes", de Maciel *et al.* (2018), "Impactos da violência de gênero na educação dos jovens:

um diálogo com os docentes", e de Silva (2019), "Caminho possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento às violências de gênero e sexualidade", intercruzaram-se nas discussões das práticas pedagógicas dos professores sobre violência e nas produções de desigualdades de gênero no espaço escolar, à luz da epistemologia pós-estrutural.

Silva (2019) relatou as experiências de quatro professoras da rede municipal de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro; já Maciel (2017) e Maciel *et al.* (2018) analisaram as narrativas de sete professores do ensino médio do Instituto Federal do Paraná. Os artigos utilizaram em comum os estudos de gênero de Junqueira (2010), Saffioti (2001) e Louro (2008); e os estudos de Colling e Nogueira (2014) para os estudos sobre heterossexualidade compulsória. Todos os artigos realizaram pesquisa qualitativa, sendo Maciel (2017) e Maciel *et al.* (2018) por meio de entrevistas semiestruturadas e Silva (2019), de conversas individuais e em grupo com profissionais de educação. Como produto, os artigos propuseram reflexões na produção de práticas pedagógicas sobre as várias possibilidades de relações de gênero e questionamentos acerca do enfrentamento à violência.

Mudando o enfoque para a violência contra as mulheres, políticas públicas e redes de enfrentamento, encontramos os artigos de Barroso *et al* (2013), "A Violência contra a mulher em Fortaleza: quatro anos de OBSERVEM"; de Pereira (2013), "Violência contra as mulheres adolescentes e políticas públicas: uma discussão necessária"; de Bandeira (2014), "Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação"; de Cabral (2014), "Raízes da violência contra a mulher: aportes ao debate"; de Silva & Carrera (2017), "Em briga de marido e mulher a educação mete a colher: a atuação do profissional de pedagogia no centro de referência de atendimento à mulher em situação de violência"; e de Silva (2017), "Violência contra a mulher e educação: desafios e perspectivas da DEAM/Belém, Pará, Brasil", que trazem em sua epistemologia o MHD.

Barroso *et al.* (2013) delinearam o cenário da violência contra a mulher em Fortaleza entre os anos de 2009 e 2012, baseando-se nos dados contidos no banco de dados do Observatório da Violência contra a Mulher - OBSERVEM, fornecidos pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, por meio dos boletins e termos circunstanciais de ocorrência. Nesse trabalho, cujo embasamento teórico não transparece, foram utilizados dados do IBGE, das Secretarias Executivas Regionais (SER) e do Mapa da Violência. A tese do artigo foi que o OBSERVEM rascunhou o cenário da violência contra a mulher. Os resultados da pesquisa revelaram as estatísticas da violência contra a mulher nos bairros de Fortaleza.

Dando continuidade, Pereira (2013) destacava que a violência de gênero traz implicações a respeito das políticas públicas para as mulheres. O objetivo foi discutir e analisar a violência de gênero contra mulheres adolescentes em relações afetivas e de violência no namoro. Como teórico para a violência contra as mulheres, utilizou-se Saffioti (2004) e, para violência contra as mulheres adolescentes e jovens, Taquette e Stella (2007). A metodologia foi baseada em entrevistas, tendo como público-alvo oito adolescentes de 15 a 17 anos. Os resultados demonstraram que é fundamental dar visibilidade e centralizar esforços para criar estratégias de enfrentamento à violência contra as mulheres adolescentes por meio de políticas públicas.

Bandeira (2014) tratou não apenas da violência contra a mulher em seu texto, mas também da condição de gênero como categoria de análise central no âmbito das ciências sociais, sob um olhar feminista. A ideia foi que a violência contra a mulher está ligada aos significados atribuídos à relação entre homens e mulheres e à associação da figura do feminino com a fragilidade ou submissão. Foram utilizados para trabalhar com a categoria violência de gênero Saffioti (2002) e, para os estudos feministas, Lia Machado (2010). A metodologia não foi citada no trabalho. Como produto, Bandeira (2014) destacou que as mulheres foram as responsáveis pela tomada de consciência da natureza das sociabilidades violentas e que a prevenção e o atendimento à violência de gênero exigem reflexões e atuações multissetoriais e multidisciplinares com foco na resolutividade dos casos e no fortalecimento da autonomia das mulheres.

O artigo de Cabral (2014) foi fruto de investigações realizadas pelo Observatório de Direitos Humanos que se dedicam ao monitoramento e estudo diário da mídia. O texto parte do princípio de que a mídia constrói, banaliza e reproduz atitudes violentas. O objetivo foi apresentar o debate acerca das raízes da violência contra a mulher e sua influência, através da mídia, nas relações sociais desde a infância. A metodologia foi de caráter bibliográfico, sendo utilizados, para embasamento teórico das categorias violência, mídia e infância, os estudos de Pierre Bourdieu (2010). Apresentou como resultado a necessidade de debate, de ações e de percepções sobre a mídia para compreender o processo histórico acerca da opressão e da violência contra as mulheres desde a infância.

Partindo do princípio de que as diversas redes de apoio são essenciais para intervir em relação à violência contra mulher, as pesquisadoras Silva e Carrera (2017), em seu artigo, objetivaram investigar as ações educativas desenvolvidas no Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM) em situação de violência e compreender o trabalho exercido

pela profissional de pedagogia no combate à violência contra a mulher. A pesquisa, do tipo qualitativa, configurou-se como estudo de caso, cujos dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Para tratar da violência contra a mulher, as autoras utilizaram o estudo de Buchele (2008) e Saffioti (1992); e, para instituições de ensino, o estudo de Grosz (2008). Os resultados apontaram que ações educativas no CRAM auxiliam as mulheres a refletirem e perceberem o ciclo de violência na qual estão inseridas.

Intentando refletir sobre os desafios e perspectivas da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher/DEAM no município de Belém no que tange à educação, Silva (2017) pautou-se na tese de que as palestras da DEAM constituem importante instrumento de promoção à equidade de gênero. O estudo, uma pesquisa tipo quanti-qualitativa, adotou como procedimento metodológico entrevista e palestras diversificadas, com vídeos e rodas de conversa. Os estudos de Scott (1995), Beauvoir (1980) e Louro (2003) foram trazidos para referenciar a categoria gênero, e os de Saffioti (2001), para a violência contra a mulher. Como resultado, apontou ser necessária a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral.

Com o enfoque de tratar a violência contra as mulheres nos espaços sociais rurais estão os artigos de Amorim e Pedro (2013), "Relações de gênero no processo de escolarização de mulheres em assentamentos da reforma agrária", de Carissimi (2013), "Movimentos sociais e a violência contra as mulheres do campo: (In)certezas de uma trajetória", e Scott *et al.* (2016), "Redes de enfrentamento à violência contra mulheres no sertão de Pernambuco". Todos com a epistemologia MHD.

A pesquisa de Amorim e Pedro (2013) abordou a trajetória educacional de mulheres-professoras de assentamentos da reforma agrária, no sudoeste do estado do Maranhão, sobre as representações sociais e categorias de gênero na educação. O artigo defendeu que a categoria gênero, como análise, constrói significados culturais sobre as relações entre homens e mulheres nos contextos rurais. Nesse entendimento, trouxe como objetivo compreender como as relações de gênero interferem na formação de mulheres-professoras de assentamentos da reforma agrária. A pesquisa se pautou numa perspectiva etnossociológica, através de narrativas de vida. Os estudos de Scott (1995) referenciaram a categoria gênero; os de Piscitelli (2008), interseccionalidades. A pesquisa trouxe a conclusão de que as representações sociais sobre ser professora estão ancoradas no reconhecimento e em seus saberes no que diz respeito à educação no contexto rural.

No artigo de Carissimi (2013), foram levantadas algumas reflexões sobre a violência contra as mulheres nos espaços sociais rurais, discutindo de que forma o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem assumido as lutas consideradas feministas. O artigo trouxe que, no tocante ao enfrentamento à violência contra as mulheres, o mundo rural ainda é limitado. Para abordar movimentos sociais, foram utilizadas como referencial as ideias de Arditi (1998) e Gonçalves (2010); o movimento feminista visto sob a ótica de Machado (2000) e Pinto (2003); e a violência contra a mulher, a partir D'Oliveira (2008). Percebeu-se, pelas conclusões apresentadas, que as forças dos movimentos sociais trazem contribuições importantes para o universo feminino rural no que tange à violência contra as mulheres.

Scott *et al.* (2016) trouxeram como ponto de partida a existência de porosidade entre as redes, que repercute nas lógicas operacionais político-legais de enfrentamento. O trabalho visou analisar as redes institucionais e de interconhecimento (que, prioritariamente, mas não unicamente, englobam os enlaces de parentesco e vizinhança) acionadas pelas mulheres rurais para enfrentar a violência em municípios do sertão de Pernambuco. Os teóricos utilizados, para tratar família, Gilberto Freyre (1933); tratar a temática rural, Renato Miguel de Carmo (2009); violência contra mulher, Heleieth Saffioti (2004) e Parry Scott (2011); e rede intersetorial, Maria de Lourdes Dutra (2013). Como resultado, observaram-se fragilidades nas duas redes, que agiram, por diversas vezes, de forma ineficaz, enfraquecendo as possibilidades efetivas de enfrentamento à violência no contexto rural.

No último bloco, encontra-se o artigo de Oliveira (2015), "Gênero e educação do campo: a importância do debate e espaços possíveis", escrito sob a epistemologia pós-estrutural, que defendeu a urgência na inserção de questões relacionadas às desigualdades de gênero no contexto do movimento da educação do campo. Para embasamento teórico, recorreu-se a Paulo Freire (2005) para as categorias de currículo; Bernardo Mançano Fernandes (2008), para educação do campo; Saffioti (1987), para gênero; a Beauvoir (1980), para gênero e violência. O resultado apontou potencialidades no desenvolvimento de projetos e experiências que levam, aos espaços rurais e escolas do campo, discussões sobre questões de violência de gênero.

Bandeira (2014) trouxe como peculiaridade na conclusão que as políticas e ações voltadas às equipes destinadas ao atendimento e acompanhamento das mulheres em situação de violência devem ser alicerçadas em atenção integral, ética e qualidade, com foco na resolutividade dos casos. Silva e Carrera (2017), na conclusão do artigo, salientaram a

inerente necessidade do olhar educativo no Centro de Referência e em todas as redes de enfrentamento à violência contra a mulher. Já Silva (2017), em específico, concluiu que o combate à violência perpassa não somente pela esfera punitiva, mas, sobretudo, pela educação para uma cultura de paz e respeito aos gêneros.

No penúltimo bloco do quadro 03, violência contra as mulheres nos espaços sociais rurais, Amorim e Pedro (2013) concluíram que as relações de gênero no processo de escolarização das professoras da pesquisa se mostraram determinantes quando interseccionadas com as sexualidades: engravidaram muito cedo e casaram muito jovens, mesmo assim essas mulheres professoras de assentamentos da reforma agrária, apesar de continuarem enfrentando dificuldades para ter acesso à educação e, consequentemente, a uma profissão, conseguiram superar a condição de subalternidade vivenciadas dentro do espaço privado de dona do lar, avançando para o espaço público com a profissão de educadoras.

Carissimi (2013) sinalizou que "embora seja possível afirmar que ocorreram grandes avanços na questão do enfretamento da violência de gênero contra as mulheres, fruto da própria luta do Movimento Feminista, seu alcance para o mundo rural é muito incipiente" (CARISSIMI, 2013, p. 06). As mulheres das áreas rurais, segundo a pesquisa, ainda estão em uma situação maior de vulnerabilidade no que diz respeito ao enfrentamento à violência contra mulher por não ter acesso às políticas e às leis existentes de proteção. Scott *et al.* (2016) atestaram que a implementação de políticas para as mulheres do campo e da floresta devem atentar para a vulnerabilidade que fere possibilidades de garantia dos direitos humanos das mulheres.

O último bloco teve como uma das principais conclusões a necessidade do debate frente ao processo de construção de novos paradigmas educacionais, pelo movimento da educação do campo, contra a negligência e o conservadorismo histórico inerentes à educação rural acerca da desigualdade de gênero. Nele, encontra-se o artigo de Oliveira (2015) que abordou com maestria a desigualdade de gênero no Plano Nacional de Educação e deixou evidente a urgência do debate sobre as questões de gênero pelo movimento da educação do campo.

Foram analisados 27 trabalhos, sendo 08 dissertações, 01 tese e 18 artigos. A epistemologia mais adotada foi MHD, correspondendo a, aproximadamente, 59,2%, em contraposição aos 29,6% do paradigma pós-moderno das pesquisas. Os trabalhos em que não foi possível identificar o paradigma epistemológico representaram uma porcentagem de 11,2%. Os estudiosos mais adotados para o trabalho com a categoria violência de gênero

foram Bourdieu (2007; 2010), Saffioti (1987; 1992; 2001; 2002; 2004), Scott (1995) e Louro (2000; 2003; 2008); práticas curriculares/educativas e gênero, Auad (2003), Louro (2000) e Fonseca (1999); o termo educação do campo/contexto rural não apresentou repetição nos nomes de teóricos.

Sendo assim, a revisão sistemática foi de extrema relevância para a construção desta pesquisa, por ter oportunizado não apenas compreender pontos de aproximação com os demais trabalhos, mas também superar o desafio de buscar novas fronteiras metodológicas e epistêmicas, propiciando uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento do papel da escola do campo no enfrentamento à violência de gênero.

Diante das pesquisas realizadas, percebeu-se que a violência contra as mulheres do campo se configura como fenômeno complexo e singular, que ainda não apresenta reconhecimento suficiente nos estudos e pesquisas acadêmicas brasileiras sobre violência contra as mulheres, o que contribui para a manutenção de um 'silêncio' que, certamente, encobre as realidades repletas de violência que essas mulheres vivem no contexto rural.

Observou-se um número reduzido de produções científicas relacionadas diretamente à violência de gênero nas escolas do campo. Destarte, foram encontrados apenas quatro artigos relacionados à temática, tendo o propósito, em sua maioria, de entender como se constroem as relações sociais de desigualdade entre mulheres e homens, fruto do sistema capitalista/ patriarcal, tornando, com isso, este estudo sobre o enfrentamento à violência de gênero na escola do campo relevante na área educacional.

A escola, como instituição formadora de opiniões, tem a possibilidade de estabelecer relações igualitárias e respeitosas, problematizando discussões acerca do enfrentamento à violência de gênero, das diferenças entre as pessoas, no combate às exclusões, dominações e tantas outras formas de preconceitos existentes. A escola pode ser o lugar para se pensar as relações existentes da mulher na sociedade, desnaturalizando as desigualdades sociais, construídas historicamente pelo patriarcado.

## 3. MULHER NEGRA: VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O ESPAÇO ESCOLAR

A escola não inventou a hierarquia de gênero, sequer inventou o gênero, a raça ou a classe; porém, como instituição social, pode reproduzir modelos conservadores/tradicionais e hegemônicos que reverberam práticas que instituem desigualdades. Essa reprodução é especialmente perigosa, quando compreendemos que a escola, para além da produção de saberes, é um espaço de protagonismo, de leitura que se faz do mundo e de si mesmo; uma leitura que pode – e precisa – ser transformadora. Nesse sentido, a escola tem o papel de ser o espaço de prevenção e proteção à igualdade entre os gêneros, instaurando e legitimando o poder daqueles que geralmente não são ouvidos: mulheres, negros/as e pobres.

Para tecer essa discussão, foram escolhidas para tratar o fenômeno violência de gênero, concernente à mulher, as intelectuais feministas negras Lélia Gonzalez, Angela Davis e Ana Cláudia Pacheco, de modo a compreender o lugar de subalternidade imposto às mulheres negras, problematizar e entender o lugar em que elas se situam, interpretar o duplo fenômeno do racismo e do sexismo (GONZALEZ, 1984), apontar para a necessidade de se entrecruzar as categorias de classe e raça no que diz respeito à análise das mulheres negras (DAVIS, 2016) e compreender que o fato de "estar só" depende de como as relações sociais interagem e são processadas e percebidas pela mulher negra dentro de contextos culturais (PACHECO, 2013).

Para refletir acerca da violência contra a mulher, este trabalho se baseou na definição expressa pela Convenção de Belém do Pará (1994), a qual entende por violência contra a mulher "qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada". (Capítulo I, Artigo 1º). Porém, para entender sobre o tema, se faz necessária a compreensão do significado do termo violência.

Autoras como Azevedo e Guerra (1993, p.33) entendem violência como "uma relação assimétrica (hierárquica) de poder com fins de dominação, exploração e opressão", de uma pessoa sobre a outra, assumindo uma posição superior sobre a outra, "manifestando-se de inúmeras outras formas na relação dos seres humanos entre si, com o mundo e consigo mesmo" (MALVASI; TRASSI, 2010, p.41). Assim, a violência contra a mulher é compreendida enquanto produto das desigualdades de gênero; isto é, a violência praticada contra as mulheres é resultante de uma construção histórica de nossa sociedade, que ensina

aos sujeitos que a mulher é inferior ao homem e, por isso, pode ser agredida, dominada e explorada.

Destarte, o termo violência de gênero é sinônimo para violência contra a mulher, conduzindo ao entendimento de que o gênero consiste nas construções sociais das identidades de homens e mulheres, estabelecidas a partir de critérios sexistas, classistas e racistas e que, portanto,

> não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia (SAFFIOTI 1992, p. 210).

A autora ainda completa que as relações de gênero refletem concepções internalizadas por homens e mulheres que vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros, tornando-os naturais.

> Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (SAFFIOTI, 1992, p. 10).

No contexto escolar, Ferreira e Luz (2009) afirmam que existe desigualdade entre os gêneros, relatando como exemplo, o comportamento agressivo, competitivo e o descontrole que são considerados naturais ao sexo masculino e o papel de fragilidade e comportamento contido que é ensinado às meninas. Neste sentido, as autoras esclarecem que "o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero" (2009, p. 37).

Por essa razão, o ambiente escolar pode reproduzir a imagem da mulher branca, cuidadora, passiva e frágil – diferente da realidade de ser mulher negra, tratada nas mesmas condições do homem negro escravizado – e do homem branco como dominador, competitivo, controlador. Ferreira e Luz (2009) também apontam que as reflexões sobre gênero devem contribuir para a "criação de novas formas de abordagem que desconstrói preconceitos e discriminações – atividades que podem ser assumidas pela escola" (Ibidem, p. 37). Nesta perspectiva, o ambiente escolar se configura como um importante espaço para transformação da ideia pré-concebida do masculino e feminino, bem como o incentivo das práticas/ações/projetos que fomentem a igualdade entre os gêneros, desencadeando processos reflexivos acerca da violência contra mulher.

Essa construção das relações sociais e de subjetividades entre homens e mulheres são estabelecidas a partir de desigualdades de poder entre eles e estão presentes nas dimensões dos processos dialéticos do patriarcado, que parte de um lugar de subalternidade, historicamente colocado para as mulheres negras. No processo logo após a reconfiguração da escravidão, a realidade dessas mulheres foi, e ainda é, marcada pela invisibilidade e por uma rotina exaustiva; a elas, conforme Lélia Gonzalez (1984), diferentemente da realidade da mulher não negra, eram destinados os papéis de cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta.

Segundo Lélia Gonzalez (1984), esse engendramento das atribuições das mulheres negras brasileiras, a figura de doméstica, teria ocorrido como derivação da mucama usada no período escravista e no exercício de funções vinculadas à casa grande. Neste sentido, a mulher negra era vista como um objeto pelo colonizador e, muitas delas, sofriam violência sexual. Por fim, o desafio presente para as mulheres negras, ainda hoje, é ressignificar a identidade feminina presente no imaginário social, que permanece representada apenas pela ideia de um corpo objetificado, sem direito a experienciar a vida de maneira igualitária.

Para entender o sistema de dominação e opressão e o modo pelo qual estes estão interligados dentro do cenário específico da mulher, surge Lélia Gonzalez, uma intelectual brasileira, uma mulher negra nascida no interior de Minas Gerais, falecida no começo dos anos 1990, historiadora, antropóloga, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), feminista e fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU). Gonzalez teve um papel importante na academia brasileira por ter sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos fora do Brasil até os meados de 1980, o que permitiu conhecer a diáspora africana na perspectiva de vários países, resultando na enunciação da categoria político-cultural da Amefricanidade.[10]

Os povos negros das Américas, segundo Gonzalez (1988a), vivenciavam uma história de sofrimento, humilhação, exploração e etnocídio pela longa e violenta dominação dos colonizadores. Estes tentavam encobrir a influência dos elementos ameríndios e amefricanos dos povos colonizados; porém, não lograram êxito. Historicamente, os negros conseguiram legitimar suas identidades culturais e étnicas com as raízes africanas revelando "a heroica

[10] Amefricanidade, categoria cunhada por Lélia Gonzalez nos anos de 1980, que se insere na perspectiva pós-colonial, surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. (CARDOSO, 2014).

resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação" (GONZALEZ, 1988a, p 331).

Ainda de acordo com González, a América Latina está muito mais vinculada a sua herança indígena e africana do que propriamente latina, percebendo, com isso, que a latinidade é compreendida como uma formulação eurocêntrica de inferiorizar culturalmente os grupos e eliminar os traços ancestrais da identidade dos povos oriundos desses territórios. Então, para a autora, a América Latina, desde a própria nomeação, configura-se enquanto uma Améfrica Ladina[11], em que o racismo e o sexismo operam para a subjugação dos segmentos vulneráveis.

> O capitalismo colonial/moderno traz um novo padrão de poder que se alicerça na construção da ideia de "raça", produzindo um tipo de classificação social que aloca colonizadores no espaço da superioridade moral e intelectual, e os colonizados em lugar de inferioridade. Assim, a América e mais tarde a população mundial passou a ser interpretada de acordo com este modelo (SILVA, 2019, p. 2).

Para Gonzalez, o racismo assume duas faces nas Américas: o racismo por segregação como o praticado em sociedades de colonização anglo-saxônica, germânica ou holandesa em que a separação pelo sistema de apartheid assegura a superioridade branca e a pureza do sangue; e o racismo por denegação, na maior parte da população de origem latina prevalece a teoria da miscigenação e da democracia racial, alicerçado na ideologia do branqueamento, cujo desejo de embranquecer a raça, "limpar o sangue", levaria ao clareamento ou esquecimento dos costumes, modos e tradições que marcam um lugar, apagando a cultura negra e impondo e favorecendo o mito da superioridade branca.

A estruturação desse modelo segregador assegurou a concentração de poder nas mãos da elite branca dominante e, dessa maneira, a manipulação do racismo e do silenciamento, fazendo com que as sociedades que vieram a constituir a América Latina se tornassem as herdeiras das ideologias de classificação (racial e sexual), dispensando formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos (GONZALEZ, 1988).

Dentro dessa percepção eurocêntrica, tendo como espelho as características supostamente superiores do povo branco, em relação ao resto da civilização do planeta, os negros e indígenas são vistos a partir de uma perspectiva subalterna, como um ser que tem

[11] A formulação da ideia de uma Améfrica Ladina e de que a especificidade do nosso continente está na presença africana em sua formação histórico-cultural, resulta do contato de Lélia com intelectuais do chamado Atlântico Negro, e com intelectuais e amigos da América do Norte, Caribe e África Atlântica (RATTS; RIOS, 2010).

condutas, hábitos e fenótipos que os separam dos traços civilizacionais inscritos nos padrões europeus. Ao pensar no Brasil, a miscigenação e a democracia racial tolhem a "consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis" (GONZALEZ, 1988, p. 72), pois a crença historicamente construída sobre a miscigenação criou o mito da inexistência do racismo em nosso país.

Lélia Gonzalez relata ainda que o racismo seria uma construção ideológica para benefícios sociais e econômicos de brancos, ao mesmo tempo que esconde a cultura e a herança do povo negro, no que ela chama de "neurose cultural brasileira". Uma neurose que colocou a memória africana e o lugar desse indivíduo africano diaspórico no esquecimento, um local de menos fala e de inexpressividade. Desenhou-se, nesse sentido, o cenário do não reconhecimento, da intolerância e da não aceitação da existência desses grupos, produzindo um tipo de classificação social que aloca colonizadores no espaço da superioridade e os colonizados, em lugar de inferioridade. O mito da democracia racial exerce uma violência simbólica específica sobre a mulher negra, que sofre duplamente com o racismo e o sexismo.

> Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e mitos relativos à mulher negra: de que ela é "mulher fácil", de que é "boa de cama" etc. (GONZALEZ, 2018, p. 110).

Gonzalez procurou similaridades nos diversos contextos da diáspora negra, de forma a desenvolver explicações em comum para abordar o racismo, bem como recuperar as estratégias de resistência e luta das mulheres negras e indígenas, objetivando seu registro como protagonistas e sujeitos históricos. A autora reconhece a importância do feminismo por trazer temas até então considerados exclusivos do mundo privado, como a sexualidade, os direitos reprodutivos, os quais possibilitaram a busca por um novo jeito de viver e ser mulher; contudo, ela observa que a questão racial foi esquecida por esse modelo de feminismo que não reconhece a especificidade da experiência de mulheres negras, indígenas e dos países colonizados face ao patriarcalismo.

A relação das mulheres negras com as demais feministas teve momentos de tensão. Para Gonzalez, havia uma contradição no interior do movimento feminista, pois "tratar, por exemplo, a divisão sexual do trabalho sem articular com seu correspondente racial é recriar em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco" (GONZALEZ, 1988a, p. 153). Nesse sentido, sua proposta era a de que o movimento de mulheres discutisse as relações raciais para que a luta feminista não se tornasse apartada e

nem reproduzisse ideologia eurocêntrica da realidade. A compreensão da intersecção de gênero com os marcadores de raça e classe afeta a subjetividade dessas mulheres subalternizadas e como a racialização, a colonização, a exploração capitalista e o sexismo as oprimem.

Nessa perspectiva, compreendo que planejar ações para lidar com racismo dentro da escola reside na possibilidade de construção democrática de enfrentamento desta violência, que permeia uma escuta e participação ativa dos sujeitos envolvidos - estudantes, professoras/es e gestão, comunidade escolar. Pensar uma educação contra-hegemônica é propiciar o engajamento de todos na efetivação desse processo, que por suas demandas, tem os movimentos sociais como responsáveis por possibilitar uma mudança na ordem vigente. E, para que isso ocorra, a escola deve ser pensada como "um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo" (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

No cenário mundial hegemônico, o debate sobre a discriminação, a violência e a exclusão do povo negro também está nos pensamentos de Angela Davis, filósofa, nascida em 1940, nos Estados Unidos, militante dos Panteras Negras[12] e do Partido Comunista dos Estados Unidos. Angela Davis incorporou a figura da mulher negra revolucionária, pensadora de esquerda, em termos políticos, mas não de maneira ortodoxa, justamente porque faz críticas ao pensamento marxista clássico. Ela se tornou um dos principais nomes da luta antirracista pelos direitos civis, abolicionista penal, para que a população negra, que vive em situação de segregação, tenha os mesmos direitos que a população branca dos Estados Unidos. A sua imagem ficou associada à luta das/os afro-americanas/os e representou tanto uma postura afirmativa quanto uma referência intelectual relevante para a sua geração, marcada pela fala contundente, embasada na denúncia ao racismo e ao capitalismo norte-americano.

A principal ideia que ela critica é a de que a categoria classe é um elemento universal para analisar todas as situações possíveis, ou seja, a ideia de que a classe é um elemento mais importante para pensar a sociedade. Davis (2016) acredita que se deve pensar na categoria classe, mas também nas categorias gênero e raça, já que essas três se interseccionam e se

[12] Os Panteras Negras foram um partido político norte-americano surgido em defesa da comunidade afro-americana. Esse partido originou-se, a princípio, como um grupo voltado ao combate contra a violência policial contra os negros durante a década de 1960, no contexto do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/os-panteras-negras-e-o-movimento-racial-nos-eua.htm

influenciam mutuamente, não existindo hierarquias entre elas. Portanto, o reconhecimento de um sistema interligado de opressão, segundo a autora, promove uma busca concreta pela libertação e pelo fim da opressão como um todo.

Tanto Gonzalez quanto Davis têm o mesmo entendimento a respeito da opressão que atinge a mulher negra: mesmo ocupando o lugar social do gênero feminino, as mulheres negras não recebem o mesmo tratamento que as mulheres brancas. Para Davis, a violência contra as mulheres negras vai além da questão da sexualização, ou seja, falar da mulher negra estadunidense escravizada não é só em relação ao sexo forçado, ao estupro, ao casamento ou à promiscuidade, mas também relatar a luta e a resistência à opressão, a questão do enfrentamento à inferiorização imposta pelo estereótipo de ser incapaz intelectualmente.

Outro elemento que Davis (2016) apresenta em relação à violência de gênero é a reprodução interna da mão de obra escrava pelas mulheres negras. Com a abolição internacional do comércio escravo, os senhores escravistas começaram a utilizar os filhos das mulheres negras para servir de mão de obra, podendo ser vendidos. Assim, as mulheres negras "não eram mães em absoluto; eram simplesmente instrumentos que garantiam o crescimento da força de trabalho escravo" (DAVIS, 2016, p. 12). A violência sexual se tornou algo corriqueiro, socialmente normalizado, sobretudo, como arma de dominação das mulheres escravizadas que sofriam para além da opressão racial, oprimidas também pela hierarquia de gênero.

Essa violência de gênero continuou mesmo com o início da industrialização. As mulheres negras tiveram que trabalhar nas mesmas funções dos homens negros, seja no garimpo ou na fundição e eram cobradas que fossem "masculinas" na performance de seu trabalho; o que, mais uma vez, colocavam-nas como tabus diante da ideologia da natureza feminina do século XIX (DAVIS, 2016). Acontecia o mesmo na relação conjugal entre mulheres e homens negros. Segundo Davis (2016), a organização da família negra contrapunha a perspectiva patriarcal branca, colocando a mulher negra como figura conectora de arranjos na/para a comunidade negra, essencial para sua sobrevivência. Como complemento, a autora destaca as relações sociais dentro da família e da comunidade negra que, no âmbito da divisão sexual do trabalho doméstico, não deveria ser hierarquizado, já que ambas as tarefas eram fundamentais para a sobrevivência da família negra.

> Foram essas mulheres que passaram para as suas descendentes nominalmente livres um legado de trabalho pesado, perseverança e autorresiliência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual; resumindo, um legado que fala das bases de uma nova natureza feminina (DAVIS, 2016, p. 29).

Ela propõe a análise da emancipação dessas mulheres, fazendo reflexões sobre a predominância de mulheres negras em serviços domésticos e a pouca representação destas em outros tipos de emprego, visto que, nos Estados Unidos, essas mulheres estão empregadas mais em ambientes familiares, como empregadas domésticas, na agricultura e nas fazendas do que em outros empregos. Ainda segundo a autora, "trabalhadoras negras foram empurradas para serviços domésticos, demonstrados como uma outra forma de escravidão. Com a superexploração e abusos sexuais rotineiros, a força de trabalho da mulher negra era frequentemente associada a servir aos brancos" (DAVIS. 2016, p. 137).

Ela demonstra que a violência contra a mulher, os estupros e o escravismo, em geral, são partes harmoniosas das engrenagens do sistema eurocêntrico, hegemônico e capitalista, em que o escravizado é tratado como mercadoria e a mulher, como um objeto ainda mais valioso, visto que ela tem uma carga de trabalho igual à do homem negro, presta serviços sexuais e ainda gera filhos, que serão novos escravizados.

Referente à organização familiar, a prática do aborto nas mulheres escravizadas negras e indígenas era muito alta, uma forma de resistência à escravização; ao se negar a ter um filho, essas mulheres acreditavam que evitaria que as crianças sofressem, fossem exploradas e obrigadas a trabalhar. Neste sentido, "os abortos e os infanticídios eram atos de desespero, motivados não apenas pelo biológico processo de nascimento, mas pelas opressivas condições da escravatura" (DAVIS, 2016, p. 147).

Davis relata também sobre os horrores da esterilização compulsória ou forçada, feita em grupos considerados inaptos, tornando-se altamente violenta por se tratar de uma atitude higienista, racista, de controle populacional.

> As mulheres negras, porto-riquenhas, mexicanas nascidas nos Estados Unidos e índias nativas americanas, juntas com as suas miseráveis irmãs brancas, eram assim efetivamente privadas do direito ao aborto legal. Desde que as esterilizações cirúrgicas, fundadas pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar Social, permaneciam livres de requerer, mais e mais mulheres pobres foram forçadas a optar pela infertilidade permanente (DAVIS, 2016, p. 147).

O movimento feminista que se iniciou como uma organização que se colocava como representante de todas as mulheres, na prática, acabava por estabelecer um modelo ideal, limitado e excludente, uma vez que considerava a realidade e as demandas de apenas um tipo de mulher: a branca e de classe média tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, revelando,

assim, o racismo endógeno de um movimento que se dizia universal e representante de toda a categoria.

Traçando um paralelo entre as nuances de similaridades que podem haver entre esses dois contextos brasileiro e estadunidense, percebe-se que tanto Lélia Gonzalez e Angela Davis utilizam os eixos estruturantes de opressão e exploração para defender a existência de uma dimensão de discriminação, de violência e de exclusão que coloca as mulheres negras em uma relação social diferente das mulheres brancas.

> O racismo e sexismo são apresentados como eixos estruturantes de opressão e exploração, e o redimensionamento do sexismo pela raça faz submergir as desigualdades de gênero que colocam as mulheres negras em uma dimensão das relações sociais diferente das mulheres brancas (GONZALEZ, 1988b, p. 134).

O racismo engendrado tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos produz experiências particulares quando articulado com o sexismo, não podendo ser meramente reduzido a uma característica de classe social, já que está intrinsecamente conectado à categoria de gênero e raça. "É preciso compreender que classe informa raça. Mas raça também informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida". (DAVIS, 2016, p. 12). Em outras palavras, não é possível esperar uma mudança radical na sociedade em que o capitalismo mobiliza aspectos fundamentais que hierarquiza o masculino sobre o feminino, o branco sobre o negro, o trabalho e a exploração.

É fundamental compreender a importância política das frentes feministas e as lutas antirracistas como organizações que buscaram construir uma prática social que embasou ações de mobilização e de transformação da classe trabalhadora em todo o mundo, fazendo com que ocorresse a mobilização e o pensamento crítico, na luta política que evidenciou a desigualdade entre homens e mulheres como algo "longe de ser natural" (SAFFIOTI, 2015, p. 75), mas "posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais" (SAFFIOTI, 2015, p.75).

No imaginário popular brasileiro, segundo Gilberto Freyre (1933), em seu livro Casa-grande & Senzala, havia um ditado corrente no Brasil patriarcal a respeito, especificamente, das mulheres, que dizia: "branca é para casar, mulata é pra foder, preta para trabalhar". Ditado esse que ainda perdura, trazendo, nos dias atuais, situações que, segundo Ana Cláudia Pacheco, afetam as suas imagens afetivas, já que são as mulheres negras que têm menos parceiras/os fixas/os e que menos se casam.

Ana Cláudia Pacheco é socióloga e uma das líderes do grupo de pesquisa Candaces, na UNEB. A sua identidade enquanto mulher e negra, igualmente à de Lélia Gonzalez, foi construída no MNU, onde participou das principais instâncias de direção e coordenação nacional de mulheres do MNU, Movimento de Mulheres Negras em Salvador e o Movimento Social Negro. Atualmente, é militante ativista das questões relacionadas às experiências afetivas da solidão da mulher negra, associadas ao racismo; este, articulado com o machismo, sexismo e as desigualdades de classes sociais no Brasil.

Como diz Ana Cláudia Pacheco (2013), a solidão da mulher negra está associada, no primeiro momento, à questão do racismo. Este, associado ao machismo, ao sexismo e a desigualdade de classe social no Brasil, promove a ideia de que as mulheres negras não foram feitas para o amor nem para o casamento, tampouco para constituir um relacionamento afetivo e sexual; isso porque, no imaginário social, a mulher negra só serve para servir ao outro. Corroborando com essa ideia, Gonzalez (1988) afirma que as mulheres negras, nas sociedades americanas, têm sua humanidade negada, sendo vistas como corpos animalizados.

O processo histórico desumanizou a mulher negra desde o período colonial. Nossas memórias são a prova do grau em que a violência misógina condiciona a experiência feminina em sociedades como as nossas. Pacheco (2008) "reconhece que os discursos de ideologias raciais e de gênero são estruturantes e ordenam um conjunto de práticas corporais racializadas vividas pelo gênero" (PACHECO, 2008, p. 12). Por essa razão, Lélia Gonzalez propõe a investigação desses estereótipos negativos no impacto da violência dessas representações sobre a vida das mulheres negras na sociedade brasileira decorrentes da articulação entre o racismo e o sexismo: a mulher negra doméstica, a criada e a mulata.

A mulher negra é desprovida de ser o sujeito da sua própria vida; a erotização e o trabalho doméstico a tornam vulnerável no imaginário social. Neste contexto, Ana Cláudia Pacheco relata que "falar de afetividade, de escolhas, de solidão é colocar em xeque (desmontar) os sistemas de preferências que prescindem a ideia de brasilidade, posto que as mulheres negras aparecem como corpos sexuados e racializados, não afetivos, na construção da Nação" (PACHECO, 2013, p.28.).

A solidão da mulher negra não está apenas na relação amorosa, mas também nos vários tipos de relacionamentos afetivos: amizades, colegas de trabalho e de escola, por exemplo. A solidão é vista, nesse sentido, a partir de uma dimensão subjetiva, referente aos sentidos e à interação consigo mesma e entre as pessoas dentro da sociedade que está imersa.

Por alguma razão, estas pessoas são deixadas sós, "podem viver entre as outras, mas não têm significado afetivo para elas" (PACHECO *apud* ELIAS, 2013, p. 35).

Pacheco (2013) ressalta que o "estar só" depende de como as relações sociais interagem dentro de contextos culturais e como o fator "estar só" é processado e percebido pelo indivíduo, sendo ele, intrinsecamente, relacionado às escolhas dos parceiros, que por sua vez, está condicionada a um conjunto de *habitus* e o espaço social em que esses estão inseridos. Esses *habitus* estão diretamente relacionados com as histórias de vida, a cor, o sexo, a geração, a classe e os possíveis rearranjados dos jogos de interesses de acordo com a cultura e o seu campo social. É um lugar à margem e de vulnerabilidade social, em que existem grandes números de mulheres passando por situações de altas taxas de violência e feminicídios.

Assim, o feminismo negro surgiu dentro do próprio movimento feminista, como um possível espaço de tensão proveniente das demandas sociais específicas da comunidade feminina negra, já que não se podiam resumir as lutas feministas apenas contra a dicotomia público versus privado. Fazer isso significaria ignorar o papel exercido pelas mulheres negras, que têm suas experiências históricas diferentes das mulheres brancas. Basta saber que, segundo Davis, "essa dicotomia nunca contemplou as mulheres negras, não fazia o menor sentido para as mulheres negras que lidavam com o trabalho escravizado" (DAVIS, 2016, p. 25) e que, portanto, sempre trabalharam mais tempo fora de casa quando comparadas às mulheres brancas; fato que desmistifica o papel das mulheres no mundo do trabalho e, consequentemente, a construção social do ser mulher.

Por fim, é a partir do intercruzamento entre as categorias de gênero, classe e raça, que o movimento negro têm intentado entrar na escola, com projetos educacionais, disputando políticas públicas em educação, pressionando o Estado a adotar medidas de igualdade racial – Projetos de Lei. Graças a essas tensões, surgiu uma importante discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Movimento Negro voltou os seus esforços para a inserção do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na LDB como eixos da educação nacional e forma de combate ao racismo.

O propósito de uma educação antirracista fazia parte das reivindicações do coletivo de entidades negras. Por sua vez, tais entidades reformularam suas narrativas e suas reivindicações, passando a requerer políticas específicas de combate ao racismo na educação, na saúde, no mercado de trabalho, dentre outros. O Movimento Negro é, portanto, um

educador. É ele quem pressiona o Estado para adotar políticas de igualdade racial (GOMES, 2017, p.17-18). E, se é um educador, ele constrói pedagogias.

Inspirado pelas reflexões de Arroyo (2003), o Movimento Negro brasileiro faz parte do processo de produção da pedagogia dos movimentos sociais. A alteração da LDB pela Lei n. 10. 639/03 é, portanto, de uma importância simbólica e política, representa o fechamento de um ciclo de lutas antirracistas na educação e marca o início de um outro, destinado à implementação dessas políticas no campo da educação básica e superior.

Um dos ensinamentos marcantes dos movimentos sociais é o caráter identitário (mulheres, indígenas, povos do campo, lutas ambientais) que preza a valorização do cotidiano e da experiência do seu grupo. Nilma Lino Gomes (2017, p. 16) defende em suas produções que "os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade". Estes compreendem que é na luta cotidiana que se trava a resistência, incorporando diferentes gerações, que mantêm consenso sobre o reconhecimento da ancestralidade, a perversidade estrutural do racismo, sua repercussão violenta na vida das pessoas negras, o genocídio da juventude negra e a violência contra a mulher negra.

Nesse sentido, a escola é um espaço propício para legitimar e propor estratégias de enfrentamento a essas violências, visto que, por representar uma parte da sociedade com seus costumes, crenças e hábitos arraigados, acaba se tornando o ambiente propício para estas manifestações; não sendo, portanto, um campo neutro onde, após adentrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. Como espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições que estão presentes nas relações entre educadoras/es e educandas/os, a instituição escolar pode, sim, ser um local favorável à transformação e socialização de uma comunidade, posto que nas escolas as contradições podem ser desveladas e os conflitos resolvidos, dentre esses, a violência de gênero/mulher.

## 4. ESCOLA DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS

A batalha por escolas do campo no Brasil está localizada no seio da disputa pela terra da classe trabalhadora: a mulher e o homem do campo. A escola do campo nasce e se desenvolve na base do movimento da Educação do Campo que protagoniza a reivindicação por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação de qualidade, especialmente, à escola. Para Saviani (2017, p. 18),

> A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas.

Segundo Fernandes (2000), a Educação do Campo nasce diante de uma realidade construída pela batalha da terra e pelo território, sendo, portanto, necessário entender esta educação como uma política pública construída pelos movimentos camponeses, com destaque especial para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), partindo da sua realidade da luta e das ocupações de terra, da situação de fragilidade e exclusão que as famílias que participam do combate pela terra vivem.

O MST reúne, em sua base, os camponeses sem-terra que lutam pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura para uma matriz de produção agroecológica. As suas conquistas são os espaços de resistência e de territórios camponeses de ocupação chamados de assentamentos, as políticas agrícolas e a infraestrutura social, dando o destaque para atuação do movimento na educação, na cultura e na saúde. A marca da identidade política do MST tornou-se não aceitar a submissão e lutar pela autonomia, (FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001; CARTER, 2009) “priorizar a produção de alimentos sadios e democratizar o acesso à educação em todos os níveis” (FERNANDES, 2000, p. 501).

Essa Educação se coloca numa relação de antagonismo com o sistema capitalista, tendo em vista o modelo do agronegócio, mobilizando o campesinato à construção de um projeto de sociedade na disputa contra-hegemônica por uma educação de qualidade voltada para a realidade do campo, atribuindo à escola do campo o papel de transformação social, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012), conservando também dentro de si uma potência transformadora.

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo para Molina (2012) se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos ‘do’ e ‘no’ campo. Esta concepção deve levar em consideração as vivências culturais, as tradições e o contexto histórico no qual estão inseridos, “trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores ‘do’ e ‘no’ campo” (CALDART, 2012, p. 324). Sendo ‘no’ campo, “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 26); e ‘do’ campo, “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibidem, p.26).

Essa cultura é socialmente estigmatizada, colocando a população camponesa em situação de inferioridade e o espaço do campo como lugar de atraso. No que diz respeito ao papel da mulher, esta é ainda mais destituída de cidadania e com dificuldade de romper com as estruturas patriarcais, que são elas, a sobrecarga na jornada de trabalho e a total negação da condição de mulher trabalhadora camponesa.

A obtenção da terra enquanto meio de produção envolve elementos que excedem o seu alcance, principalmente no que concerne ao Estado e às políticas públicas que tensionam um modelo político que favorece o esvaziamento demográfico do campo e, consequentemente, dificulta as organizações sociais, que exigem do governo uma boa qualidade de vida no campo e o acesso à educação. Este modelo de desenvolvimento, segundo Abromovay (2007), é uma expressão do paradigma do capitalismo agrário, sendo atribuído ao Estado o papel estratégico de financiar a tecnificação do território, contrapondo-se ao paradigma da questão agrária de Freitas (2010): o desenvolvimento rural e o conflito por terra são negados enquanto processos intrínsecos à contradição estrutural do capitalismo. Nesse sentido, surge a necessidade de consolidar o acesso à terra como meio intimamente ligado ao empoderamento e reafirmação social de classe; e, por fim, à luta por direitos ao acesso à educação.

Desse modo, a escola do campo precisa centrar, como sua atribuição principal, numa educação contra-hegemônica, uma proposta humanizadora, um projeto de formação de sujeito que percebe criticamente as escolhas e que seja capaz de formular um projeto político que contribua tanto no processo mais amplo de transformação social liderado pela classe trabalhadora, quanto no abrigadouro dos diversos conhecimentos que atribui à escola um papel social importante para construção e reconstrução cultural. Uma classe trabalhadora que reivindica para si uma educação e uma escola diferenciada, que discuta com a região, a etnia e

o gênero, tendo como ponto central destas categorias, a perspectiva do trabalho e as lutas dos movimentos sociais no campo. Assim, a educação enquanto direito inalienável de todos os cidadãos deve "proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças" (BRASIL, 2003, p. 4).

Outra função da escola do campo é de integrar os sujeitos à sociedade, colocando-os a par da tradição do seu povo, estimulando o aprendizado contextualizado com a sua localidade e a socialização entre os pares, sendo vista como um local para encontro de jovens e vivência de diversas experiências, alcançando, assim, o destaque especial na comunidade inserida. Dessa forma, a escola assume a função de "agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania" (ARROYO, 1982, p. 6).

Nesse sentido, o papel social da escola do campo de promover práticas preventivas de enfrentamento à violência de gêneros está relacionado às práticas sociais que, por sua vez, segundo Silva (2003), encontram-se relacionadas ao conceito de cultura, no qual o ser humano faz e se refaz como pessoa, construindo seus valores, e as experiências escolares se dão por meio das relações, ou seja, a convivência social.

Segundo Brasil (2003), a formação escolar é o alicerce indispensável à condição primeira para o exercício pleno de cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos dos indivíduos. Complementando com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), a escola deve possibilitar uma práxis em que os/as estudantes se organizem com autonomia, ou seja, façam uma releitura de mundo a partir do seu ponto de vista, criando formas subjetivas de viver/conviver na e com a escola.

Uma das mais importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela construção da escola do campo foi o reconhecimento em marcos legais, sendo estes: as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo, de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, caracterizando as escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Esses instrumentos legais elevam a Educação do Campo à política de Estado, que tem como objetivo melhorar e garantir a educação de qualidade para as populações do campo – formadas por agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os

quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Educação no Campo, portanto, reflete um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos Movimentos Sociais: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos à peculiaridade local, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração de tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômico, sociais e culturais.

Cabe às escolas do campo zelar pelo direito inalienável e indivisível à educação de qualidade, à diversidade cultural e às especificidades da vida do trabalhador e dos povos que vivem no e do campo. Nesse horizonte, Freire (1993) diz que cabe à escola, enquanto função social, oferecer experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade aos estudantes, sustentadas em experiências vividas, nas relações escolares e no contexto concreto de vida deles. Um espaço escolar humanizado possibilita a compreensão das práticas de enfrentamento à violência de gênero, visto que a escola é um local de interação em que as trocas de saberes acontecem o tempo todo. Por isso, condiz à escola estimular o diálogo, a escuta, a convivência e as práticas de prevenção à violência de gênero.

O diálogo e a dialogicidade para Freire (1982) supõem a força que impulsiona o pensar crítico em relação à condição humana no mundo, possibilitando a abertura de novos caminhos para repensar a vida em sociedade. Segundo o autor, o diálogo verdadeiro implica saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre as distintas condições no mundo, e isso exige confiança no outro, disponibilidade, amor, respeito e humildade (FREIRE, 1982). Dessa forma, se faz necessário o exercício de escuta das vozes da comunidade escolar e da observação das relações e situações que geram violência de gênero na escola do campo, sendo imprescindível a construção de uma convivência dialógica entre os sujeitos da escola.

O professor de uma escola do campo precisa vivenciar demandas específicas daquela localidade e ressignificar o ensino e a aprendizagem constantemente. O pensar coletivo é a dimensão mais significativa dentro da escola do campo. Segundo Laís Mourão Sá (2012), ensinar os estudantes e a própria escola a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação de funções que a instituição pode vir a ter nos processos de transformação social e, consequentemente, na prevenção à violência de gênero.

Essas transformações sociais geram um campo de luta dentro da escola do campo, que nos remete a variadas perspectivas, experiências, significados, contradições, permanências e rupturas dos atores sociais envolvidos no processo, respeitando a sua história de vida. Desvela-se, assim, uma luta contra o patriarcado e qualquer estrutura social em que as mulheres ocupam posições subalternas, sujeitas aos variados modos de dominação pelos homens (MACHADO, 2000).

No caso da opressão pelo gênero, podemos ter uma visão mais ampla da forma como os aspectos econômicos evidenciam aquilo que parecia ser naturalizado e biológico. A construção das relações sociais e culturais do povo campesino está imbricada em elementos que permitem a reprodução de determinadas práticas e ideias da classe dominante, permitindo, assim, que o capital regule as relações em todas as esferas da vida dos homens e das mulheres e reproduza um lugar antagônico ou dicotômico de reprodução de um modelo de opressão.

A entrada da mulher na organização da divisão social do trabalho em espaços públicos foi um elemento importante para o reconhecimento desta enquanto trabalhadora e cidadã. No entanto, a divisão sexual do trabalho, no espaço privado/doméstico, e também dentro do plantio e criação de animais no seio familiar, destitui a identidade de trabalhadora da mulher, visto que o trabalho doméstico e o trabalho na propriedade rural não são tidos como rentáveis e nem sempre são reconhecidos como trabalho. Dessas relações de gênero emergem questões sociais que colocam indivíduos em desigualdade pela classe e reforçam a contradição através da desigualdade de gênero entre homens e mulheres. Desse modo, para Saffioti,

> A execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo este necessidade de fazer uso da violência (SAFFIOTHI, 2001, p.115-136).

Percebe-se com isso, mesmo com as políticas públicas de Reforma Agrária, que o elemento cultural engendrado pelas relações de gênero, - o patriarcado-, encontrou diversos esteios para manter e reproduzir uma dominação através do trabalho da mulher subordinado ao homem. Somente no ano de 2003, com a portaria n° 981/03, a titulação conjunta da terra para áreas constituídas por um casal passou a ser obrigatória e conta com instrumentos legais para sua devida efetivação.

Tal lei trouxe a reflexão para a necessidade de romper com os estereótipos patriarcais legitimados pelas políticas públicas, como o direito à posse de terra e as relações de

subjugação conjugal, para que se estabelecessem, de fato, novas formas de sociabilidade e a equidade entre os gêneros. Assim, a luta por direito à terra, à saúde e a uma educação no campo de qualidade, que garanta a aprendizagem, torna-se o reflexo da libertação dos sujeitos vulneráveis nas relações de opressão.

As distintas realidades necessitam de uma educação que dialogue com o que se vive, não podendo ser imposta e alheia ao que acontece no campo, no dia-a-dia das famílias e nas várias manifestações de violência de gênero. A educação tem que partir da realidade concreta das pessoas que vivem em cada território, levando em consideração a sua história, a memória, as suas crenças, os seus valores e a forma de subsistência dessas pessoas. O território, neste sentido, é visto como a materialização da existência humana, um verdadeiro campo construído e desconstruído por relações de poder.

Para Milton Santos (1978), a utilização do território pelo povo cria o espaço que é construído processualmente, com uma estrutura organizada que pode mudar historicamente em consonância com cada sociedade. Assim, "o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia" (SANTOS, 1978, p. 145). O espaço, além de instância social correspondente à organização feita pelo homem, dispõe de autonomia, por meio de leis próprias; e corresponde ao cotidiano dos indivíduos: trabalho, moradia, estudos e lazer e, portanto, ainda de acordo com Santos (1979), há uma organização social, um arranjo do espaço, de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo.

Já para Lefebvre (1991), o espaço não existe em "si mesmo", ele é produzido, é a materialização da existência humana. Ou seja, a compreensão do espaço é relacional, representando simultaneidade, a ordem sincrônica da realidade social, sendo compreendido no contexto das relações de poder e conflitos de uma sociedade específica. Claude Raffestin (1993) relata, em sua obra, "Por uma geografia do poder", que o espaço quando apropriado se transforma em território; ao se apropriar de um espaço, tal apropriação se faz a partir de uma relação de poder. Essa relação transforma aquele espaço em um território e o território é um espaço disputado permanentemente.

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Evidentemente, diante de uma disputa territorial pelo uso da terra com diferentes modelos de desenvolvimento da agricultura que colocam em oposição, de um lado, o modelo hegemônico produtor de commodities[13] e de monocultivo e, do outro, o modelo solidário, comunitário e cooperativo que trabalha com uma diversidade enorme de culturas de produção animal que produz a sua própria existência. Desse último, é exigida uma força para resistir ao tal "desenvolvimento" prometido pela dinâmica estabelecida pelo agronegócio e seus desmandos; o que nem sempre é possível.

As populações camponesa, indígena e quilombola precisavam desenvolver nos seus territórios uma educação que as ajudasse a aprender e a conhecer os seus territórios, já que existe uma diferença muito grande em uma comunidade que tem em seu espaço uma escola e uma outra que não a tem. Na primeira, existem crianças, jovens e professores, saindo de casa, indo estudar e/ou trabalhar no território dentro do seu município, dentro da sua comunidade, ajudando a desenvolver o conhecimento de uma comunidade e fortalecendo os laços do território em que reside. Quando a comunidade não possui em seu espaço uma escola, nada disso pode acontecer. Raffestin (1993, p.143) amplia esse entendimento dizendo que "ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço". Logo, espaço e território estão intrínsecos e se expressam como produto do processo histórico e social.

Essa compreensão dialética da produção do espaço é um grande instrumento para entender que a Educação do Campo é também um espaço extremamente importante criado pelos movimentos sociais. É um espaço educacional; é o espaço pedagógico em que se produz a existência e o conhecimento do povo campesino. Com isso, quando apropriado, transforma-se em território; quando alguém se apropria de um espaço, ela faz isso a partir de uma relação de poder, "o poder é a chave – em toda relação circula o poder que não é nem possuído nem adquirido, mas simplesmente exercido" (RAFFESTIN, 1993, p.7). Essa relação de poder transforma aquele espaço em um território que é disputado permanentemente.

Por isso, a Educação do campo avança nas comunidades levando as escolas a vários territórios, tornando-se uma política nacional consolidada em várias universidades, várias Secretarias de Educação e na maior parte dos municípios que enfrentam o modelo hegemônico. A Educação do campo não é uma educação que nasce do governo, ela nasceu do povo com uma consistência enorme, se recriando, produzindo conhecimento e fortalecendo o

[13] São produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria.

território através de uma pedagogia da diversidade, de uma pedagogia da resistência e da persistência. Portanto, as Escolas do Campo territorializam o espaço na perspectiva da resistência a esse cenário de desigualdades que só se agrava.

O agronegócio avança no campo numa velocidade enorme. O último censo agropecuário de 2017 mostrou que o número de propriedades rurais que aplicam agrotóxicos nas lavouras aumentou 20% em 11 anos; houve uma redução de 9,5% no número de estabelecimentos da agricultura familiar, enquanto no agronegócio o crescimento foi de 35%; e, ao se analisar pela extensão do território, a maioria das terras está nas mãos do agronegócio (77%). De 2006 a 2017, a receita total dos estabelecimentos da agricultura familiar cresceu 16%, enquanto nos demais estabelecimentos (agronegócio) este crescimento foi de 69%"; comprovando que as *commodities* e o produtor de monocultivo conseguiram avançar ainda mais no território, desterritorializando comunidades camponesas, terras indígenas e terras quilombolas, ampliando seus territórios e diminuindo os territórios camponeses.

É impossível para um camponês, para o campesinato, existir dentro do território do agronegócio de uma forma igualitária, já que a infraestrutura da terra está sendo destruída, deixando de produzir uma diversidade enorme de alimentos para produzir *commodities*. Isso evidentemente mudou completamente a configuração territorial do campo para um modelo de desenvolvimento monocultor, com a produção de monocultivos para exportação e o uso intensivo de agrotóxicos.

Face à complexidade, a Educação do Campo é também território em movimento, produzindo territorialidades: tem-se a professora como território, o conhecimento como território e a comunidade como território, disputados permanentemente no processo de resistência na Educação do Campo. Dessa forma, "o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo" (SANTOS *et al,* 2000, p. 3). Essa perspectiva de pensar o território a partir do seu uso torna explícito que

> A expressão território usado é correlata a espaço geográfico, podendo ser visto, distintamente, como recurso e como abrigo. Para os "atores hegemônicos o território usado é um recurso, garantia de realização de seus interesses particulares" e para os "atores hegemonizados" corresponde a um abrigo, no qual buscam constantemente "se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo em que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares (SANTOS *et al*, 2000, p. 12-13)

Assim, os espaços escolares podem ser um território facilitador para o incentivo dessa cultura campesina e, consequente, estimular a permanência das pessoas no campo, como também fomentar as discussões sobre o enfrentamento à violência de gênero/mulher. É, pois, imprescindível colaborar para a formação de uma escola que auxilie na "construção da própria vida", que se "desenvolve nas relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências" (SILVA, 2003, p. 181).

Diante do exposto, é benigno fazer uma reflexão a partir da escola do campo enquanto espaço social, que pode estimular a igualdade entre os gêneros, evitando processos de discriminação e se constituindo como palco para diversas interações, sobretudo entre professoras/es e estudantes e na relação entre elas/es.

## 5. OS PASSOS TRILHADOS

Nestes passos trilhados, apontei a importância do método e dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) que fundamentaram o estudo sobre o papel social da escola do campo no enfrentamento à violência de gênero. Porém, foi preciso incrementar a categoria raça dentro do materialismo histórico-dialético na perspectiva de um feminismo emancipacionista. Fez-se também necessário incluir a abordagem da questão de raça no sentido de um pensamento que visasse romper com as assimetrias sociais na qual a mulher negra foi desumanizada (DAVIS, 2016); bem como pelo fato dos sujeitos deste estudo serem compostos, em sua maioria, por negros, sendo indispensável considerar as categorias raça, classe e gênero para possibilitar uma nova compreensão da função social da escola do campo.

Destarte, foram utilizadas feministas negras, a exemplo de Angela Davis, que rompem com a noção de universalidade em relação às mulheres, enfatizando que as negras partem de outros contextos – a combinação entre machismo e racismo, que as colocam em um lugar com maior vulnerabilidade e exploração. Corroborando com essa ideia de institucionalização da desigualdade racial, utilizei-me dos estudos de Lélia Gonzalez que relata, em seus trabalhos, a vulnerabilidade em que vive a população não branca no Brasil – nas favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais", sendo a discriminação da divisão racial do espaço, mais um ato segregador. O lugar natural do homem branco, na visão da autora, é sempre localizado em espaço urbano geologicamente privilegiado, casas amplas e bem protegidas. "Por outro lado, o lugar natural do homem negro se origina das senzalas, evoluindo para as favelas e cortiços, conjuntos habitacionais" (GONZALEZ,1982).

Dialoguei também com a autora Ana Cláudia Pacheco que incrementou, neste trabalho, o paradigma da trajetória social da mulher negra e as representações que envolviam gênero, raça, posição social e o entendimento sobre as relações sociais e de poder que envolviam esta categoria. Foi preciso, aqui, deixar claro e marcado como uma 'tatuagem' a identidade dessa mulher negra da zona rural da cidade de Feira de Santana, enquanto produtora de conhecimento e um ser político, por vezes, invisibilizada e inferiorizada dialeticamente enquanto ser humano, silenciada pelo capitalismo e pelo racismo histórico que "como protagonista de um cenário social, isolou a mulher negra e a reduziu a um corpo inexpressivo" (RIBEIRO, 2017).

Esta concepção de realidade do mundo da mulher negra campesina do território Portal do Sertão foi pensada nas interações complexas e contraditórias que consideram os diversos

aspectos sociais de subalternização, como as relações de desigualdades econômicas e a divisão social do trabalho. A intenção do trabalho é articular dialeticamente aspectos externos e internos ao considerar a relação do sujeito com a sociedade, compreendendo-os como seres sociais e participantes do processo histórico que ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002).

Estas interações complexas e contraditórias – a dialética – enquanto elemento da natureza é algo que existe de forma objetiva na interação homem-natureza e na construção do conhecimento. Estas interações foram relatadas por Henri Lefebvre (1991, p. 21), de forma que "só existe dialética (análise dialética, exposição ou 'síntese') se existir movimento; e "só há movimento, se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento!".

Nessa pesquisa, o foco é o processo histórico que fomenta a violência de gênero/mulher dentro do cenário rural, permeado historicamente pelo machismo e pelo racismo e com frágeis redes de proteção, devido à distância geográfica da sede urbana, colocando as mulheres excluídas e em uma condição que favorece a violência. Destarte, o MHD possibilitou uma análise crítica sobre as relações sociais, incorporando os estudos feministas, que possibilitou compreender melhor as contradições da sociedade capitalista de desnaturalização das desigualdades de gênero. Como ressalta Saffioti (1979 p. 83),

> é preciso que a sociedade se empenhe na eliminação de uma mentalidade habituada a promover a inferiorização de fato da mulher. Esta complexa tarefa não é trabalho de uma geração, mas de várias e, em parte, resulta da homogeneização do grau de desenvolvimento econômico e sociocultural.

Percebeu-se, nesta concepção MHD, que a opressão da mulher foi arraigada nos princípios do patriarcado que já era discutida por Engels, na obra "A origem da família, da propriedade privada e do Estado", em 1985. Para Engels, é possível explorar a relação concreta entre o patriarcado e o capitalismo, à medida em que se reconhece uma história de opressão de gênero que precede o capitalismo, a relação entre as formas de produção, a relação entre apropriação da riqueza e as formas de organização familiar. Engels (1985) destaca ainda que a própria etimologia da palavra "família" já pressupõe uma estrutura de patriarcado, considerando que essa expressão não está ligada a algo biológico, natural ou dado, mas é produto de formas históricas de organização humana (NARVAZ; KOLLER, 2006). É relevante colocar que o patriarcado não significa o poder do "pai", mas sim o poder dos homens enquanto uma categoria social.

As imposições patriarcais impostas continuaram a atuar sobre os pensamentos e atitudes dos indivíduos. Levantamento feito no Centro Integrado de Comunicações (CICOM) - Portão do Sertão, no ano de 2019 a 24/06/2020, dos registros de ocorrências sobre violência contra mulher efetuadas na chamada telefônica 190, mostrou os altos números da violência contra a mulher na cidade de Feira de Santana: foram 4.451 lesões corporais, 2.362 ameaças de mortes; 272 descumprimentos de medidas protetivas; 86 estupros e 28 homicídios.

Considerando as práticas de violência e controle exercidos sobre as mulheres, exemplificados com os dados de ocorrências do Território Portal do Sertão, foi preciso ponderar e considerar que esse poder exercido do homem em subjugar a mulher se baseou em artifícios construídos socialmente, que as explicações reducionistas e os determinismos biológicos não deram conta dessas discussões, fazendo-se necessárias perspectivas amplas de análise que levem em consideração fatores diversos, dentre eles: sociais, econômicos e culturais.

O "território" desta pesquisa foi remetido aos distritos da zona rural do município de Feira de Santana, que possuem percentual alto de pessoas que se consideram negras, segundo o IBGE, e que ainda passam por situações de fragilidade social. É nesse aspecto que a perspectiva materialista dialética se contrapõe às visões reducionistas e biologistas da dominação masculina nas relações de gênero que visam naturalizar a subalternização das mulheres feirenses da zona rural.

## 5.1 LÓCUS DA PESQUISA

Muitos foram os olhares, imagens e discursos construídos sobre o lugar. Este em que se encontrou a intervenção pertence ao Território de Identidade Portal do Sertão, um dos territórios mais dinâmicos em termos econômicos na Bahia por ser o maior entroncamento rodoviário da região, com rodovias estaduais e federais, pela proximidade geográfica da Região Metropolitana de Salvador e pela localização estratégica que tornam o território referência comercial e de serviços na região. Além disso, Feira de Santana registrou também a presença de diversas indústrias, principalmente no Centro Industrial do Subaé (BAHIA, 2015).

O município de Feira de Santana, segundo estimativas do IBGE (2019), contou com população de 614.872 habitantes, distribuídos numa área de 1.337,993 Km², com densidade demográfica de 416,03 hab/km². Segundo a Organização Mexicana Justiça e Paz (2018), das

50 cidades com maiores índices de violência do planeta, 17 são brasileiras, sendo Feira de Santana ocupante da 19ª posição, no *ranking* nacional, com 369 homicídios, um percentual de 58.81% para cada mil habitantes.

**Quadro 4** - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio.

| UNIDADE DA FEDERAÇÃO, MUNICÍPIO E DISTRITO | POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | TOTAL | BRANCA | PRETA | AMARELA | PARDA |
| **Bahia** | 14.016.906 | 3.110.605 | 2.397.249 | 158.925 | 8.293.057 |
| **Feira de Santana (BA)** | 556.642 | 110.870 | 128.440 | 5.358 | 310.851 |
| **Bonfim de Feira - FSA (BA)** | 3.433 | 227 | 1.337 | 27 | 1.841 |
| **Humildes - FSA (BA)** | 13.462 | 1.192 | 4.248 | 126 | 7.892 |
| **Jaguara - FSA (BA)** | 5.051 | 361 | 1.800 | 114 | 2.775 |

**Fonte:** IBGE - Censo demográfico (2010)

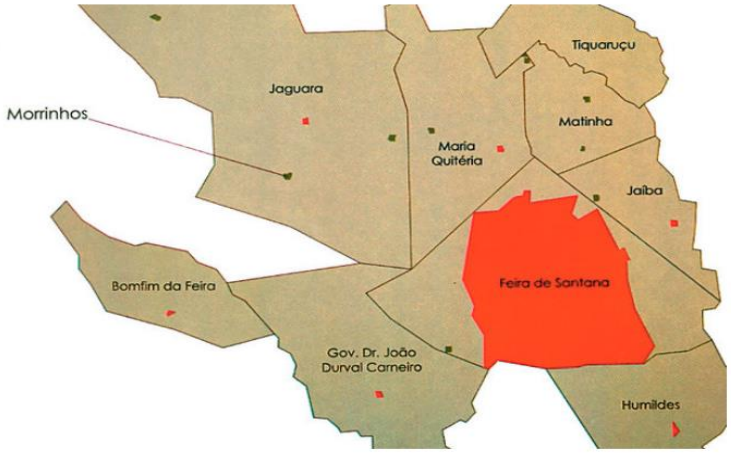
No quesito educação, o Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão - NTE 19 - é o órgão responsável pela articulação e por atividades afins relacionadas com a educação das escolas públicas estaduais dos 17 municípios que fazem parte desse território; e por parcerias com Instituições de Ensino Superior Pública (IES), escolas particulares da cidade e demandas envolvendo também as escolas municipais da cidade de Feira de Santana.

**Figura 1** - Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão - NTE 19 - Feira de Santana

**Fonte**: http://nte19.educacao.ba.gov.br/ (acesso em julho 2020)

A escolha pela cidade e pelo local para a realização da pesquisa foi por estar inserida profissionalmente no contexto do ensino na escola do campo. As escolas escolhidas foram as que faziam parte da rede Estadual de ensino, pertencentes à zona campesina de Feira de Santana, que tenham recebido a titulação de escola do campo e que foram indicadas pelo NTE - 19 por possuírem ações alusivas à temática e/ou tinham interesse em desenvolvê-las, são elas: Colégio Estadual do Campo Cônego Cupertino de Lacerda (CECCCL), situada no distrito Bonfim de Feira; Colégio Estadual do Campo de Jaguara (CECJ), situada no distrito Jaguara; Colégio Estadual do Campo Padre Henrique Alves Borges (CECPHAB), situada no distrito Humildes.

**Figura 2** - Mapa dos distritos de Feira de Santana



**Fonte**: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/artista-encanta-povoado-de-feira-de-santana-decorando-casas-com-paisagens/ (acesso em agosto 2020)

O distrito de Bonfim de Feira fica situado, aproximadamente, a 36 quilômetros de Feira de Santana, entre a região do recôncavo e do sertão baiano. Nesse distrito, está situado o Colégio Estadual do Campo Cônego Cupertino de Lacerda que foi concebido, inicialmente, em 1962, como Escola Cenecista. Durante algum tempo, foi conveniada até ser totalmente transferida, a partir de 2005, para a rede estadual de ensino. A gestão está inserida no novo contexto idealizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) que implantou o processo de eleição direta na rede, sendo os atuais dirigentes do CECCCL eleitos pela comunidade escolar. Em 2016, a escola foi enquadrada na rede como escola do campo.

O CECCCL funciona nos três turnos, oferecendo ensino médio, técnico profissionalizante e EJA; conta com 109 estudantes no matutino, 66 estudantes no vespertino e 146 estudantes no noturno, com um total de 321 estudantes matriculados, sendo que 131 são do gênero masculino e 190 do gênero feminino. Possui 13 professores efetivos, 02 professores em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), 01 coordenadora pedagógica e 09 funcionários REDA.

Com relação à estrutura, o CECCCL possui 06 salas de aula, em ótimas condições de uso, 01 pátio em ótimas condições, não possui biblioteca, não possui sala de leitura, não possui quadra poliesportiva, não possui sala de recurso nem possui laboratório de informática. Com relação à internet, a escola tem apenas para os professores, funcionários e gestão.

**Figura 3** - Fachada do Colégio Estadual do Campo Cônego Cupertino de Lacerda (CECCCL)

**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

O distrito de Jaguara fica localizado a 35 km da sede de Feira de Santana; o acesso, a partir de Feira de Santana, é feito pela BR-116 sul em direção à estrada do Feijão, BA-052. O distrito fica situado na parte noroeste do município de Feira de Santana, a porta de entrada do semiárido baiano. Possui uma área aproximada de 344 $Km^2$, limita-se ao norte com os municípios de Tanquinho e Candeal, a oeste e sudoeste com o município de Anguera, ao leste com o distrito de Maria Quitéria e ao sul com o distrito de Governador João Durval Carneiro. É o maior em extensão territorial, faz fronteira com os municípios de Tanquinho, Serra Preta, e Candeal. A sede distrital, Jaguara, encontra-se a 11 quilômetros, às margens do Rio Jacuípe. O distrito é banhado pelos rios perenes Jacuípe e do Peixe e vários tributários intermitentes que, devido à irregularidade do regime de chuvas, passam a maior parte do tempo secos.

Os estudantes do Distrito de Jaguara, para concluir o Ensino Médio, precisavam se deslocar para Feira de Santana e a maioria era oriunda de povoados e fazendas distantes da sede do Distrito. Diante de toda problemática da distância e de locomoção, os pais, estudantes e demais membros da comunidade se uniram em busca da implantação do Ensino Médio na sede do Distrito, sendo assim o Colégio Estadual do Campo de Jaguara (CECJ) foi criado em 31/03/2005.

O CECJ funciona com a oferta de ensino médio em dois turnos, conta com 58 estudantes no matutino e 76 estudantes no vespertino; um total de 134 estudantes matriculados, dos quais 53 são do gênero masculino e 81 do gênero feminino. Trabalham na unidade escolar 05 professores efetivos, 01 professor em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), 01 coordenadora pedagógica e 08 funcionários REDA. Com relação à estrutura, o CECJ possui 03 salas de aula em condições precárias, não possui pátio, biblioteca, sala de leitura, quadra poliesportiva, sala de recurso, nem tão pouco laboratório de informática. Com relação à internet, a escola tem apenas para os professores e gestão.

**Figura 4** - Fachada do Colégio Estadual do Campo de Jaguara (CECJ)

**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

Humildes está localizado no lado leste de Feira de Santana; é o único distrito que fica dentro de um polo industrial, que conta com várias indústrias, inclusive, multinacionais como Nestlé e Pepsico. É também um forte produtor agrícola, fornecendo todo tipo de horticultura, frutas e outros produtos naturais para Feira de Santana e região.

Isso faz com que o distrito tenha uma representatividade econômica com um aumento gradativo populacional. Segundo os mais antigos do lugar, o nome Humildes se deve à imagem de uma santa encontrada às margens de um trecho do Rio Subaé que passa no distrito. Essa imagem foi chamada de Nossa Senhora dos Humildes, a qual, mais tarde, veio a se tornar a padroeira do distrito.

O Colégio Estadual do Campo Padre Henrique Alves Borges (CECPHAB) nasceu de uma escolinha de ensino primário, em uma pequena casa, organizada pela Igreja Católica, em meados dos anos 1960. De lá para cá, o pequeno prédio foi sendo ampliado, bem como os níveis de ensino ofertados, sendo assumido pelo Estado. Inicialmente, foi gerenciado por décadas por uma única gestora, que ditava as normas da escola, bem como de toda a comunidade. Outras gestões se sucederam; porém, a escola entrou num processo de degradação da rede física, ficando bastante estigmatizada perante a Comunidade.

Em 2015, a unidade de ensino foi enquadrada como escola do campo pelo MEC. A direção afirma que a reforma geral do prédio, que é resultado de muitas buscas e encaminhamentos, teve início em 03 de junho de 2019 e a previsão é que seja concluída no segundo semestre - 2020.

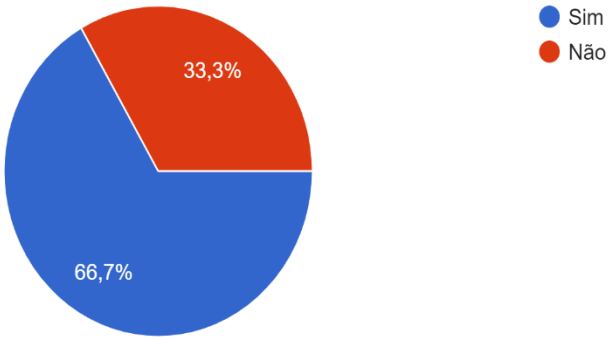
O CECPHAB funciona em três turnos, oferecendo ensino fundamental, médio e EJA, conta com 451 estudantes no matutino; 339, no vespertino e 387, no noturno, com um total de 1.177 estudantes matriculados, sendo 584 do gênero masculino e 593 do gênero feminino. Conta com 35 professores efetivos, 02 coordenadoras pedagógicas e 17 funcionários REDA. Em relação à estrutura, o CECPHAB possui 12 salas de aula em ótimas condições, quadra poliesportiva em condição regular, pátio também em condição regular; não possui biblioteca, sala de leitura, sala de recurso nem laboratório de informática. No tocante à internet, o acesso é disponibilizado para todos os integrantes da escola: gestão, professores, estudantes e funcionários.

**Figura 5** - Fachada do Colégio Estadual do Campo Padre Henrique Alves Borges (CECPHAB)

**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

Sobre práticas escolares, atividades e ação para o enfrentamento à violência de gênero nas UEs, dois colégios possuem um livro e/ou formulário sobre violência escolar na instituição - CECCCL e CECPHAB.

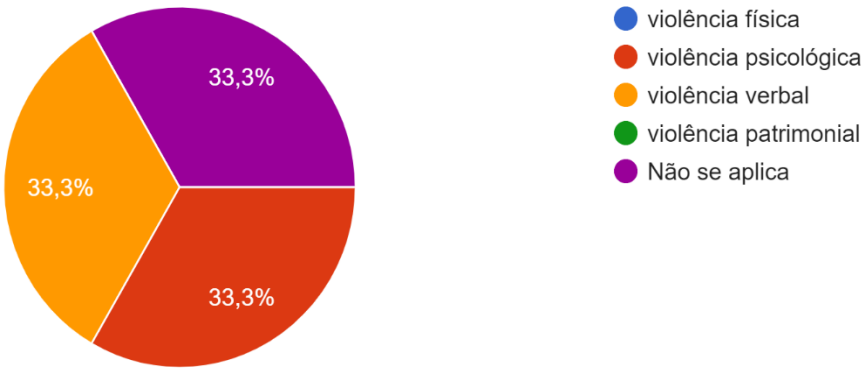
**Gráfico 2 -** Livro de Registros e/ou formulário sobre violência na escola




**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

Os tipos de violência que mais aparecem nesse registro são a violência psicológica e a violência verbal, respectivamente.

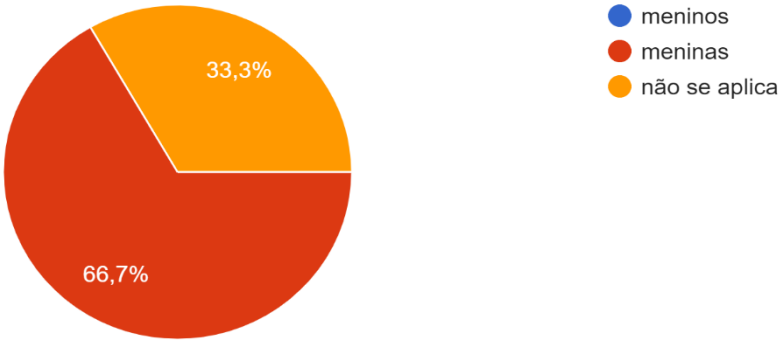
**Gráfico 3 -** Tipos de violência na escola




**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

As meninas são as mais acometidas por violência em ambos os colégios tendo um percentual superior a 60% do total dos casos ocorridos nas UEs.

**Gráfico 4 -** Quem mais sofre violência




**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2020)

O CECCCL promove atividade de enfrentamento à violência contra a mulher junto às/aos estudantes e envolve as/os professoras/es com palestras. O CECPHAB criou o procedimento interpares que consiste em convocar todos os envolvidos: escola, família e os pares que forem pertinentes para tratar a situação e juntos assinarem o Termo de Compromisso e Responsabilidade, no qual as/os estudantes envolvidas/os e a família assumem determinadas ações dentro e fora da escola.

## 5.2 METODOLOGIA INTERVENTIVA

Com relação à sua natureza, o estudo teve caráter de pesquisa engajada, pois, para Hetkowski et al. (2014), houve o envolvimento do pesquisador com o lócus de pesquisa e seus sujeitos (engajamento) que determinou a identificação de problemáticas e as possibilidades de contribuições (intervenção) de acordo com a sua formação, experiências profissionais e referencial teórico (pesquisa acadêmica). A partir dessas afirmações, o objetivo desta intervenção visou fomentar a desnaturalização da violência de gênero através das práticas escolares das escolas do campo do NTE 19.

Os sujeitos participantes desta intervenção foram os representantes do Colegiado Escolar que têm a representatividade de todos os atores sociais que fazem a escola acontecer - gestão escolar, professores, funcionários, estudantes e pais - das respectivas unidades escolares: CECCCL, situada no distrito Bonfim de Feira; CECJ situada no distrito Jaguara e CECPHAB, situada no distrito Humildes. Todas pertencentes à rede estadual de ensino. Utilizou-se da pesquisa participante, que é "compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos" (BRANDÃO, 2006).

O propósito de selecionar o colegiado escolar nesta pesquisa foi estabelecer o enfoque metodológico relacionado à necessidade de obter uma amostra das vivências, experiências e perspectivas da comunidade escolar a respeito da violência de gênero no contexto da escola do campo, buscando entendê-las numa totalidade concreta. Ademais, o Colegiado Escolar é o órgão que garante a gestão democrática do ensino público, por meio da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos da ação educativa, no âmbito de cada unidade de educação básica do Sistema Estadual de Ensino (BAHIA, 2008).

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, foram necessárias algumas adequações ao processo de coleta de informações por causa do isolamento social, uma das medidas adotadas para evitar a disseminação de novos casos da Covid-19. As atividades das escolas da rede estadual foram suspensas no dia 17 de março de 2020, conforme decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020 assinado pelo governador do estado da Bahia, Rui Costa, e não ocorreu o retorno das atividades escolares de forma presencial até a finalização da coleta das informações da pesquisa. Neste sentido, o planejamento de coleta de informações assumiu a necessidade de acesso e manuseio de tecnologias virtuais por todos os participantes da pesquisa.

Então, o grupo focal (GF) online teve a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações coletivas. Morgan (1997) definiu grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. E Trad (2009) relatou que o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Portanto, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

A utilização de nomes de personalidades negras foi a estratégia utilizada para manter a identidade dos participantes em sigilo. Foram os seguintes nomes das celebridades utilizadas:

**Quadro 5** - Personagens Negras

| | |
|---|---|
| Anastácia | Descrita como uma das mais importantes figuras femininas da história negra, Escrava Anastácia é venerada como santa e heroína em várias regiões do Brasil. De acordo com a crença popular, a Escrava Anastácia continua operando milagres. |
| Carolina Maria de Jesus | Nasceu em 1914, em Sacramento (MG). De família pobre, frequentou a escola por apenas dois anos e se mudou para São Paulo, em 1937, em busca de melhores condições de vida. Trabalhando como catadora de papel, morava na favela do Canindé e escrevia sobre o seu dia a dia em um diário. Seus relatos deram origem ao livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. |
| Chica da Silva | Foi uma das grandes personalidades do Brasil no período colonial. Ela era a filha de uma negra escrava e de um português branco que, vendida como escrava, conquistou sua liberdade, tornou-se uma das mulheres mais ricas de toda a colônia e teve de lidar com o racismo ao longo de toda a sua vida. |
| Dandara | Foi a esposa de Zumbi e com ele teve três filhos. Participou da resistência contra o governo português lutando ao lado das tropas que defendiam o Quilombo dos Palmares |

| | |
|---|---|
| Deus do Ébano | É um deus negro da mitologia grega, popularmente usado pra elogiar homens negros. |
| Maria Firmina dos Reis | Nascida em São Luís (MA), foi a primeira romancista brasileira a ter um livro publicado no país. Ela também foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão para o cargo de professora primária. Além disso, Maria Firmina fundou a primeira escola mista gratuita na região. |
| João da Cruz e Souza | Nascido em Santa Catarina, partiu para a capital, onde foi arquivista da Estrada de Ferro Central do Brasil. Colaborou com diversos jornais e estava atento à causa abolicionista que se desenrolava naquele momento. |
| Zumbi dos Palmares | Foi o símbolo da resistência dos escravos que conseguiam fugir das fazendas de Alagoas e arredores. |

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2021.

Foram realizados, após contato telefônico preliminar, 03 encontros virtuais com duração de duas horas. O objetivo do primeiro encontro, realizado apenas com o segmento aluno, foi entender quais eram as percepções das/os adolescentes sobre a violência de gênero e as possíveis contribuições da escola no enfrentamento a este problema. O segundo GF foi realizado, exclusivamente, com o segmento pais/responsáveis e teve o mesmo objetivo do primeiro GF, sendo, porém, analisado pelo lugar de fala dos adultos. O terceiro GF contou, apenas, com a presença de professores/gestores e teve o objetivo de promover uma discussão sobre a temática do enfrentamento à violência de gênero e como esta poderia ser desenvolvida nas escolas do campo.

Os GFs foram divididos em três etapas. Houve um cuidado nas escolhas dos recursos utilizados, já que se exigiu um olhar diferenciado quanto aos seus distintos usos e possibilidades, por considerar a realidade de cada grupo, as potencialidades e as limitações dos recursos em cada contexto (MORAN, 2015). Dentre os caminhos indicados, foram feitas algumas escolhas que se consideraram de extrema importância nas produções relacionadas à construção do conhecimento pela própria ação do sujeito

sobre o objeto do conhecimento (PIAGET, 1971). Com isto, obteve-se um olhar autorreflexivo coletivo com o propósito de que os participantes da pesquisa pudessem observar melhor sua realidade, visando transformá-la.

A primeira etapa foi de sensibilização da temática. Nessa perspectiva, ocorreu o uso de ferramentas tecnológicas para o engajamento dos sujeitos da pesquisa com a plataforma digital, estabelecidas por meio de diferentes formas de comportamentos comunicativos, levados a efeito nesse novo espaço em que se conseguiu prender a atenção das pessoas e "reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem" (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Esta etapa teve uma duração de 20 minutos, fomentou a discussão sobre as sensações de culpabilidade que a mulher sente ao passar por violência e levantou a discussão sobre a importância de todos em denunciar casos de agressão contra a mulher.

A segunda etapa foi o aprofundamento para a melhor compreensão do assunto e sanar as dificuldades enfrentadas no trato da violência contra mulher na escola do campo. Nesta etapa de aprofundamento, foram disponibilizados textos para estimular os relatos de experiências acerca do papel da escola no enfrentamento à violência de gênero/mulher.

Na terceira etapa dos GFs, esperou-se compreender a percepção dos participantes do grupo focal acerca da temática violência de gênero/mulher, num debate aberto e acessível em que todas/os puderam expor as suas opiniões sobre o tema, respondendo às seguintes perguntas: Na sua opinião, o que gera os atos de violência contra a mulher? A mulher que mora na zona rural está sujeita aos mesmos tipos de violência ou difere da mulher que reside na zona urbana? A proposta destas perguntas foi compreender as implicações do processo de fomento das violências de gênero; como se manifestam no ambiente educacional; e de que modo a escola do campo pode contribuir na (des)construção de atitudes e comportamentos socialmente machistas em relação aos processos de naturalização e banalização da violência de gênero.

A forte influência dessas relações de poder foi vista no grupo focal de segmento pai e/ou representante de estudante. A mãe do aluno estava, o tempo todo, mais calada e não se posicionou da mesma forma que o pai. Era como se ela não tivesse o poder de falar, o que agia conforme o hábito incrustado de 'um não lugar', de uma posição de submissão e subalternidade. Isso me fez recorrer a Bourdieu (2009) para pensar como o *habitus* molda as atitudes e impõe um padrão em um sistema de relações de poder.

Mesmo o *habitus* representando uma forte influência na organização social, ele não é fixo, podendo ser modificado desde que as pessoas passem a perceber como ele opera. Podemos citar como exemplo, o grupo focal do segmento estudante que rompeu com o *habitus* construído em torno da relação de gênero em que a mulher não é vista de forma igualitária ao homem. A discente falou de forma empoderada, sempre se posicionando firme e convicta das suas ideias, não se deixando influenciar pela fala que, às vezes, era do senso comum ou machista do estudante, rompendo neste sentido, com o *habitus* construído em torno da relação de poder.

Nesse sentido, para existir o campo, tanto agentes dominantes e dominados devem estar em uma relação dialética de forças, mesmo que desiguais. O GF de segmento professor deixou bem nítido esse campo de disputa, em que o homem está no lugar de dominador, quando o único participante do gênero masculino deixou claro que a violência contra a mulher é apenas mais um tipo de agressão ao ser humano, não levando em consideração a gravidade do tema em questão. As mulheres, que foram a maioria no GF-professor, deixaram evidente a necessidade da escola trabalhar com essa temática, haja vista que as interlocutoras do grupo também já foram vítimas deste tipo de violência.

A experiência de fazer esse encontro de forma virtual foi, *a priori*, complicada para os participantes do segmento pais e/ou responsáveis. Estes, mesmo com as explicações detalhadas, dias antes da data da realização do grupo focal, tiveram dificuldades para acessar a plataforma do *Google Meet* pelo aparelho celular. O mesmo não aconteceu com os outros segmentos de estudantes e professores, que já tinham mais familiaridade com a plataforma, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado e de uso obrigatório para a execução das atividades escolares.

Eu percebi que a tela não os deixou inibidos nem com receio de falar sobre o assunto, mas a falta do contato físico - um aperto de mão, abraço forte e acolhedor nos momentos que ocorreram relatos dos participantes sobre as violências sofridas - foi uma situação difícil de lidar.

Para a análise das informações, foi utilizada a sistemática de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em uma metodologia passível de ser usada em qualquer forma de comunicação, possibilitando compreender características, estruturas ou modelos que se encontram presentes nas mensagens postas em determinado cenário.

# 6. PARADA ESTRATÉGICA

## 6.1 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para Tavares Santos (2001), a produção de informações sistemáticas sobre as estratégias adotadas, considerando as especificidades de cada unidade escolar, seu contexto, sua cultura, suas relações, pode contribuir para fomentar a elaboração de dinâmicas dentro do espaço pedagógico. Sendo assim, foram elaborados questionários exploratórios destinados aos pais e/ou responsáveis, estudantes, professores e gestores participantes do GF, um movimento destinado a traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Os primeiros contatos foram por via telefônica e pelo aplicativo de conversa - *whatsapp*, para que os participantes pudessem conhecer e aceitar o ingresso na pesquisa, assinando e enviando via e-mail ou *whatsapp* o TCLE. Em seguida, todos preencheram o formulário pelo *Google Forms.* Os participantes foram separados por segmentos. Nesse momento, procurou-se abranger um público diferenciado, de modo que as narrativas não apresentassem uma via de mão única, e sim que uma diversidade de opiniões viesse à tona. O GF foi formado por pais e/ou responsáveis, estudantes e professores; todos integrantes do colegiado escolar das UEs participantes da pesquisa.

Realizar a pesquisa nas escolas do campo, sendo uma delas o local em que lecionei, ampliou a minha visão do território e da escola, percebendo a relevância dessa temática para as UEs selecionadas para o estudo como também para todo o Território Portal do Sertão. Foi preciso desenvolver novas relações de empatia, confiança e respeito para com todas/os as/os participantes da pesquisa, pois as cenas de violência de gênero se repetiam nas escolas, o que mudava eram apenas os sujeitos envolvidos em situações agressivas.

## 6.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao perfil do segmento estudante, representando as três UEs, foi adicionado mais um integrante, ficando o total de quatro representantes. Esta medida foi adotada como forma preventiva, para salvaguardar a execução da mesma, caso ocorresse a falta de algum participante no dia da realização do grupo focal.

Os sujeitos deste segmento estão numa faixa etária de 18 a 22 anos, ainda não ingressaram no mercado de trabalho e cursam o 3º ano do ensino médio. A maioria frequenta as aulas no turno vespertino e sempre estudou na rede pública de ensino; dos que participaram da pesquisa, apenas um estudante era matriculado no turno noturno e apenas um não cursou todo o ensino regular na rede pública. A distância relativa das residências até às escolas não representou dificuldade de acesso já que, dois moram perto da UE e os outros dois, que moram distante, utilizam o transporte escolar e levam, em média, entre 20 a 40 minutos para chegar à escola.

Apenas um estudante vive maritalmente com alguém e tem um filho; os outros três estudantes moram com os pais e não possuem filhos. Sobre o tema, identidade de gênero e a raça, três se declaram negros e heterossexuais e apenas um se declarou pardo e assinalou a opção OUTRO no questionário, não se identificando como nenhuma categoria citada: heterossexual, homossexual e bissexual.

Apenas uma estudante participante da pesquisa possui renda familiar mensal inferior a um salário mínimo. Neste caso específico, os pais da estudante estão separados, a adolescente está morando com a avó materna, possui um filho e tem namorado. Os outros três participantes possuem renda entre um e dois salários mínimos, não possuem relacionamentos amorosos e moram com uma variação de três a cinco pessoas na mesma casa. Além disso, dois estudantes informaram viver com pai e mãe na mesma casa enquanto os outros dois moram apenas com a mãe. Os mantenedores dos participantes, dois correspondem às figuras paterna e materna e dois, exclusivamente, ao pai.

Foi perguntado aos estudantes se já haviam sofrido algum tipo de constrangimento ou violência de gênero: três relataram que nunca sofreram constrangimento e apenas uma pessoa relatou ter passado por situação constrangedora relacionada ao gênero. Quando indagados se conheciam alguém que já passou por algum tipo de violência contra mulher, três disseram que sim e uma disse que não conhecia mulheres que passaram por situações de violência.

> *Eu tenho uma amiga mesmo, que ela me contava sobre isso!, ela é nova, acho que ela tem uns 19 anos, ela morava com um namorado, começou quando ela tinha 17 anos, eles dividiam o mesmo celular, porque ele era muito ciumento, não queria que ela ficasse conversando com outras pessoas, ele ficava vigiando a mesma conversa; ela não podia sair com os amigos, só ficava em casa fazendo as coisas, ia para o colégio e novamente pra casa, porque como a mãe dela não morava aqui, e eles tiveram um acordo para ela ficar com ele, pra poder morar aqui, porque não tinha outro lugar para ela*

> *ficar, e ela tinha que continuar com ele, e ela já não sabia o que fazer!, ela conversava comigo e eu dava conselhos, e mesmo assim não dava para ela terminar, e ficar sem um lugar pra ficar aqui, foi muito complicado pra ela chegar e terminar. (Tereza de Benguela - segmento estudante)*

O questionário foi finalizado correlacionando o objeto de estudo com o *lócus* da pesquisa, perguntando aos estudantes se consideram a escola um ambiente seguro para trabalhar com as questões relacionadas ao tema violência de gênero/mulher. Todos consideraram a escola um ambiente seguro para tratar o tema violência de gênero/mulher, sendo que dois disseram que a unidade escolar nunca realizou nada relacionado ao tema acima citado e os outros dois relataram que a escola já executou projeto/ação/ trabalho sobre o assunto.

> *A escola, eu acho que tem que continuar fazendo mais projetos contra a violência contra a mulher!, porque os estudantes já têm um entendimento, mas tem muitos que ainda, que vivem ainda no passado, até culturalmente, não liga! até mesmo tenha passado, ninguém sabe! e na rua pode ser uma pessoa, e em casa ser violento, com a mulher ou não, mesmo tendo um grau elevado sobre o assunto, isso é errado!! mas todo vilão é herói na sua própria história!, ele acha que está fazendo o certo, que está educando, que está colocando sua masculinidade a frente!, estar colocando posição, que a mulher tem que fazer tudo que o marido ordenar, a escola tem que se conscientizar mais, fazendo projetos alguma coisa a longo prazo, logo vai se demorar a se concretizar, talvez nunca chegue a 100%, talvez chegue, mas tem que continuar a luta. (Ébano - segmento estudante)*

O segmento de pais e/ou responsáveis foi representado por duas mães e um pai de aluno, que residiam entre 10 a 17 anos na localidade rural; a faixa etária de 38 a 45 anos de idade, sendo duas pessoas casadas e uma solteira; duas possuíam o ensino médio completo e uma o nível superior completo, com mestrado; duas se identificaram como negras e uma como parda; duas declararam ser heterossexuais e uma não se identificou como heterossexual, homossexual ou bissexual.

O tempo que levavam das suas casas até a sede do distrito era de 5 minutos no distrito de Jaguara, 15 minutos no distrito de Bonfim de Feira e 30 minutos no distrito de Humildes. Todos consideravam que moravam perto da sede dos seus respectivos distritos.

A quantidade de pessoas que residiam na mesma casa foi entre três e quatro pessoas, incluindo a/o entrevistada/o. Das três pessoas entrevistadas, apenas uma não trabalhava, as outras estavam empregadas – uma atuava como segurança patrimonial e a outra na área de limpeza. A renda familiar dos três estava na faixa de 01 a 02 salários mínimos.

Cada entrevistado/a possuía um filho matriculado nas UEs selecionadas para aplicação da intervenção: no Colégio Estadual do Campo de Jaguara, um aluno na 2ª série do ensino médio; no Colégio Estadual do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, um aluno no 9º ano do fundamental II; e no Colégio Estadual do Campo Padre Henrique Alves Borges, um aluno no 6º ano do fundamental II; todos estavam matriculados no turno matutino. Dos três filhos, dois usavam o transporte escolar e um não utilizava.

Ao responder sobre o objeto de estudo da pesquisa, todos os participantes relataram que conheciam alguém que já tinha sofrido algum tipo de violência contra mulher e também que consideravam a escola um ambiente seguro, para trabalhar com as questões relacionadas ao tema violência de gênero/mulher. Por este ângulo, é salutar compreender como a escola pode contribuir no enfrentamento da violência de gênero. Visto que as atitudes machistas estão impregnadas nas relações do dia a dia e nas relações amorosas, tanto dentro como fora da escola,

> *O colégio tem que estar contribuindo muito a respeito disso, ensinando a respeito da violência, que o homem não pode maltratar a mulher, o homem tem que respeitar a mulher, têm que tratar bem, até porque a mulher é algo que é mais sensível, na verdade..., então o homem tem que tratar bem a mulher, tem que respeitar e o ensinamento em casa, no colégio é algo que é muito importante…. É isso pró. (Seu João, segmento - pais/responsáveis)*

A fala de Seu João reflete que ainda existe no imaginário a percepção de que a mulher é um ser frágil e sensível, porém este fato não se comprova se pensarmos a realidade da mulher negra tanto no cenário mundial como no brasileiro. A mulher negra, nestes dois cenários, é atingida pelo duplo fenômeno do racismo e do sexismo.

No segmento professor, foram incluídas as gestoras das UEs, visto que, antes de exercerem a gestão escolar, faziam parte do quadro de docentes da rede estadual de ensino. Participaram sete pessoas neste segmento, três gestoras e quatro professoras/es; dois homens e cinco mulheres, sendo quatro pessoas solteiras, duas pessoas viviam maritalmente com alguém e uma pessoa era oficialmente casada. O tempo de serviço ficou entre 18 e 30 anos trabalhados; faixa etária entre 37 e 57 anos de idade.

Das/os sete professoras/es, cinco trabalhavam apenas na rede estadual e se identificaram como heterossexual e negro; dois exerciam a profissão na rede municipal e estadual e se declararam: um como heterossexual e pardo; o outro como homossexual e negro. Quatro professoras/es tinham filhos e três não os tinham. A carga horária semanal ficou representada por quatro professoras/es que trabalhavam nos três turnos

(matutino, vespertino e noturno), dois nos turnos matutino e vespertino e um nos turnos vespertino e noturno. A renda média de 71,5% deste segmento ficou acima de 05 salários mínimos e 28,6% entre 3 e 5 salários mínimos.

Todos moravam distante da escola e o tempo que levavam para chegar à UE variava entre 25 minutos e 01 hora, sendo que quatro professores usam apenas o transporte fornecido pela secretaria municipal de transporte, dois usam o transporte particular e um utiliza tanto o transporte público quanto o fornecido pela secretaria municipal de transporte.

Sobre a formação acadêmica, dois professores(as) possuíam mestrado e cinco, especialização. Todos estudaram e fizeram os cursos de especialização e pós-graduação em instituição pública, sendo três na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dois na Universidade Federal da Bahia (UFBA), um na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e um na Universidade Federal de Sergipe. Três ministravam disciplinas de história e/ou sociologia; um dava aula de matemática e física e outros estavam na gestão escolar.

Eles foram questionados se conheciam alguém que já tivesse passado por algum tipo de violência contra mulher e se já tinham passado por algum tipo de constrangimento ou violência de gênero; todos responderam que sim para a primeira pergunta.

> *Gente vê a questão também da violência psicológica, eu fui vítima dessa violência psicológica, moral e patrimonial e eu só passei por essas três violências por causa de um ex, porque eu deixava muito tempo as coisas passando, a deixar meu filhos concluírem, terminar o fundamental, a faculdade e isso só me deixava violentada o tempo todo, a vida toda e como eu que tinha que entrar com a parte financeira, com a parte patrimonial eu fui aguardando porque meus filhos precisavam estudar no ensino médio porque foram fundamental a vida toda na escola João Paulo II, sendo pago por mim pois o pai não contribui, mesmo ele sendo professor das melhores escolas particulares de Feira de Santana, eu fui segurando mais para meus filhos terem acesso a um ensino médio de "qualidade", então o cidadão se aproveitava disso, "ela está precisando de mim então vai ter que me aturar, me engolir". Então são coisas que vem passando e pra dizer a vocês eu não estou totalmente liberta dessas três violências, mas eu vou chegar lá!!. Obrigada, eu estou emocionada, gostei de falar sobre isso, eu precisava desabafar com vocês que eu também sofro violência, três tipos e eu digo que eu só não sofri a violência física porque o cidadão tem medo dos meus irmãos, porque eles (irmãos) já avisaram que se ele encostasse um dedo em mim, eles que iriam resolver!!, então pra não envolver a minha família na situação a gente se cala, por isso a gente não quer envolver a nossa família, não queremos que nossas mães sofram..., não queremos que ninguém sofra,*

> *por um erro que cometemos no passado. Desculpa viu a gente pelo desabafo!! (choro) (Carolina de Jesus - segmento professor)*

87,5% dos participantes já passaram por algum constrangimento ou violência de gênero e 14,3% informaram não ter passado. Nesse momento, percebeu-se a necessidade de cuidar das professoras e demais profissionais da educação do sexo feminino que também experienciaram algum tipo de violência. Foi perguntado também se algum estudante já a/o havia procurado para relatar abuso e/ou violência de gênero: 57,1% disseram sim e 42,9% relataram que não.

> *Lá na nossa escola a gente já viveu algumas situações de violência contra as nossas alunas, inclusive no noturno algumas situações de violência que a gente precisou intervir, conversar, chamar a família, nós tivemos realmente que tomar a frente [...] era o tempo todo a gente convivendo com situações de violência contra nossas alunas, eram meninas muito novas que sofriam violência dos namorados, as vezes de um padrasto, um namorado da mãe. (Dandara - segmento professor)*

Em relação a considerar a escola um ambiente seguro para trabalhar com as questões relacionadas ao tema violência de gênero/ mulher: 85,7% responderam sim e 14,3% disseram não. As/Os professoras/es foram unânimes em responder que as UEs nunca desenvolveram, até aquele momento, atividades relativas à Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) e que desenvolviam apenas ações pontuais. Das/os entrevistadas/os, 85,7% já haviam incluído o tema violência contra mulher nas suas aulas e 14,3% disseram não ter realizado nada pertinente a essa temática.

> *Eu acredito também que seja a questão de trabalhar isso na escola que é o local, que o momento de despertar nela essa questão dela ser igual e não ser inferior ao homem entende, eu acho que deve ser trabalhado projeto de vida, muitas vezes ela não sabe o que vai ser, se vai prestar um vestibular, elas ficam à margem, ficam dependentes do homem. Então eu acredito que tem que fazer ela se aparecer, saber o que quer da vida é colocar ela para crescer principalmente, lá que são poucas oportunidades, principalmente no campo, muitas vezes ela nem sabe se faz o ENEM, e ela fica aparte e aí fica em subempregos, quer trabalhar em uma faxina, quer trabalhar cuidando dos filhos dos outros e fica sem se desenvolver, então eu acredito que a gente tem que dar esse incentivo para elas buscarem o que é uma vida acadêmica, mostrar que elas são capazes também, tanto a mulher do campo quanto a da cidade também, pois elas são iguais, mas elas não podem desistir, muitas têm sonhos e chegam a me contar que gostariam de ser médicas e a gente vê que é um desejo que ela tem!! mas a gente sabe que não é fácil, mas não é impossível, porque existem vários casos de alunas que conseguem, vieram de escola pública e conseguiram, todas elas têm sonhos só que muitas vezes esses sonhos são apagados, então elas tem que ter um incentivo, trabalhar*

> *com projetos dentro da sala de aula, essa questão não pode se esquecer. (Maria Firmina - segmento professor)*

Esta fala reforça a necessidade de se estruturar ações/projetos que estimulem o protagonismo das mulheres da zona rural, visando o empoderamento, a fim de evitar e/ou sair do ciclo de violência. Desta maneira, a escola deve ser um espaço que oportunize também compreender a igualdade de gênero, os mecanismos de exclusão e de produção do racismo construídos ao longo do tempo e, assim, reconstruir o saber e as formas de ser, preservando e respeitando a individualidade e a diferença entre os sujeitos.

## 6.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DO GRUPO FOCAL

A escola, como instituição social, mantém relações e práticas orientadas pelos valores sociais, os quais são, intrinsecamente, relacionados às tradições e traços culturais vividos, tendo um importante papel na formação dos cidadãos. Neste sentido, a escola não pode se eximir da discussão dos papéis construídos historicamente pelo gênero feminino e masculino, que são reforçados cotidianamente pela imposição de comportamentos determinados pela sociedade, contribuindo para geração de atos de violência de gênero/mulher. A educação enquanto direito de todos deve privilegiar valores de convívio entre os sujeitos, independentemente do gênero e da raça, sendo sua função acolher e garantir o acesso e permanência de todos os indivíduos na escola.

Ferreira e Luz (2009) afirmam que, mesmo sutilmente, no contexto escolar, as meninas são ensinadas a se comportarem de forma refreada, graciosa e lhes é atribuído o papel de fragilidade. Já aos meninos, a agressividade e o excesso são permitidos, uma vez que tais comportamentos são considerados naturais ao sexo masculino, atribuindo-os o papel de competitividade e dominação. Assim, o ambiente escolar pode reproduzir a imagem da mulher como passiva, cuidadora e frágil ou do homem como competitivo, dominador e controlador, favorecendo e estimulando a desigualdade de gênero.

Quando se abordou o tema violência de gênero nos GF de pais/responsáveis, estudantes e professores, múltiplas determinações e nexos causais foram verificados, visto a ordem patriarcal e machista que os participantes da pesquisa estavam inseridos. Uma dessas determinações foi a violência sexual sofrida pela mulher negra que mora no campo evidenciada pela fala de uma participante do GF; o medo, a não denúncia, e a

necessidade da implantação de uma rede de apoio na localidade para tentar amenizar os traumas desse ato é salutar para saúde física, emocional e mental desta mulher.

> *eu fui violentada e eu não denunciei nem pra polícia nem pra minha família, eu não revelei!!, eu sofri e eu tive a sorte de encontrar uma psicóloga que me ajudou, então dentro dessas redes de ajuda que existe, e é por isso, que hoje há uma revelação desses índices todos e dos casos que estamos vendo na televisão, uma coisa que nos assusta muito, principalmente se colocando no lugar de mulher, mas eu digo que o trauma de uma violência é aterrorizante. (Chica da Silva - segmento professor).*

No que tange ao conhecimento a respeito da violência de gênero, Lélia Gonzalez, Angela Davis e Ana Cláudia Pacheco contribuíram para legitimar as experiências vividas dessas mulheres oprimidas e subalternizadas, sendo resistência frente à lógica capitalista, que suprime e invisibiliza as experiências, as memórias, as dores e a luta das mulheres negras perante o engessamento de uma cultura machista e patriarcal que legitima e banaliza a violência contra a mulher.

Angela Davis afirma em seu livro que os abusos sexuais e o estupro foram inseridos no sistema de produção capitalista como ferramenta de trabalho, pois se tratava de uma "expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras" (DAVIS, 2016, p. 20). Essa violência contra a mulher e os estupros em geral são parte das engrenagens desse sistema hegemônico, em que o escravizado é tratado como mercadoria e a mulher negra como uma mercadoria ainda mais valiosa, visto que esta trabalha tanto quanto o homem, sob exigência de mesma produtividade.

Ao pensar a respeito do feminismo negro e no sofrimento da mulher não branca por não ser visibilizada enquanto ser humano, a superexploração e os abusos sexuais que afetaram e afetam de certa forma a própria subjetividade nos levam a refletir sobre como essa luta vem modificando a maneira que a mulher negra, indígena e não branca se posicionam no mundo: antes objetificada no período colonial e agora invisibilizada tanto para o homem branco quanto para o homem negro.

> *E se separar tem que ficar só, porque se arrumar outra pessoa, mesmo com casos de dois, três anos separados enquanto ela estiver sozinha está tudo bem, mas se arrumar outro companheiro mesmo depois desse tempo acontece isso, eles vão atrás e tiram a vida da pessoa. (Maria - segmento pais/responsáveis)*

A solidão da mulher negra, segundo Pacheco (2013), foi forjada a partir de uma elaboração dos grupos brancos, masculinos e hegemônicos que ainda orientam e governam a chamada nação brasileira. O processo histórico desumanizou a mulher negra desde o período colonial, no qual essa era objetificada e ultrassexualizada. Essa miscigenação estimulou o estupro e a invisibilização da mulher negra; para além disso, Lélia (1988) ressalta que essa ideia de miscigenação e de democracia racial não passa de um racismo disfarçado e que a miscigenação criou o mito da inexistência do racismo em nosso país. Angela Davis (2019) afirma que esses episódios em nossas memórias são a prova do grau em que a violência misógina condiciona a experiência feminina em sociedades como a nossa.

Esta violência de gênero adentra os portões das escolas do campo que, por sua vez, estão inseridas dentro de um contexto que reverbera as influências das ações e fatos que decorrem de situações que geram a violência como expressão da dominação patriarcal e submissão da mulher, as quais foram historicamente construídas (SAFFIOTI, 2015).

> *Há uns três a quatro anos que eu estava lá em Bonfim de Feira dando aula e um aluno entrou agrediu a namorada, eu estava em outra sala e quando eu cheguei, soube da notícia e foi uma confusão nesse dia! esse rapaz nunca mais voltou na escola e ficou naquela dúvida se iria dar queixa ou não!! e assim!!, eu digo não me omiti!! em momento nenhum eu fui a favor, mas eu sou aquele cara que respeita o fato de ser subordinado!! e naquele momento não houve a queixa!!, mas eu acho que hoje eu até poderia fazer a queixa! (Zumbi - segmento professor)*

> *Eu tenho um caso mesmo que eu acompanho já a uns três anos de uma mãe que é solteira e tem uma filha e a menina começou a ter um comportamento na escola que os professores começaram a falar sobre ela, e aí a gente busca a família para conversar, então nesse diálogo com a mãe e com a menina que já estava num estado de qualquer coisa desabar e chorar!! e você percebe que está ali um sintoma de alguma coisa muito errada, e ai na conversa ficou claro que a mãe foi abusada pelo pai dela e a filha foi abusada pelo avô, e ela não quer denunciar porque não quer revelar, ela quer proteger a filha, e até hoje ela coloca a filha em uma casa porque ela trabalha em outra casa e mesmo assim ela fica indo de minuto em minuto pra ver se não teve a aproximação do pai para violentar mais uma vez a menina. Por isso que eu falei que na zona rural as coisas são mais camufladas por conta da distância, por conta das limitações da pessoa que realmente se escraviza naquela situação, e são violências que ocorrem toda a vida e muitas vezes não são expostas nem denunciadas. (Chica da Silva - segmento professor)*

Essas falas evidenciam as implicações que a violência de gênero tem no ambiente escolar, bem como trazem uma reflexão acerca de que o tema deve ser

problematizado, haja vista que ainda é velado no ambiente escolar devido à construção histórica, social e cultural da sociedade, que é arraigada pelas relações de poder e pelo moralismo.

De acordo com Silva (2019), os abusos e a violência contra a mulher são fatos seculares impregnados na história do mundo e do Brasil. Ainda conforme o autor, após um período longo de lutas e reivindicações, passou-se a ter agendas políticas específicas em sua defesa. O Brasil, por exemplo, levou muito tempo para reconhecer o direito da mulher em votar e ser votada, ocorrendo apenas em 1932, no Governo de Getúlio Vargas, através do novo Código Eleitoral, Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que garantiu finalmente o direito de voto às mulheres brasileiras (BRASIL,1932). Para Davis (2019, p. 42), "essas manifestações específicas da violência contra a mulher se situam em um aspecto mais amplo de violência produzida socialmente, que inclui violações sistemáticas orquestradas contra os direitos econômicos e políticos femininos".

O pensamento retrógrado do governo brasileiro em reconhecer os direitos políticos das mulheres estimulou ainda mais o caráter machista e a crença coletiva de que os abusos cometidos pelo sexo masculino, na relação entre o homem e a mulher, não poderiam ser interferidos, pois se tratava de um assunto ligado à intimidade do casal (MINETTI, 2005). Esse machismo e a submissão da mulher negra foram vivenciados por mim, dentro do cenário escolar do campo. Uma funcionária da escola em que eu trabalhava só fazia algo, qualquer coisa, apenas após a permissão do marido; caso ele não a deixasse, ela não fazia. O relato abaixo, feito por mais uma participante do GF, exemplifica e reforça o pensamento retrógrado:

> *Rapaz, aqui na roça, fazer igual ao caso né...,porque tem gente que tem a mente fechada igual antigamente; antigamente no tempo dos nossos avós, tataravós, eram escalda pé... era comida, tinha que ser na mão, né..., se não desse na mão... ele fazia uma comida comia... ainda largava a mulher com fome ainda... e hoje em dia ainda tem homem que tem esses mesmos pensamentos... hoje ainda no interior, eu não sei na cidade como é, mas eu creio que aqui, como já falei eu converso com meu marido, meus irmãos e cunhados eu sempre falo que as pessoas tem que abrir a mente, não é assim mais não. (Maria - segmento pais/responsáveis)*

Outra situação que merece destaque foi quando trabalhei na UE do distrito de Bonfim de Feira, escola participante do estudo, e pude vivenciar a relevância que a escola tem na vida dessa comunidade. Os estudantes faziam questão de ficar dois ou até três turnos na escola, sempre com a desculpa de estar realizando pesquisa e/ou alguma

atividade em grupo. Muitos vinham à escola como indo a um *shopping center* e outros, ao refúgio dos problemas/conflitos vivenciados dentro dos seus lares.

> *Nossa colega lá de Humildes, ela conhece muitos casos, mesmo porque ela participa da escola há muito tempo, mas tem muitos casos ainda que ficam no segredo da mãe e do diretor, porque às vezes eles vem numa pessoa um apoio de revelar a sua situação e saber que pela ética a confiança não vai ser exposto, eles vêem uma oportunidade de falar e a gente fica numa situação que não pode dar um próximo passo por conta da situação que é apresentada. (Chica da Silva - segmento professores).*

O GF trouxe proposições e reflexões acerca das facetas que a violência de gênero está perpetrada na sociedade campesina. Destarte, o espaço escolar pode ser o ambiente propício para o enfrentamento e para fomentar práticas de desnaturalização deste tipo de agressão, fazendo-se necessário, para isso, identificar as práticas escolares da escola do campo. As três escolas participantes da pesquisa relataram que as ações são pontuais e apenas para solucionar problemas específicos/particulares de cada UE, que também está elencado a postura/ação da/o professora/or que se predispõe a se envolver com a situação ocorrida.

> *Lá na nossa escola a gente já viveu algumas situações de violência contra as nossas alunas, inclusive no noturno algumas situações de violência que a gente precisou intervir, conversar, chamar a família, nós tivemos realmente que tomar a frente [...] era o tempo todo a gente convivendo com situações de violência contra nossas alunas, eram meninas muito novas que sofriam violência dos namorados, as vezes de um padrasto, um namorado da mãe. (Dandara - segmento professor)*

> *Eu tento fazer alguns trabalhos, devido à dificuldade que se tem nas escolas públicas e na zona rural em si, a dificuldade que temos para tratar de alguns temas na escola, a violência contra mulher, mesmo!! (Zumbi - segmento professor)*

Foi notado que é imprescindível a construção de estratégias de enfrentamento à violência de gênero. Para tanto, o Estado deve garantir formação às/aos profissionais envolvidas/os direta e/ou indiretamente com estes fenômenos, proporcionando-lhes meios adequados para pensar e planejar essas ações, já que o ambiente escolar é um espaço de socialização e de transformação social em que as contradições entre os gêneros podem ser desveladas e os conflitos resolvidos, posto que, conforme Auad (2003, p. 93), "a escola pode ser esse lugar em que as pessoas podem aprender várias coisas, criam e se tornam críticas e questionadoras".

Nos GF, não foi evidenciada a existência de ações sistematizadas para o cuidado sobre a temática igualdade de gêneros no PPP. Silveira (2010) relata que a escola é uma instância social, o lugar institucional de um projeto educacional, que serve de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que têm relação com o agir humano, o projeto político da sociedade e os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação; nesse sentido, a escola do campo e toda a sua estrutura educacional se sustentam também pelas demandas e necessidades da localidade/comunidade.

> *Eu acho que deve ser trabalhado projeto de vida. Muitas vezes ela não sabe o que vai ser, se vai prestar um vestibular, elas ficam à margem, ficam dependentes do homem. [..] então eu acredito que a gente tem que dar esse incentivo para elas buscarem o que é uma vida acadêmica, mostrar que elas são capazes também, tanto a mulher do campo quanto a da cidade também, então elas tem que ter um incentivo, trabalhar com projetos dentro da sala de aula, essa questão não pode se esquecer. (Maria Firmina - segmento professor)*

A fala de Maria Firmina retrata a necessidade de ações estruturadas para o projeto de vida, que devem estar dentro da visão de cidadã/ão crítica/o do mundo, pensada pela escola do campo, que tem por sua concepção uma educação libertadora na perspectiva de que o conhecimento científico seja uma estratégia de resistência dos camponeses para manter seu modo de vida, seus saberes, sua existência social a partir do trabalho na terra (MOLINA, FERNANDES, 2005). Neste sentido, o PPP é um instrumento de planejamento cuja importância está para além de uma perspectiva de eficiência, pois permite a participação de todos com igual responsabilidade e espírito de cooperação, pautada na visão de sociedade, nos paradigmas educacionais e no entendimento da escola como espaço de decisão e de gestão democrática (VEIGA, 2007).

Ao passar para o item de análise às práticas curriculares de enfrentamento à violência de gênero presentes nas escolas, foi verificado que apenas uma UE fez algo mais sistematizado no registro do fato já ocorrido, ou seja, ações preventivas não acontecem em nenhuma das escolas pesquisadas.

> *Criamos um procedimento interpares. Quando ocorre qualquer tipo de ocorrência, convocamos todos os envolvidos escola, família, e os pares que forem pertinentes, tratamos a situação e juntos assinamos o Termo de Compromisso e Responsabilidade onde os estudantes envolvidos e a família assumem determinadas ações dentro e fora da escola. Este procedimento foi criado por mim, com a anuência da escola, logo que assumimos pois o índice de violência era muito significante. Após esta ação, percebemos que os*

> *estudantes assumiram uma outra postura e a violência, principalmente a física, caiu praticamente para casos irrelevantes nestes últimos 5 anos. É claro que a violência verbal ainda é muito presente devido a cultura do local e das famílias. (Chica da Silva - segmento professor)*

Nesse sentido, não foi possível fazer a análise sobre as práticas curriculares, pois as mesmas não acontecem nas UEs. Sendo assim, se torna urgente um debate sobre a sistematização e implementação de ações de enfrentamento à violência de gênero dentro da escola, legitimando sua implantação dentro do PPP com o intuito de desnaturalizar a violência contra mulher.

Para tal, se fazem necessárias a escuta e a articulação entre pares para contemplar essa demanda de forma efetiva e estruturada, possibilitando que os professores se sintam confortáveis e confiantes para trabalhar a temática no ambiente escolar, respeitando as particularidades de cada comunidade. Desse modo, é salutar entender como as discussões/resoluções de âmbito ministerial pautadas no enfrentamento à violência de gênero se relacionam com as práticas curriculares das escolas do campo.

Como foi dito anteriormente, na pesquisa, foi comprovado que não existem práticas curriculares de enfrentamento à violência de gênero nas escolas do campo, mesmo com ações/programas/leis que respaldam a inserção das escolas nesse processo, destacando o quão fundamental é que as práticas curriculares democráticas engendradas, de acordo com Silva (2020), nas Escolas do Campo brasileiras, sejam inscritas na perspectiva de redesenhar os tempos e espaços formativos, bem como se ancorem em modelos integradores, participativos e críticos para pensar o conhecimento e a formação humana.

É importante que se tenha um sentimento de pertencimento dentro da construção/elaboração de práticas curriculares de enfrentamento à violência de gênero e o diálogo com outros setores que corroborem para efetivação desta ação. Pensar em ações de enfrentamento perpassa por estabelecer nexos entre setores que combatam a violência de gênero, com o intuito de montar ações palpáveis/concretas para cada realidade escolar.

Assim, propor diálogo e desenvolver projetos que promovam a igualdade entre os gêneros na escola é remover barreiras sociais e culturais, fortalecendo a importância da temática, que está, inclusive, dentro dos 17 objetivos da Agenda 2030, que engloba os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais, por sua vez, listam

169 metas, todas orientadas a traçar uma visão universal, integrada e transformadora para um mundo melhor, pondo em andamento diversas ações e metas empreendidas em nível global, com vigência entre 2015 e 2030; e uma delas é

> (...) assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. São integrados e indivisíveis e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (ONU, 2015, p. 1).

Ainda referente aos ODS, o objetivo de número cinco invoca a promoção ao combate às desigualdades de gênero, que sempre estão articuladas com estratégias de combate ao racismo e outras formas de discriminação. Em resposta a essas especificidades, a sala de aula é um lugar onde se aprendem lições a respeito do preconceito entre gêneros. Por esse motivo, promover a reflexão e o debate do presente tema em ambiente escolar é necessário, conforme expõe Nora Fyles, diretora da Iniciativa da ONU pela Educação das Meninas,

> Apesar dos avanços nos últimos 20 anos, a violência de gênero na sala de aula e no ambiente escolar permanece invisível. Para lidar com esse problema, os governos e a sociedade civil devem se envolver mais para proteger as crianças e buscar, por meio da educação, a mudança necessária. A violência de gênero relacionada ao ambiente escolar inclui assédio verbal ou sexual, abuso sexual, punição física, além do *bullying*, que afeta cerca de 246 milhões de meninos e meninas todos os anos (UNESCO, 2015 p. 24).

Penso que, abordar a violência de gênero dentro da escola, perpassa por um trabalho inter/transdiciplinar, que necessita do aporte da rede de apoio; ou seja, a intersetorialidade é necessária para que as estudantes, professoras e a comunidade escolar entendam como proceder caso sofram ou vivenciem casos de agressão às mulheres. A parceria com demais setores sociais auxilia na elaboração de projetos pedagógicos e cursos de formação para professoras/es no intuito de melhor atender às demandas das/os estudantes, haja vista que ações pontuais não alteram de forma significativa o cenário em questão.

# 7. A TRILHA CONTINUA

## 7.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Este texto apresenta a estruturação do Projeto de Intervenção elaborado após a análise das informações obtidas na realização do GF. Na verdade, considerando que o campo de investigação se configurou como um espaço de entendimento e contextualização das ações envolvendo o enfrentamento à violência de gênero, percebeu-se a necessidade de um maior entendimento sobre o que seria a categoria gênero e como trabalhar as questões relacionadas a esta temática dentro do ambiente escolar. Sendo assim, foi organizado um curso de formação para educadoras/es, cujo objetivo consiste em potencializar as discussões sobre igualdade e violência de gênero, problematizando o estigma da cultura patriarcal e o racismo velado a que as mulheres negras brasileiras são acometidas.

Nessa perspectiva, o curso de formação para educadoras/es tem o caráter de contribuir com os processos educativos emancipatórios. Segundo Cunha (2006), o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

A formação se refere às iniciativas que acompanham o tempo profissional de educadoras/es, pode ter formatos e durações diferenciadas, ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais, assumindo, nesta perspectiva, características de formação como processo contextualizado/imbricado. Essas afirmações são reforçadas por Feldmann, Hage e Pereira (2015, p. 68), que defendem que "a formação do profissional da educação precisa consistir num processo de vivências que envolvam ação-reflexão-ação ao dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico prático". Desta maneira, a/o educadora/or deve exercer o papel importantíssimo para sua atuação profissional, como afirmam Marques e Pimenta,

> Ser profissional significa ter autonomia para tomar decisões sobre o processo ensino aprendizagem (selecionar atividades, textos, formas de avaliação etc., à luz das demandas concretas), mas também assumir responsabilidade sobre sua ação e os resultados de aprendizagem que dela devem decorrer. Há, portanto, um conjunto de saberes específicos que se apresentam como necessários ao exercício da docência, e que conferem especificidade a essa profissão e ao professor como profissional. (MARQUES E PIMENTA, 2015, 136).

A formação deve ser fruto de um processo colaborativo e dinâmico e, segundo Silva e Sá (2016), deve enfatizar, como um de seus objetivos, trabalhar em favor da qualificação das/os educadoras/es para atuarem com as diversidades e qualificar profissionais para intervir, pedagogicamente, nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social do seu lócus pedagógico. Partindo desse pressuposto, foi elaborada uma proposta de intervenção de pesquisa engajada, focada nas questões emergidas no GF/professores que não se sentiam capazes de desenvolver a temática de forma efetiva, por não ter conhecimento prévio sobre o assunto; sendo assim, foi pensado/estruturado o curso de formação para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares das escolas do campo participantes da pesquisa.

## 7.2 CURSO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO PARA EDUCADORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO

O Curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadoras/es de Escolas Públicas do Campo será realizado na modalidade de Educação a Distância por meio da conta institucional @enova.educacao.ba.gov.br, a qual todos os participantes têm acesso, por se tratar de um endereço disponibilizado pela Secretaria de Educação da Bahia, para todos os trabalhadores da rede estadual de ensino.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dispõe de ferramentas e recursos tecnológicos que permitem a interação entre tutor, cursistas e conteúdos propostos para a aprendizagem de conceitos e metodologias relacionados ao enfrentamento à violência de gênero. As atividades de aprendizagem possibilitam produções individuais e produções colaborativas entre as/os educadoras/es, tanto no ambiente virtual quanto no contexto da escola.

Toda a logística para a inscrição e todo o curso serão disponibilizados pelas redes sociais, utilizando o *Google Forms* para disponibilização da ficha de inscrição; *Google* sala de aula para as atividades e aprofundamento da temática e o *Google Meet* para os encontros síncronos. O *whatsapp* será utilizado também como outro meio de comunicação para a operacionalização de confirmação e de informes sobre os módulos do curso.

## 7.3 SÍNTESE DO CURSO

**Professora formadora:** Tatiane dos Santos Moreira

**Público envolvido:** Professores, Coordenadores pedagógicos e Gestores escolares das escolas do campo.

**Carga horária:** 180 horas

**Apresentação:**

A escola faz parte da rede de proteção e de cuidado e deve se constituir em um dos mais significativos ambientes de desenvolvimento e de aprendizagens. O enfrentamento à violência e a promoção da igualdade de gênero devem ser abordados na escola a partir de um referencial construtivo capaz de facultar à/ao educanda/o uma aprendizagem emancipatória e cidadã. Para tanto, às/aos educadoras/es, deve ser ofertada a oportunidade de se qualificar para essa demanda social. Nesse intuito, o Curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadores de Escolas Públicas do Campo se baseou no artigo 8º da Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha, no inciso V, que versa sobre a realização de campanhas educativas e de prevenção da violência doméstica voltadas para o público escolar e sociedade em geral. Esperamos que você, educador(a), aproveite ao máximo a oportunidade que esse curso oferece e que aplique o conhecimento adquirido em ações concretas para o enfrentamento à violência e a promoção da igualdade de gênero dentro da escola do campo.

**Justificativa:**

A escola é um relevante potencializador para a luta por uma sociedade mais igualitária e justa entre os gêneros, possibilitando a desconstrução de culturas machistas que favorecem a perpetuação da sobreposição do gênero masculino ao feminino. Compreender a problemática social da violência contra a mulher, além de qual tipo de relação estabelecem entre o fenômeno em questão e a educação escolar, se faz necessário dentro do cenário das escolas do campo da cidade de Feira de Santana, devido aos preocupantes índices de violência contra a mulher nos distritos, sendo necessário intervir para sensibilizar a população campesina na desconstrução desse paradigma.

**Objetivo geral**

- Promover a formação de educadores das escolas públicas do campo para atuarem coletivamente no enfrentamento à violência de gênero no ambiente escolar.

**Objetivos específicos**

- Contextualizar a manifestação de agressividades e violências escolares envolvendo questões de gênero.
- Fomentar a conscientização de igualdade de gênero e a implantação do artigo 8º da Lei Maria da Penha.
- Subsidiar as/os educadoras/es para atuarem na mobilização da rede social interna e externa de enfrentamento à violência de gênero no contexto escolar.
- Abordar conteúdos articulados aos eixos metodológicos apresentados no curso para a elaboração do Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas do campo.
- Orientar, com subsídios teórico-metodológicos, a implementação do Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas do campo, valorizando a sua integração ao Projeto Político-Pedagógico.

**Conteúdo**

Os conteúdos do curso serão desenvolvidos no decorrer de quatro módulos e apresentados a partir das seguintes temáticas:

Módulo I – Gênero: Contextualização e conceitos (20h)

Módulo II – Educar para a igualdade e o respeito entre os gêneros (30h)

Módulo III – Educação no enfrentamento a violência de gênero (30h)

Módulo IV – Elaboração e implementação do Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas (100h)

**Metodologia do curso**

O curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadores de Escolas Públicas do Campo será realizado no *Google* Sala de Aula e *Google Meet*, que dispõem de ferramentas e recursos tecnológicos que permitem a interação entre professora formadora, educadores e conteúdos propostos para a aprendizagem de conceitos e metodologias aplicadas. O curso de formação terá duração de 180 horas, sendo trabalhado por módulos. Durante a realização de cada módulo, à medida que as

temáticas forem estudadas, a/o educadora/or será orientada/o a elaborar coletivamente o projeto de prevenção à violência de gênero na escola. O projeto será elaborado por meio de atividades colaborativas realizadas, ao longo do curso, pelo grupo da mesma escola com apoio da professora formadora e da turma no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - *Google* Sala de Aula.

Assim, no decorrer de cada módulo, as/os educadoras/es realizarão as seguintes atividades de aprendizagem:

- Apreciação de vídeos e leitura de textos;
- Participação no fórum de discussão;
- Realização da atividade colaborativa de aprendizagem.

**Estrutura e programação do curso**

O curso consta de 4 módulos e carga horária de 180 horas, sendo 80 horas referentes aos módulos de 1 a 3 e 100 horas referentes ao Módulo 4. Ao final de cada módulo, as/os educadoras/es deverão postar no AVA - *Google* Sala de Aula uma atividade colaborativa relacionada ao projeto de prevenção e terão um encontro síncrono pelo *Google Meet* para trocar experiências e/ou esclarecimentos sobre os conteúdos trabalhados. O Módulo 4 tem por finalidade oferecer subsídios, articulados aos temas e metodologias abordados na primeira etapa do curso, para a implementação de ações preventivas de enfrentamento à violência no contexto escolar. Refere-se a uma etapa de intervenção e legitimação do Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas do campo e na comunidade escolar. Segue um quadro-síntese da estrutura do curso, no qual constam os conteúdos, os objetivos e os recursos de cada módulo.

**Módulo I – Gênero: Contextualização e conceitos (20h)**

**Ementa**

Abordar e descrever a história sobre a atuação dos movimentos de mulheres em adquirir os seus direitos de cidadã, relacionando-os com o contexto atual e as atividades escolares.

**Objeto de aprendizagem**

- Conceitualização de gênero.
- Patriarcado e a subjugação feminina.
- As questões de gênero no cotidiano escolar.
- O papel da mídia X violência contra a mulher.

**Módulo II – Educar para a igualdade e o respeito entre os gêneros (30h)**

**Ementa**

Compreender como se estabelecem os vínculos de discriminações baseadas no gênero, na classe e na raça, analisando concomitantemente como estas são experienciadas pelas mulheres negras.

**Objeto de aprendizagem**

- Relações de gêneros: igualdade e discriminação.
- Discriminação de gênero, raça e classe e a violência contra mulher.
- A escolarização dos corpos de meninos e de meninas.
- Feminismo negro.

**Módulo III – Educação no enfrentamento à violência de gênero (30h)**

**Ementa**

Alavancar a importância da prevenção à violência de gênero na área educacional através da promoção de ações/projetos que estimulem cultura de paz nas escolas do campo.

**Objeto de aprendizagem**

- A escola que queremos: sem preconceitos e sem violência.
- Lei Maria da Penha: implementação na escola.
- Feminicídios: as mortes violentas de mulheres em razão de gênero.
- Organização de projeto/ações para equidade de gênero.

**Módulo IV - Elaboração e implementação do Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas (100h)**

**Ementa**

Elaborar e implementar o Projeto de Enfrentamento à Violência de Gênero nas escolas.

**Objeto de aprendizagem**

- Da teoria à prática: construindo um projeto de prevenção.
- Orientações metodológicas para a elaboração e implementação do projeto de prevenção.

**Avaliação da aprendizagem**

A avaliação será processual, feita por módulo, em que todas/os as/os participantes irão realizar as atividades propostas e a construção coletiva de ações durante o ano de 2022 para estimular a igualdade de gênero no ambiente escolar. Essas atividades irão propiciar a articulação entre conteúdos, metodologias de prevenção e a elaboração gradativa do projeto. O processo avaliativo inclui *feedbacks* e acompanhamento das produções, pela professora formadora, numa perspectiva dialética-formativa e processual. O produto será o planejamento coletivo e a sistematização de um projeto/ações para serem executados nas escolas do campo, participantes do curso, a partir do ano de 2022.

**Leituras básicas**

Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola / Daniela Auad

- O livro discute, entre os vários aspectos, como as práticas repetitivas de características naturais do que é ser menino/homem e o que é ser menina/mulher acabam funcionando como uma verdade absoluta e, dessa forma, gerando estereótipos sobre o que é ser menina/mulher. Também nos apresenta o conceito de co-educação e lança sólidos argumentos desses princípios para implantação na escola pública.

Mulher, raça e classe / Angela Davis.

- O livro trata os seus efeitos e a forma que a mulher negra foi desumanizada desde o período da escravidão. Apresenta uma dimensão para pensar a questão racial e como o racismo é fundamental para se entender as nuances das opressões sofridas pelas mulheres negras.

Mulher negra: afetividade e solidão / Ana Claudia Pacheco

- O livro relata a dificuldade que a mulher negra tem em se relacionar afetivamente. O racismo e o sexismo regulam as preferências afetivas das pessoas, colaborando especialmente para a solidão de alguns segmentos de mulheres negras.

Racismo e Sexismo na cultura brasileira / Lélia Gonzalez

- O artigo relaciona raça, classe e gênero, especificamente, sobre o imaginário e o discurso da mulher negra na manutenção do mito da democracia racial no Brasil.

O que é violência contra a mulher (Primeiros Passos) / Maria Amélia de Almeida Teles e Mônica de Melo.

- O livro trata das nuances sobre a violência sofrida pelas mulheres, suscitando o debate e a reflexão sobre a temática, abordando os vários tipos de violência, discriminação e preconceito; a proteção legislativa nacional e internacional; o reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos.

**Calendário do Curso**

| | |
|---|---|
| Divulgação e inscrição do curso | Janeiro de 2022 |
| Início do curso | Março de 2022 |
| **Módulo 01** | |
| Reunião pelo *Google Meet* | Março de 2022 (a combinar)<br>Horário previsto 19:30 às 21:00 |
| Atividades pelo *Google* sala de aula | Período entre março – abril |
| Reunião pelo *Google Meet* | Abril de 2022 (a combinar) |
| **Módulo 02** | |
| Reunião pelo *Google Meet* | Abril de 2022 (a combinar)<br>Horário previsto 19:30 às 21:00 |
| Atividades pelo *Google* sala de aula | Período entre abril – maio |
| Reunião pelo *Google Meet* | Maio de 2022 (a combinar) |
| **Módulo 03** | |
| Reunião pelo *Google Meet* | Junho de 2022 (a combinar)<br>Horário previsto 19:30 às 21:00 |
| Atividades pelo *Google* sala de aula | Período entre junho - julho |

| | |
|---|---|
| Reunião pelo *Google Meet* | Julho de 2022 (a combinar) |
| **Módulo 04** | |
| Reunião pelo *Google Meet* | Julho de 2022.<br>Horário previsto 19:30 às 21:00 |
| Atividades pelo *Google* sala de aula | Período entre julho - novembro |
| Reunião pelo *Google Meet* | Agosto de 2022<br>Setembro de 2022<br>Outubro de 2022<br>Novembro de 2022 |

As datas acima poderão sofrer alterações, sendo adaptadas para melhor atender às peculiaridades dos participantes das escolas selecionadas e respeitando o calendário letivo do ano vigente.

**Figura 6 -** Mural do Curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadores de Escolas Públicas do Campo

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2021)

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo sobre a escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero, compreendendo as implicações do processo de fomento das violências de gênero contra a mulher; como elas se manifestam no ambiente educacional e de que modo as práticas escolares, tendo a escola como um lugar social, se expressam em relação ao enfrentamento da violência de gênero.

Contudo, percebe-se que ações voltadas para a referida temática, dentro do ambiente escolar, são de magnitude estratégica, visto que os modos de subordinação transitam pelas práticas/ações educativas. Sendo assim, o olhar binarista desigual na sociedade é refletido e repetido dentro da escola, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas de professoras/es entre as/os estudantes, que ao distinguir e diferenciar meninos e meninas acabam por produzir as diferenças de gênero que irão reverberar em suas trajetórias de vida, promovendo violências praticadas, principalmente, contra as mulheres.

Nesse entender, este trabalho se baseou na concepção de que a violência de gênero é consequência de uma concepção desigual entre homens e mulheres, constituída por um processo histórico e hegemônico em que prevalece a ideia de homem como o sujeito que está em posição superior à mulher. Vale destacar que a violência contra a mulher não se delimita apenas a uma violência entre parceiros amorosos e nem à violência física. A violência contra a mulher pode ser, e é, em muitos casos, uma violência silenciosa.

Por essa razão, este trabalho considera que identificar a desigualdade de gênero, enraizada ao longo das gerações, é algo de extrema urgência para a realidade brasileira e a escola torna-se um espaço promissor para estimular essa ruptura no padrão social de subjugação feminina.

Pesquisar a escola do campo tendo como objeto de estudo o seu papel no enfrentamento à violência de gênero nasceu do desejo inquietante da professora-pesquisadora, "militante" e "mulher em situação de violência" que se propôs a compreender as implicações deste tipo de violência no ambiente escolar campesino. Partindo destes princípios, surgiu a questão problema: Qual o papel da escola do campo no enfrentamento a violência de gênero? Entende-se que tais compreensões contribuem para a reprodução de relações abusivas e violentas e que cabe à escola, enquanto

instituição formadora, um trabalho sistemático de desconstrução de tais discursos de fomento das violências de gênero.

O trabalho educativo com o conceito gênero, buscando desmistificar as desigualdades, se mostra como um caminho para proteger a vida das mulheres brasileiras e, tratando-se da mulher negra do campo, é salutar promover o debate e fomentar práticas de empoderamento e sensibilização da comunidade escolar no que tange a questões relacionadas à violência contra a mulher campesina.

Para alcançar o objetivo da pesquisa foram seguidas algumas etapas: revisão sistemática, contato com as escolas do campo – gestores –, apresentação do estudo para os sujeitos da pesquisa, coleta e análise de informações. As informações foram coletadas utilizando o Grupo Focal. Por fim, este texto apresenta um Projeto de Intervenção relacionado à criação de um curso de formação para educadoras/es da rede estadual de ensino do NTE-19, com o objetivo de promover a formação destas/es para atuarem coletivamente no enfrentamento da violência de gênero no ambiente escolar do campo.

A aplicação do grupo focal foi de extrema importância para vislumbrar as nuances que reverberam dentro do ambiente escolar na visão dos sujeitos envolvidos no estudo. As carências de estrutura física das unidades escolares, a falta de informações enviadas via ministerial/órgãos competentes relacionadas à temática e a falta da legitimação dentro do PPP, no âmbito de fomentar ações/atitudes que estimulam a desnaturalização da violência de gênero no ambiente escolar, foram algumas das nuances vislumbradas.

Devido à pandemia do novo Coronavírus, todas as etapas aconteceram de forma remota com o auxílio de recursos digitais - plataformas e aplicativo de conversas - o que facilitou a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, visto que são escolas distantes da sede e que tornaria inviável um encontro presencial simultâneo com todos os envolvidos. Mesmo sendo um espaço digital, considerado distante, frio e impessoal, os sujeitos se sentiram acolhidos ao ponto de relatarem casos pessoais de violência de gênero.

O estudo mostrou que as escolas não desenvolviam atividades alusivas à temática de forma estruturada, agindo de maneira pontual à medida que surgiam as demandas das/os estudantes, destacou a necessidade de um aprofundamento na formação das/os professoras/es e demais profissionais da educação para abordar o

assunto de maneira coerente e sistematizada com o objetivo de desnaturalizar atitudes machistas e preconceituosas em relação ao gênero.

A elaboração do curso de formação para as/os profissionais da educação foi uma necessidade elencada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e percebida pela pesquisadora como uma ação potente, enriquecedora para fomentar práticas de enfrentamento à violência de gênero solidificadas, embasadas em conceitos/conteúdos para incentivar a igualdade entre mulheres e homens do campo. O curso de Enfrentamento à Violência de Gênero para Educadores das Escolas do Campo foi o produto que mais se enquadrou com o estudo, haja vista que os sujeitos sinalizaram urgência na formação, a fim de mitigar as sequelas que a violência de gênero promove. Vale salientar que se faz necessária a institucionalização deste curso e demais ações no âmbito de incentivar práticas que estimulem a igualdade entre os gêneros.

Sendo assim, esta pesquisa valida a importância de uma formação educacional voltada para a discussão da igualdade de gênero dentro da escola; pois, a partir de uma formação reflexiva e inflexiva acerca das relações entre homens e mulheres, as mulheres podem ter seus direitos reconhecidos e suas vidas valorizadas.

A presente pesquisa legitima também a compreensão das relações entre o masculino e feminino na escola do campo, naturalização dos comportamentos sociais relacionados à cultura e às relações de poder estabelecidas socialmente que produzem e influenciam a violência entre os gêneros, em específico contra as mulheres negras, que ocupam histórica e culturalmente posição inferior aos homens.

Esta dissertação está voltada à luta pela desnaturalização e normatização das categorias de gênero, pois assim, promoverá menos inferiorização, desigualdade, divisão entre os sexos e violência contra as mulheres. Posto isto, torna-se imprescindível investigações mais densas e abrangentes que colaborem, de forma crítica e problematizadora, a respeito da temática em questão para promover o fortalecimento de atitudes de igualdade entre os gêneros em todos os espaços, não só o escolar.

## REFERÊNCIAS


AMORIM, Elisangela Santos; PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero no processo de escolarização de mulheres em assentamentos da reforma agrária. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381505909_ARQUIVO_ElisangelaSantosdeAmorim.pdf . Acesso em: 29 jul. 2020.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2007, 296 p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e participação no campo. **Revista Em Aberto**, ano1, n.9, p.1-7, 1982. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1400/1374 . Acesso em: 01 maio 2021.

ASSIS, Cleber Lizardo de; SANTANA, Lucineide Costa; SANTOS, Nádia Valéria Moreira; OLIVEIRA Simone Muniz. Intervenção Psicossocial de Prevenção à Violência de Gênero Junto a Adolescentes de Cacoal-RO. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**. Florianópolis, 2014, v. 11, n. 18, p. 53-65, dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2014v11n18p51/28314 . Acesso em: 27 jul. 2021.

ASSIS, Carolina de. Mapa da Violência de Gênero. **Gênero e Número**. Disponível em: https://mapadaviolenciadegenero.com.br/ Acesso em: 27 jul. 2021.

AUAD, Daniela. **Feminismo:** que história é essa? Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, 112 p.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2018. 488 p.

BABIUK, Graciele Alves; FACHINI, Flávia Granzotto; SANTOS, Gabriel Nappi. "Violência de Gênero nas Escolas: Implicações e Estratégias de Enfrentamento". *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780_6604.pdf . Acesso em: 27 jul. 2021.

BADY, Janaína Bueno. **Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens**: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de educação de jovens e adultos, Ensino fundamental. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Porto Alegre, 2019.

BAHIA. **Lei nº 11.043 de 09 de maio de 2008.** Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008 .Acesso em: 27 ago. 2021

BAHIA. **Decreto nº 19.529 de 16 de Março de 2020.** Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador: Casa Civil, [2020]. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020# . Acesso em: 28 jul. 2021

BAHIA, Secretaria de Desenvolvimento rural. **Território de Identidade Portal do Sertão Perfil Sintético.** Salvador. 2015. 14p. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Portal%20do%20Sert%C3%A3o.pdf Acesso em: 28 jul. 2021.

BAHIA, Secretaria de Saúde. **Audiência Pública (abril) –** "Violência contra a mulher, feminicídio e políticas públicas de enfrentamento e superação". 2019. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/suvisa/vigilancia-epidemiologica/sala-de-situacao .Acesso em: 05 jul. 2020.

BAHIA, Defensoria Pública da Bahia. **Defesa da Mulher.** Núcleo de Defesa da Mulher – NUDEM, vinculado à Especializada de Direitos Humanos da DPE/BA. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/area-de-atuacao/defesa-da-mulher/. Acesso em: 06 jul. 2020.

BAHIA, Secretaria de Política para as Mulheres. **Política para as Mulheres.** Disponível em: http://www.mulheres.ba.gov.br/ Acesso em: 04 jul. 2020.

BAHIA, Portal da Educação. **Núcleo Territorial de Educação NTE 19 - Feira de Santana.** Disponível em: http://nte19.educacao.ba.gov.br/?p=2853 . Acesso em: 04 jul. 2020

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado.** Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/QDj3qKFJdHLjPXmvFZGsrLq/?lang=pt . Acesso: 28 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Hayeska Costa; FEITOSA, Brenna Moreira; VALENTE, Leandro Fernandes. A Violência contra a Mulher em Fortaleza: quatro anos de OBSERVEM. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis. 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373339271_ARQUIVO_AViolenciacontraaMulheremFortaleza.4anosdeobservem.FazendoGenero10.pdf . Acesso em: 28 ago. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970, 309 p.

BONFIM, Thaís Resende Araújo Borges. Violência de Gênero no Ciclo Básico Escolar: um problema presente, com consequências constantes. *In*: VIII ENCONTRO DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação.** Uberaba. 2015. Disponível em: https://docplayer.com.br/11512759-Violencia-de-genero-no-ciclo-basico-escolar-um-problema-presente-com-consequencias-constantes.html . Acesso em: 28 ago.2020.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499/31292. Acesso em: 29 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, 752 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010ª, 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b, 311 p.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009, 472 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003, 280 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006, 120 p.

BRASIL. **Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932.** Código Eleitoral. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, [1932]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília: Presidência da República, [1962]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **1° Encontro nacional de mulheres negras - 1988:** realizado entre os dias 02 e 04 de dezembro de 1988, em Valença (RJ). Disponível em: https://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1988.php?iframe=enmn_1988 Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [1990]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8072-25-julho-1990-372192-norma-pl.html . Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção

Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Brasília: Presidência da República, [1994]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação. [2002]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf . Acesso em: 07 jul. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. **Relatório final:** Com a finalidade de investigar a situação da violência contra a mulher no Brasil e apurar denúncias de omissão por parte do poder público com relação à aplicação de instrumentos instituídos em lei para proteger as mulheres em situação de violência. Brasília, 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/relatorio-final-da-comissao-parlamentar-mista-de-inquerito-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm . Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença:** O que é COVID-19. Brasília. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 42 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Somos todos/as iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 136 p.

CABRAL, Caroline Moreira; SOARES, Fabyane Crystine Oliveira. Raízes da violência contra a mulher: aportes ao debate. *In*: III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais III Simpósio Gênero e Políticas Públicas.** Universidade Estadual de Londrina. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT3_Caroline%20M_%20Cabral.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, Dec. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 15 mar. 2021.

CARTER, Miguel (org.). **Combatendo a desigualdade social:** o MST e a Reforma Agrária no Brasil. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, 577 p.

CARISSIMI, Fabrícia Santina de Oliveira. Movimentos sociais e a violência contra as mulheres do campo: (in)certezas de uma trajetória. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372876034_ARQUIVO_ArtigoFG10Fabricia.pdf Acesso em: 28 jul. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão. **Revista Estudos Feministas.** São Paulo, v. 3, p. 301-596, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042 . Acesso em: 19 de ago. 2020

CARNEIRO, Sueli. **A cor do Preconceito**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006. 135 p.

CARNEIRO, Sueli. Raça, Gênero e Ações Afirmativas. *In*: Joaze Bernardino; Daniela Galdino. (Org.). **Levando a Raça a Sério**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 08-251

CERDEIRA, Cleide Maria Bocardo. **Os primórdios da inserção sociocultural da mulher brasileira**. Disponível em: http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Mar04_Artigos/Cleide%20B%20Cerdeira.pdf Acesso em: 20 de maio de 2020.

CHAUÍ, Marilena. Ética, Política e violência. *In*: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaios sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003, 139 p.

CORREIO, Jornal 24 horas. **Povoado tem cerca de 400 moradores em 90 casas.** Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/artista-encanta-povoado-de-feira-de-santana-decorando-casas-com-paisagens/ . Acesso em 10 jul. 2020

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, 262 p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017, 196 p.

DAVIS, Angela. **Uma autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. Prefácio de Raquel Goulart Barreto. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, 416 p.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça:** a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 2ª. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010, 160 p.

DEBUS, Mary. **Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales**. Disponível em: https://metodo4ucab.files.wordpress.com/2017/03/manual-para-excelencia-en-la-investigacion-mediante-grupos-focales-compressed.pdf Acesso em 20 ago. 2020

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2005, 146 p.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, 224 p.

FEIRA DE SANTANA, Secretária de Meio Ambiente. **Distritos de Feira de Santana**. Disponível em: https://www.feiradesantana.ba.gov.br/secretarias.asp?id=18&serv=ok Acesso em: 04 jul. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 319 p.

FERREIRA, Paula Pulgrossi. **Violência contra a mulher**: atravessamentos pela juventude e escola. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2016.

FERREIRA, Beatriz Maria L.; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. *In*: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. cap. 2, p. 33-46.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. O feminicídio e os embates das trincheiras feministas. **Revista Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade.** Rio de Janeiro, v. 23/24, p. 95-106, 2016.

FOLHA DO ESTADO, Jornal. **Marcha das Mulheres ganha ruas de Feira de Santana.** Feira de Santana, 07 mar. 2020. Disponível em:

https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/102372/marcha-das-mulheres-ganha-ruas-de-feira-de-santana Acesso em: 19 ago. 2020.

FOLHA DO ESTADO, Jornal. **Triplicam casos de violência contra mulher em Feira de Santana.** Feira de Santana, 10 fev. 2019. Disponível em: https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/88878/triplicam-casos-de-viol%EF%BF?mobile=true Acesso em: 05 jul. 2020.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan.-fev.-mar.-abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf Acesso em: 18 ago.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 107 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha d'Água, 1993, 84 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 184p.

FREITAS, Alan Ferreira de. *et al*. O programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais: a indução de territorialidades à ação pública. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 3, n.6, p. 27-58, jul/dez 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt# Acesso em: 19 ago. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Círculo do livro, 1933, 48 p.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 3, p. 64-89.

GIACOMINI, Sandra Adelina. **Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis**: articulações com violências de gênero. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Ed. Vozes. 2009, 118 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. (6-7), p.67-82, 1996. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983. . Acesso em: 18 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [*s.n*], v. 11, n. Edição Especial, p. 141-162, 2019ª. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687 . Acesso em: 18 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. LIBERTANDO-SE DAS AMARRAS: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019b. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt Acesso em: 28 jul. 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras:** Lélia Gonzalez. São Paulo: UCPA, 2018.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In:* GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988, 114 p.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs. p. 223-244. 1984.

GOUVEIA-PEREIRA, M. **Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. Uma breve história do feminismo no brasil. **Estudos Feministas,** Florianópolis, 12(N.E.): 264, setembro-dezembro/2004. Disponível em: https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar4.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

HARVEY, D. **Social Justice and the City**. Londres: Edward Arnold e Baltimore: John Hopkins University Press. 1973.

HERMINIO, Ana Beatriz. **Violência escolar e a expectativa de comportamento feminino**: percepções de professores/as e diretores/as presentes nos registros de cadernos de ocorrência. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria; VIANA, Gilvania Clemente; FERREIRA, Alice Fontes.

Mestrado Profissional em Educação: construção de um percurso à Pesquisa Aplicada e de Intervenção. *In*: **XIV Simpósio Internacional IHU – Revoluções Tecnocientíficas, Culturas, Indivíduos e Sociedade.** Out. 2014. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/mais-publicacoes. Acesso em: 05 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa do Município de Feira de Santana e seus distritos,** escala 1: 100 000. 2000. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama. Acesso em: 18 ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Biblioteca do IBGE- decreto estadual nº 141, de 31-12-1943.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=35701&view=detalhes Acesso em: 03 maio 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Feira de Santana. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama . Acesso em: 03 maio 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/censo2000 . Acesso em: 03 maio 2020.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002, 271 p.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. *In*: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000, cap. 3, p. 33-44.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002, 92 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Celia Neve e Alderico Toribío. 7.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio**: contribuições para uma Cultura de Paz. 2018. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LE BOTERF, Guy. (1984). Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. *In*: Brandão Carlos Henrique (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. p. 51-81

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 301 p.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Tradução William Lagos. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2009, 128 p.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Repensando a escola com a palavra: a criança da área rural. **Revista Pró -Posições**,v.13, n.1, p.176-185, jan./abr.2002. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643977/11432 . Acesso em: 28 jul. 2021.

LIMA, Tatiane de Lucena; CARVALHO, Sônia Lima de; SANTANA, Neide de Assis. Violência de Gênero: Uma Experiência Extensionista em Escola Pública Inserida no Contexto Universitário da UEFS, Feira de Santana/Bahia. *In*: XIII EDUCON. **Anais eletrônicos XIII Educon.** Aracaju. 2019. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2019/violencia_de_genero_uma_experiencia_extencionista_em_escola_publi.pdf . Acesso em: 28 jul 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós estruturalista**.** 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, 184 p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833 Acesso em: 28 jul. 2021

MACIEL, Patrícia Daniela. Os jovens e a violência de gênero: o que dizem @s docentes. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis. 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503177194_ARQUIVO_Osjovenseaviolenciadegeneroartigo FG.pdf Acesso em: 09 Ago 2020.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto:** Relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia, 284. Brasília: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Brasília, 2000. Disponível em: http://dan.unb.br/images/doc/Serie284empdf.pdf Acesso em: 28 jul. 2021.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa.** Maringá/PR: Unicorpore, 2011, 282 p.

MARTINS, Ângela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson, Williams. **Revista HISTEDBR** (on line), Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 73–93, 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640462 . Acesso em: 28 jul. 2021.

MINETTI, A. A mulher e o sufrágio. *In:* CANÊDO, Letícia Bicalho (org.). **O Sufrágio universal e a invenção democrática**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1 ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, 255 p.

MACIEL, Patrícia Daniela; RIBEIRO, Gabriela Chicuta; RODRIGUES, David; SALDANHA, Isabelle Reganhã. Impactos da violência de gênero na educação dos jovens: um diálogo com os docentes. **Revista Mundi Sociais e Humanidades,** Curitiba, v. 3, n. 2, 33, jan./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=viewFile&path[]=433&path[]=165 . Acesso em: 18 ago. 2020

MALVASI, Paulo Artur; TRASSI, Maria de Lourdes. **Violentamente Pacíficos**: desconstrução da associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010, 128 p.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo, Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 09-27.

MIRANDA, Ariane Camila Tagiacolo. **Relações de Gênero na Escola e Violência Contra as Mulheres**: A Construção Social e Cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997, 80 p.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, n. 11, p. 95-96, 2000.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Revista Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/NGxfm9MK4wBdpJ7twQzvfYM/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira do. **Educação de Jovens e Adultos e gênero**: estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309 -321, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5Lycqz55ppc45mwS7cZkqWQ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 maio 2021.

OLIVEIRA, Karinny Lima de. **"Marias também têm força"**: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661- 690, out. 2009.

OPAS - Organização Pan- americana de Saúde/ Organização Mundial da Saúde - **Números de Homicídios Femininos.** Disponível em: https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women Acesso em: 09 Ago 2020.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra:** afetividade e solidão. Salvador: ÉDUFBA, 2013. 382 p.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos; NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher Negra: interseccionando gênero, raça, classe, cultura e educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 25, p. 1-242, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2287/1593 Acesso em: 18 ago. 2020.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **"Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar"**; escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PANDJIARJIAN, Valéria. Os estereótipos de gênero nos processos judiciais e a violência contra a mulher na legislação. 2003. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dlY-6ZRYJWoJ:www.tjmt.jus.br/INTRANET.ARQ/CMS/GrupoPaginas/59/459/file/estereotipos_Genero_Valeria_Pandjiarjian.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 02 maio 2021.

PASSOS, Cristina Oliveira. Mulher feirense: base de dados. **mulherfeirense.home.blog**. Disponível em: https://mulherfeirense.home.blog/author/crisoliveiraadv/ Acesso em: 18 ago. 2020.

PEREIRA, Francisco José. **Apartheid:** o horror branco na África do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1986, 88 p.

PEREIRA, Aylla Milanez. Violência contra as mulheres adolescentes e políticas públicas: uma discussão necessária. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis. 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384956455_ARQUIVO_AyllaMilanezPereira.pdf . Acesso em: 09 Ago 2020.

PEREIRA, Larissa Kühl Izidoro. **Lei Maria da Penha:** análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso? 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PIRES, Ana Flauzina Thula. Uma conversa de pretas sobre violência sexual. *In*: PERREIRA, Beatriz; MELO, Mônica de (orgs.); PIMENTEL, Silvia; ARAÚJO, Siméia de Mello (coords.). **Raça e Gênero:** discriminações, interseccionalidades e resistências. 1ed. São Paulo: EDUC, 2020, cap. 3, p. 65-85.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 24(1), p. 95-118, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005 . Acesso 29 set. 2020.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010, 176 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993, 136 p.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017, 112 p.

ROSA, Edinete Maria; TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Violência, ética e direito: implicações para o reconhecimento da violência doméstica contra crianças. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 34-39, set. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 28 jul. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007&lng=en&nrm=iso .Acesso em: 19 Ago. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019, 222 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero Patriarcado Violência**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, 158 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Maria Cristina (Orgs.). **Uma Questão de gênero**, São Paulo/Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 183-215, 1992.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C., Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 19 jun. 2020

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, Jun. 2001. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/zq4vP9BCQsBDVrD8CHjfBbk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 maio 2021.

SANTOS, Milton Almeida. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002, 260 p.

SANTOS, Milton Almeida. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000, 226 p.

SANTOS, Milton Almeida. As exclusões da globalização: pobres e negros. **Revista Thoth**, Brasília, v. nº 4, p. 147-160, 1998.

SANTOS, Milton Almeida. **Globalização e território**. Documentos Básicos Sudene, Recife, p. 9-15, 1997.

SANTOS, Milton Almeida. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979, 152 p.

SANTOS, Milton Almeida. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978, 205 p.

SANTOS, Milton Almeida. O dinheiro e o território. *In*: OLIVEIRA, Márcio Piñon de; HAESBAERT, Rogério; MOREIRA, Ruy. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: PPGEO/UFF, 2002, cap.1, p. 7-13.

SARAIVA, I. S.. Aprendendo com estudantes: uma experiência dialógica no curso de pedagogia anos iniciais**.** *In*. MUHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir A. (org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar.** Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2004. P. 124-152.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, São Paulo, nº 2, jul-2017. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542/6556 Acesso em: 28 jul. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667 Acesso em: 18 ago. 2020.

SCOTT, Parry. *et al* . Redes de enfrentamento da violência contra mulheres no Sertão de Pernambuco. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 851-870, Dec. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/VLsTmDCLGtfcJg4kvPfpGML/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 19 Ago. 2020.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática pedagógica escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 498-523, jan/abril 2019.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. Trabalho docente e construção de identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 17-41, jan/abril 2015.

SILVA, Daniel Vieira. Caminho possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. **Revista Periferia**, v. 11, n. 2, p. 424-441, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36363/29643 . Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Lana Claudia Macedo da. Violência contra a mulher e educação: desafios e perspectivas da DEAM/Belém, Pará, Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis. 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1495290975_ARQUIVO_VIOLENCIACONTRAAMULHEREEDUCACAO.pdf . Acesso em: 09 Ago. 2020.

SILVA, Lana Claudia Macedo da; CARRERA, Ana Daniele Mendes. Em briga de marido e mulher a educação mete a colher: a atuação do profissional de pedagogia no centro de referência de atendimento à mulher em situação de violência. **Caderno de Gênero e Diversidade,** v. 03, n. 01 - Jan. - Abr., 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/22129. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Mayana Hellen Nunes da. Da crítica da América Latina à Améfrica Ladina crítica: para uma genealogia do conhecimento a partir de Lélia González. **Cadernos de Gênero Tecnologia,** Curitiba, v.12, n. 40, p. 143- 155, jul./dez., 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9490. Acesso em: 07 Fev. 2021.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Educação no campo, mulheres e movimentos sociais: espaços de vida, ensinamentos para a transformação social brasileira. **Revista Estudos Feminista,** Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 615-617, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/WQRC9ZCKqQKyy8gBHfSyqzH/?lang=pt . Acesso em: 19 Ago. 2020.

SOUZA, Camila Tatiane de; MEIRA filho, C. A. Violência contra a Mulher: Reflexões Iniciais sobre uma Prática Educativa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos XIV EDUCERE**. Curitiba. 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf Acesso em 29 jul.2020.

SOUZA, Elizeu Clementino; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação (Online),** Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-363, maio/ago 2012a. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4128/3250 Acesso em: 18 ago. 2020

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Ruralidades diversas: redes, olhares cruzados e escolas rurais na Bahia. **Estudos IAT,** Salvador, v. 2, p. 185-199, 2012b. Disponível em: http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/65/99 Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, p. 15-18, 2011a. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/379/326 Acesso em: 18 ago.2020.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 151-164, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/307/257 Acesso em: 18 ago. 2020

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. *In*: **Uma questão de gênero**, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/FCC, 1992, p. 15- 23.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt .Acesso em: 28 jul. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. – 21. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012, 176 p.

VASCONCELLOS, Celso S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia,** Rio de Janeiro, v. 23, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100201&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 ago. 2020.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2019**: Homicídios de mulheres no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário Investigativo: Práticas Escolares sobre Violência de Gênero nas Escolas do Campo

| | |
|---|---|
| | **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**<br>**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV**<br>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE |



# Práticas Escolares sobre Violência de Gênero nas Escolas do Campo

Solicitamos a disponibilização por parte desta Instituição para fins de embasamento do projeto de pesquisa da aluna regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Tatiane dos Santos Moreira (matrícula no 171920046); cujo projeto - sob supervisão da docente Rosane Meire Vieira de Jesus - intitulado "Práticas Escolares dos professores sobre Violência de gênero nas escolas do campo"

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

PERFIL DA UNIDADE ESCOLAR

Para os Gestores das Unidades Escolares

2. Unidade Escolar: *

3. Porte da UE: *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Pequeno porte
- ◯ Médio porte
- ◯ Grande porte
- ◯ Porte especial

4. Código SEC: *

5. Código MEC: *

6. Endereço: *

7. Telefone: *

8. E-mail: *

9. Distância em km para sede Feira de Santana: *

10. Equipe Gestora: Diretor e vice-diretores *

11. Histórico da UE (como surgiu, conte um pouco sobre a fundação) *

12. Tipos de ensino ofertados:

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Fundamental e médio
- ◯ Médio
- ◯ Médio e técnico profissionalizante
- ◯ Fundamental, Médio e EJA ( Educação de Jovens e Adultos)
- ◯ Médio e EJA ( Educação de Jovens e Adultos)
- ◯ Médio, técnico profissionalizante e EJA ( Educação de Jovens e Adultos)

13. Possui Educação em Tempo Integral?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. Quantidade de estudantes do turno matutino: *

15. Quantidade de estudantes do turno vespertino: *

16. Quantidade de estudantes do turno noturno:

_____

17. Quantitativos de estudantes masculinos *

_____

18. Quantitativos de estudantes femininos *

_____

19. Faixa etária dos estudantes ( da menor a maior idade)

_____

20.

*Marcar apenas uma oval.*

◯ Opção 1

21. Quantidade de professores efetivos: *

_____

22. Quantidade de professores REDA:

_____

23. Quantidade de professores/estagiários:

_____

24. Quantidade de funcionários: *

_____

25. Possui coordenação pedagógica? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ sim
- ◯ Não

26. Caso possua escreva os nomes da coordenação pedagógica.

_____

_____

_____

_____

_____

27. Quantidade de salas: *

_____

28. Qual as condições das salas?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótima
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Precária

29. Possui biblioteca? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ sim
- ◯ não

30. Quais as condições da biblioteca?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótima
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Precária
- ◯ Não se aplica

31. Possui sala de leitura? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ sim
- ◯ não

32. Quais as condições da sala de leitura?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótima
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Precária
- ◯ Não se aplica

33. Possui quadra poliesportiva? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ sim
- ◯ não

34. Quais as condições da quadra poliesportiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótima
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Precária
- ◯ Não se aplica

35. Possui pátio? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

36. Quais as condições do pátio?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Precário
- ◯ Não se aplica

37. Possui sala de recursos?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

38. Quais as condições da sala de recurso?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótima
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Precária
- ◯ Não se aplica

39. Possui Laboratório de Informática?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ sim
- ◯ Não

40. Quais as condições do laboratório de informática?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Precário
- ◯ Não se aplica

41. A escola possui internet para a comunidade escolar?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim. Apenas para os professores e gestão
- ◯ Sim. Para professores, funcionários e gestão
- ◯ Sim. Apenas para gestão
- ◯ Sim. Para todos os integrantes da escola: gestão, professores, estudantes e funcionários
- ◯ Não possui internet

42. Como você considera a internet da sua escola? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Péssima
- ◯ Regular
- ◯ Boa
- ◯ Ótima
- ◯ excelente

## PRÁTICAS ESCOLARES

Atividades e ações para o enfrentamento à violência de gênero na UE

43. Existe livro de registro e/ou algum formulário sobre violência escolar? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

44. Caso afirmativo, qual o tipo de violência acontece com mais frequência na Unidade Escolar? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ violência física
- ◯ violência psicológica
- ◯ violência verbal
- ◯ violência patrimonial
- ◯ Não se aplica

45. Quem mais sofre esse tipo de violência? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ meninos
- ◯ meninas
- ◯ não se aplica

46. A escola promove ou promoveu alguma atividade de enfrentamento a violência contra a mulher junto aos estudantes da UE? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

47. Caso afirmativo, descreva.

48. A escola promove ou promoveu alguma atividade de enfrentamento a violência contra a mulher junto aos demais atores sociais da UE? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

49. Caso afirmativo, quais segmentos foram envolvidos? *

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Professores
- ☐ Funcionários
- ☐ Comunidade

50. Os pais ou responsáveis comparece a UE? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

51. Em caso positivo quantas vezes ele comparece a unidade escolar

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ de 01 a 03 vezes ao ano
- ◯ de 04 a 06 vezes ao ano
- ◯ acima de 07 vezes ao ano

52. A escola aderiu aos Projetos Estruturantes da SEC? Caso afirmativo, quais? *

53. Esses projetos tiveram relação com o a temática violência contra a mulher ?

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não se aplica

54. A UE desenvolve alguma atividade relativa a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006)? *

*Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

| | |
|---|---|
| | **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**<br>**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV**<br>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE |

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**
**Nome do Participante: _____**
**Sexo: F () M ( ) Data de Nascimento:____ / ____/_____**
**Nome do responsável legal: _____**
**Documento de Identidade no: _____**
**Endereço: _____ Complemento:_____**
**Bairro: _____ Cidade: __ CEP:_____**
**Telefone: ( ) /( ) ___ /**
**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**
**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DA PESQUISA:** Papel Social da Escola do Campo no Enfrentamento a Violência de Gênero.
**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Tatiane dos Santos Moreira.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro(a) senhor (a) seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Papel Social da Escola do Campo no Enfrentamento a Violência de Gênero**, de responsabilidade da pesquisadora **Tatiane dos Santos Moreira**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo geral **compreender como as práticas escolares desenvolvidas na escola do campo contribuem para o enfrentamento da violência de gênero.** A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios **nas práticas escolares de enfrentamento da violência de gênero na escola do campo**. Caso o (a) Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu/sua filho(a) ele(a) será **entrevistado(a) e essa entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo,** pela própria pesquisadora. Devido a coleta de informações seu/sua filho(a) **poderá se sentir constrangido(e), incomodado(a) ou mesmo lembrar de situações de tristeza de sua vida,** podendo comprometer assim sua saúde emocional para além de

sua participação na pesquisa. Com isso, a pesquisadora atentar-se-á para tal demanda, caso seja necessário, encaminhando o sujeito participante ao serviço público de saúde.

Mediante o contexto pandêmico, os encontros ocorrerão no ***Google Meet***, aplicativo da Google, no qual se permite as gravações dos encontros para posteriores transcrições e análises dos dados feitas pela pesquisadora, bem como também para respeitar o distanciamento/isolamento social como orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como maneira eficaz de frear a contaminação pelo novo coronavírus. **Não é necessário abrir a câmera do aplicativo, caso seu/sua filho(a) sinta-se à vontade poderá fazê-lo a qualquer momento.**

Ainda nesse sentido, as gravações de áudio e imagem concernentes aos encontros estarão sob controle único e exclusivo da pesquisadora, estando em sigilo absoluto para garantir a identificação dos sujeitos participantes. O mesmo ocorrerá nas conversas intermediadas pelo ***whatsapp***, no qual as mensagens ali emitidas estarão contidas e voltadas somente à discussão da temática.

A proposta metodológica deste estudo será através de 01 encontro com carga horária de duas (02) horas, baseados no dispositivo metodológico Grupo Focal - GF, que é fundamentado pela exposição de manifestações artísticas (música, documentário, filme, poesia, vídeos etc.) para propor o diálogo interativo entre os participantes e suas colocações pessoais sobre a temática em questão.

A pesquisadora, para além dos cuidados necessários à segurança e bem estar dos seu/sua filho(a), intentar e ressalta como benefícios de sua pesquisa aos envolvidos a visibilidade e diálogo sobre as práticas escolares da escola do campo com relação a violência de gênero, visando a elaboração de um documento orientador para o enfrentamento a violência de gênero na escola do campo mobilizando toda a comunidade escolar.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu/sua filho(a) não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu/sua filho(a) será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu/sua filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

## IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Tatiane dos Santos Moreira

Endereço: Avenida Luiz Eduardo Magalhães, 255 – Bairro Jaqueira – Conceição do Coité – BA.
Telefone: (75) 99264-1895, E-mail: moreiratatis@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.
CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1o SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

**V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Papel Social da Escola do Campo no Enfrentamento a Violência de Gênero, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu/minha filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

**_____, _____ de _____ de _____.**

**_____**
**Assinatura do participante da pesquisa**

**_____**

**_____**

**Assinatura do pesquisador discente responsável (orientando)**

**Assinatura do professor (orientador)**

**APÊNDICE C – Termo de Assentimento do Menor (TAM)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**
**Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Papel Social da Escola do Campo no Enfrentamento a Violência de Gênero. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos compreender como as práticas escolares desenvolvidas por sua escola do campo contribuem para o enfrentamento da violência de gênero. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado e essa entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo é possível que se sinta constrangido, incomodado ou mesmo lembrar de situações de tristeza de sua vida, caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá trazer benefícios nas práticas escolares de enfrentamento da violência de gênero na escola do campo.

Mediante o contexto pandêmico, os encontros ocorrerão no *Google Meet*, aplicativo da Google, no qual se permite as gravações dos encontros para posteriores transcrições e análises dos dados feitas pela pesquisadora, bem como também para respeitar o distanciamento/isolamento social como orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como maneira eficaz de frear a contaminação pelo novo coronavírus. Não é necessário abrir a câmera do aplicativo, caso sinta-se à vontade poderá fazê-lo a qualquer momento.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para tirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Tatiane dos Santos Moreira
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – Bahia.
Telefone: (75) 99264-1895, E-mail: moreiratatis@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 e-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa Papel Social da Escola do Campo no Enfrentamento a Violência de Gênero. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D - Sistematização do Grupo Focal**

| | |
|---|---|
| | **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**<br>**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV**<br>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE |

**INSTRUMENTO GRUPO FOCAL**

Público alvo: Estudantes das escolas do campo.

Horário: 10:00 da manhã

Tempo de duração: 02 horas.

**Objetivo Geral:** Entender quais as percepções de violência de gênero e as possíveis contribuições da escola no enfrentamento a esta violência presentes nas construções discursivas do grupo focal.

Procedimentos:

1ª Etapa: SENSIBILIZAÇÃO DA TEMÁTICA (duração 20 minutos)

Utilização do trecho da série da Netflix Anitta *Made in* Honório - Temporada 01/Episódio 01 "Anitta" tempo 23’05 até o minuto 26’38.

A escolha deste material de sensibilização tem o objetivo fomentar a discussão sobre as sensações de culpabilidade que a mulher sente ao passar por violência e levantar o debate partindo do lugar do homem sobre o que é violência contra mulher.

- Os estudantes irão falar o que acharam do trecho da série.

2ª Etapa: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA (duração 01:30 minutos)

1.Vídeo sobre Violência Doméstica, 2 Minutos para Entender - Superinteressante.

https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70

2. Juntos contra a violência

https://m.facebook.com/watch/?v=272224864199805&_rdr

https://m.facebook.com/watch/?v=3680513658647870&_rdr

2. SLIDES: informações

3ª Etapa: ASSIMILAÇÃO DA TEMÁTICA

Com o intuito de compreender a percepção dos participantes do grupo focal acerca da temática violência de gênero/ mulher após a execução das etapas acima será lançada a seguinte pergunta:

- O que leva uma adolescente a se submeter a determinados tipos de relacionamentos?

4ª Etapa: FINALIZAÇÃO

Música: Perigosinha Claudia Leite https://www.youtube.com/watch?v=3jR_7AxkIdc

Olha como está sendo este desafio da menina que se torna mulher num cenário em que nossa Cultura a mulher vista como objeto numa sociedade extremamente machista e esta música fala pra essa menina ser o amor da própria vida e não da vida de ninguém. O que acham disso?

**GRUPO FOCAL - 02**

Público alvo: Pais das escolas do campo.

Horário: 10:00 da manhã

Tempo de duração: 02 horas.

Objetivo Geral: Promover uma discussão sobre a temática do enfrentamento da violência de gênero e como esta pode ser desenvolvida nas escolas do campo.

1ª Etapa: SENSIBILIZAÇÃO DA TEMÁTICA (duração 20 minutos)

**Vídeo/ reportagem: Subtenente da PM morta por namorado é enterrada na Bahia.**

Duração do vídeo: 01’37”
Exibido em: 01/04/2017
Fonte: http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/04/subtenente-da-pm-morta-por-namorado-e-enterrada-na-bahia.html.

O vídeo relata que a subtenente da PM Wagna Andrade Soares, de 47 anos, foi morta a golpes de barra de ferro pelo namorado e foi encontrada em um matagal na cidade de Conceição da Feira, a cerca de 120 km de Salvador.

**Vídeo/matéria: Homem é preso em flagrante após tentar matar a esposa em Feira de Santana.**

Duração do vídeo a ser utilizado: os primeiros 02’32”.
Total de duração do vídeo:17’52”.

Exibido em: 10/02/2020
Fonte: http://g1.globo.com/bahia/bahia-meio-dia/videos/v/homem-e-preso-em-flagrante-apos-tentar-matar-a-esposa-em-feira-de-santana/8309729/

O vídeo relata sobre uma tentativa de feminicídio que aconteceu na noite de sábado no dia 08/02/2020 em que o senhor Geremias Souza Conceição de 48 anos, funcionário da TV Subaé, tentou atear fogo ao apartamento de onde vivia com a vítima Elisângela Santos Oliveira da Conceição de 45 anos e o filho de 9 anos de idade, não obteve êxito na tentativa de matar ateando fogo com álcool o mesmo desferiu nela 15 golpes de faca.

- Os pais irão falar o que acharam dos vídeos/reportagens.

2ª Etapa: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA (duração 01:30 minutos)

1.Vídeo sobre Violência Doméstica, 2 Minutos para Entender - Superinteressante.

https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70

2. SLIDES: informações

3ª Etapa: ASSIMILAÇÃO DA TEMÁTICA

Com o intuito de compreender a percepção dos participantes do grupo focal acerca da temática violência de gênero/ mulher após a execução das etapas acima será lançada a seguinte pergunta:

- Na sua opinião, o que gera os atos de violência contra a mulher?
- A mulher que mora na zona rural está sujeita aos mesmos tipos de violência ou difere da mulher que reside na zona urbana?

4ª Etapa: FINALIZAÇÃO

Música: Se essa mulher fosse minha

https://www.youtube.com/watch?v=7KpTG9MDheQ

Olha como está sendo este desafio da Escola da Campo que tem enraizado em nossa Cultura popular a mulher vista como objeto numa sociedade extremamente machista. O que acham disso?

**GRUPO FOCAL - 03**

Público alvo: Professores e Gestores das escolas do campo.

Horário: 10:00 da manhã

Tempo de duração: 02 horas.

Objetivo Geral: Promover uma discussão sobre a temática do enfrentamento da violência de gênero e como esta pode ser desenvolvida nas escolas do campo.

1ª Etapa: SENSIBILIZAÇÃO DA TEMÁTICA (duração 20 minutos)

**Vídeo: Educação e Violência contra mulher**

Duração do vídeo: 02’35”
Exibido em: 06/2020
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=pwXIO0bbths
O vídeo retrata que a violência contra a mulher é uma realidade avassaladora. A ação imediata enquanto sociedade deve ser a de proteger as pessoas e denunciar casos de agressão assim que tomamos conhecimento. Ressalta-se também a importância de nossas práticas enquanto formadores de opinião.

2ª Etapa: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA (duração 01:30 minutos)

1.Vídeo sobre Violência Doméstica, 2 Minutos para Entender - Superinteressante.

https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70

2. Juntos contra a violência

https://m.facebook.com/watch/?v=272224864199805&_rdr

2. SLIDES: informações

3ª Etapa: ASSIMILAÇÃO DA TEMÁTICA

Com o intuito de compreender a percepção dos participantes do grupo focal acerca da temática violência de gênero/ mulher após a execução das etapas acima será lançada a seguinte pergunta:

- Na sua opinião, o que gera os atos de violência contra a mulher?
- A mulher que mora na zona rural está sujeita aos mesmos tipos de violência ou difere da mulher que reside na zona urbana?

4ª Etapa: FINALIZAÇÃO

Música: Se essa mulher fosse minha

https://www.youtube.com/watch?v=7KpTG9MDheQ

Olha como está sendo este desafio da Escola da Campo que tem enraizado em nossa Cultura popular a mulher vista como objeto numa sociedade extremamente machista que na realidade da zona rural essas características são mais evidentes. O que acham disso?

# ANEXOS

## ANEXO (A): Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Papel social da Escola do Campo no Enfrentamento à Violência de Gênero
**Pesquisador:** TATIANE DOS SANTOS MOREIRA
**Área Temática:**
**Versão:** 2
**CAAE:** 40415220.4.0000.0057
**Instituição Proponente:**
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.840.493

**Apresentação do Projeto:**
PAPEL SOCIAL DA ESCOLA DO CAMPO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Pesquisadora: Tatiane Dos Santos Moreira

Orientação: Profa. Dra. Rosane Vieira

O projeto é vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV Conceição do Coité-Bahia

O estudo investiga o papel social da escola no enfrentamento à violência de gênero, tendo como locus de pesquisa escolas pré-definidas da região de Feira de Santana, BA, porém sem esclarecer a faixa etária dos menores evolvidos na investigação. A pesquisadora informa que "O projeto de pesquisa se propõe a compreender as implicações do processo de fomento das violências de gênero, como elas se manifestam no ambiente educacional e de que modo as práticas escolares, tendo a escola como um lugar social, expressam-se em relação ao enfrentamento da violência de gênero. Entende-se que tais compreensões contribuem para a reprodução de relações abusivas e violentas e que cabe à escola, enquanto instituição formadora, um trabalho sistemático de desconstrução de tais discursos de fomento das violências de gênero"

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001
**UF:** BA **Município:** SALVADOR
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Hipótese: Informa não haver hipótese sob a justificativa de ser pesquisa qualitativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário/Geral:

Identificar e analisar as práticas escolares da escola do campo com relação a violência de gênero e o seu enfrentamento.

Objetivos Secundários/Específicos:

Discutir e publicizar as práticas escolares de enfrentamento da violência de gênero desenvolvidas nas escolas do campo e a elaboração de um documento orientador com as reflexões e inflexões dos participantes da pesquisa sobreenfrentamento (sic.) da violência de gênero.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Informa-se genericamente que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas varias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Destaque-se que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstancias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em tela que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a

vasta possibilidade de não se conhecer a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A Pesquisadora não registra que o menor "Poderá sentir constrangido, desconforto emocional, incomodado ou mesmo lembrar de situações de tristeza de sua vida"

Comentários: Considerando que, na amostra, há menores envolvidos, é necessário esclarecer a faixa etária dos sujeitos pesquisados, para atendimento, além das normas éticas, das normas de proteção ao menor constantes do Código Civil brasileiro e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os chamados menores impúberes ou absolutamente incapazes, aqueles com menos de 16 (dezesseis) anos de idade, são considerados mais vulneráveis que os ditos, por lei, púberes ou relativamente incapazes, ou seja, aqueles que contam entre 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) anos completos. Vale esclarecer que a terminologia incapacidade civil é a oficialmente utilizada pela legislação brasileira em todas as leis e normas que se referem ao menor de idade. Neste sentido e em atendimento ao princípio constitucional do melhor interesse e da proteção do menor, faz-se absolutamente necessária a delimitação da faixa etária e, principalmente informar quais ações serão adotadas pela pesquisadora no sentido de minimizar os riscos indicados e, mais especialmente, a evocação de memórias e emoções negativas.

Diante das informações anteriores, sugere-se para tipo de estudo a presença de um psicólogo na equipe disponível para atendimento aos que necessitarem de ajuda, frente ao objeto de pesquisa que traz um risco maior de malefício aos participantes, e é obrigação da pesquisadora prover a minimização dos riscos.

Estes esclarecimentos e ações, com seus respectivos comprovantes documentais, devem constar de todos os documentos submetidos ao CEP. Deverão também ser mencionados no projeto e, principalmente no TCLE e no Termo de assentimento para que pais e/ou responsáveis possam ter pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa, dos riscos e das ações preventivas de eventuais danos.

Ao analisar os documentos novamente submetidos, verifica-se que a pesquisadora atendeu às recomendações do CEP.

Benefícios: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. A pesquisa científica, portanto, deve beneficiar o participante em si e a sociedade como um todo.

A pesquisadora descreve nos formulários da plataforma Brasil, no TCLE e no projeto a contribuição para "desnaturalização violência de gênero na escola do campo".

Comentário: Sugeriu-se descrever, de modo mais detalhado, os benefícios aos sujeitos da pesquisa e os benefícios sociais dela decorrentes, o que foi atendido, especialmente no TCLE.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destaque-se que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo), todos fundados na legislação pertinente. A perspectiva é sempre no sentido de orientar e não de fazer qualquer juízo de valor, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor e garantir a dignidade humana.

A pesquisa tem o potencial de orientação da "sociedade civil e de órgãos e setores públicos e privados" Com metodologia exploratória e abordagem qualitativa o estudo apresenta-se com caráter de pesquisa aplicada, a partir de coleta de dados, utilizando-se "instrumento grupo focal", cuja análise será sistemática e de conteúdo para fomentar "políticas públicas e projetos de intervenção contextualizado com a realidade local." Critério de inclusão e exclusão: Não obstante haver clara delimitação geográfica e institucional, a pesquisa apresenta-se com amostra de participantes maiores e menores de idade, sendo estes últimos não delimitados claramente. Sugere-se a indicação da faixa etária dos menores envolvidos na pesquisa e, repita-se, das ações a serem tomadas para minimização dos riscos.

O cronograma Encontra-se registrado de dentro dos aspectos gerais da pesquisa

Instrumento de coleta de dados: Em conformidade

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade;

2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
5 - Folha de rosto: Em conformidade;
6 – TCLE: Reapresentado, com as sugestões do CEP, em que constam as ações a serem tomadas para minimização dos riscos e maior detalhamento dos benefícios aos pesquisados e à sociedade;
7 – Modelo do Assentimento: Reapresentado, com as sugestões do CEP, em que constam as ações a serem tomadas para minimização dos riscos e maior detalhamento dos benefícios aos pesquisados e à sociedade;
8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Reapresentado com a assinatura faltante;
9 – Termo de concessão: Em conformidade;
10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Desnecessário por não haver uso de dados secundários não publicados;

Os modelos para adaptação à realidade da pesquisa e outras orientações para construção do protocolo de pesquisa, estão disponíveis em portal.uneb.br/comitedeetica

**Recomendações:**
Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**
Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1658262.pdf | 07/04/2021 18:30:56 | | Aceito |
| Outros | TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf | 07/04/2021 18:28:54 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Declaração de concordância | Declaracao.pdf | 07/04/2021 18:27:33 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | Termo_Autorizacao_Institucional.pdf | 07/04/2021 18:25:25 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | TCLEResponsaveldoMenor.pdf | 07/04/2021 18:03:29 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermoAssentimentodoMenor.pdf | 07/04/2021 18:02:37 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 07/04/2021 18:01:26 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | TermoAutorizacaoInstitucinal03.pdf | 24/11/2020 13:03:53 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | TermoAutorizacaoInstitucional01.pdf | 24/11/2020 12:59:29 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | TermoAutorizacaoInstiucional02.pdf | 24/11/2020 12:55:05 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Outros | TCP.pdf | 04/11/2020 18:31:28 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Solicitação registrada pelo CEP | CEPpdf.pdf | 04/11/2020 17:06:54 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 04/11/2020 16:51:38 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADO.pdf | 04/11/2020 16:31:34 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRosto.pdf | 04/11/2020 16:27:19 | TATIANE DOS SANTOS MOREIRA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

SALVADOR, 12 de Julho de 2021

**Assinado por:**
**Aderval Nascimento Brito**
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001
**UF:** BA **Município:** SALVADOR
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br