

“SÃO TEMAS QUE A GENTE REALMENTE NÃO TRABALHA”: CONCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Priscila Renata Martins¹
Janaina Andretta Dieder²
André Luiz dos Santos Silva³

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar as concepções de uma equipe diretiva sobre as relações de gênero e seus efeitos no contexto de uma região com alto índice de denúncias de ameaças vividas por mulheres. Metodologicamente, foi identificada uma escola localizada nas imediações de zonas críticas de denúncias de ameaça, por meio do mapeamento da violência no Município de Novo Hamburgo. Na sequência, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe diretiva da escola parceira. As entrevistadas demonstraram estranhamento em relação aos dados sobre violência na região, embora tenham conseguido relatar algumas ocasiões envolvendo a comunidade escolar. Elas atribuíram à falta de estrutura familiar, às práticas de drogadição e à falta de religiosidade as causas da violência vivida pelas mulheres. Aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, as questões de gênero, para as professoras colaboradoras da pesquisa, são invisíveis e invisibilizadas. Assim, os jogos, as brincadeiras e demais práticas pedagógicas são descritas como isentas de qualquer influência que possa produzir ensinamentos sobre expectativas de gênero e seus efeitos na coerção das condutas dos sujeitos naquela escola. Em um contexto de ofensiva antigênero, a equipe diretiva da escola parceira parece não atribuir significado a gênero e sexualidade como um campo de disputas, o que tem produzido um conjunto de investimentos pedagógicos que reiteram a heteronormatividade e as identidades normativas de gênero.

Palavras-chave: Educação para a diversidade. Educação pública. Ensino fundamental. Educação básica. Desigualdade de gênero.

“THESE ARE SUBJECTS WE DON'T REALLY WORK ON”: a management team's conceptions of gender relations

Abstract: The aim of the study was to analyze a school management team's conceptions of gender relations and their effects in the context of a region with a high rate of reports of threats made by women. Methodologically, a school located in the vicinity of critical threat reporting zones was identified by mapping violence in the municipality of Novo Hamburgo. A semi-structured interview was then conducted with the management team of the partner school. The interviewees were surprised by the data on violence in the region, although they were able to report some occasions involving the school community. They attributed the causes of violence experienced by women to a lack of family structure, drug addiction and a lack of religiosity. Apparently naturalized in everyday school life, gender issues are invisible and made invisible to the teachers who collaborated in the research. Thus, games, play and other pedagogical practices are described as free of any influence that could produce teachings about gender expectations and their effects on coercing the behavior of subjects in that school. In a context of

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. E-mail: priichan@hotmail.com

² Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade Feevale. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - UFRGS. E-mail: janaina.dieder@gmail.com

³ Doutor em Ciência do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) na UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - GRECCO (Grupo de Estudos Sobre Cultura e Corpo) e do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero Educação e Violência (GERGEV). E-mail: andrels@ufrgs.br

an anti-gender offensive, the management team of the partner school does not seem to attribute significance to gender and sexuality as a field of dispute, which has produced a set of pedagogical investments that reiterate heteronormativity and normative gender identities.

Keywords: Education for diversity. Public education. Primary education. Basic education. Gender inequality.

“SON TEMAS EN LOS QUE REALMENTE NO TRABAJAMOS”: las concepciones de un equipo directivo sobre las relaciones de género

Resumen El objetivo del estudio fue analizar las concepciones del equipo directivo de una escuela sobre las relaciones de género y sus efectos en el contexto de una región con un alto índice de denuncias de amenazas sufridas por mujeres. Metodológicamente, se identificó una escuela situada en las proximidades de las zonas críticas de denuncia de amenazas mediante un mapeo de la violencia en el municipio de Novo Hamburgo. A continuación, se realizó una entrevista semiestructurada con el equipo directivo de la escuela asociada. Los entrevistados se mostraron sorprendidos por los datos sobre violencia en la región, aunque pudieron informar de algunas ocasiones en las que estaba implicada la comunidad escolar. Atribuyeron las causas de la violencia sufrida por las mujeres a la falta de estructura familiar, a las prácticas de consumo de drogas y a la falta de religiosidad. Aparentemente naturalizadas en la vida cotidiana de la escuela, las cuestiones de género son invisibilizadas e invisibilizadas por los profesores que colaboraron en la investigación. Así, los juegos, la lúdica y otras prácticas pedagógicas son descritas como libres de cualquier influencia que pudiera producir enseñanzas sobre las expectativas de género y sus efectos en la coerción del comportamiento de los sujetos en esa escuela. En un contexto de ofensiva antigénero, el equipo directivo de la escuela asociada no parece atribuir importancia al género y a la sexualidad como campo de disputa, lo que ha producido un conjunto de inversiones pedagógicas que reiteran la heteronormatividad y las identidades de género normativas.

Palavras-clave: Educação para a diversidade. Educação pública. Educação primaria. Educação básica. Desigualdade de gênero.

Introdução

A escola moderna, desde a sua constituição, é marcada por diferenças e está implicada, também, com sua produção. Embora não seja possível atribuir a essa instituição toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais e seus processos de exclusão, a escola continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais (Meyer, 2004). As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando, assim, um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais (Felipe, 2007), uma vez que, por meio de sua intensa interação social, configura-se como um ambiente rico para pautar as discussões sobre gênero e sexualidade, problematizando e questionando pré-conceitos. Para tanto, a escola deve estar respaldada pelas políticas educacionais

vigentes no Brasil, mas o caminho percorrido para que as discussões sobre gênero e sexualidade façam parte das salas de aula brasileiras tem sido conturbado e controverso.

Em 2011, pressionada por lideranças político-religiosas, a Presidência da República retirou de circulação o material do projeto “Escola sem Homofobia” (Machado, 2016), que visava “contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro” (Caderno, 2009, p. 9).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que estabelece as metas para a educação brasileira no período de 10 anos, foi duramente criticado por setores conservadores, que pediram a retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” de seu texto, por considerarem o assunto “inadequado para o ambiente escolar”.

De modo semelhante, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve as expressões “gênero” e “orientação sexual” completamente suprimidas de seu documento final, materializando um retrocesso em torno dessas pautas, se comparado com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 2016, o Projeto de Lei do Senado nº 193 foi protocolado como Projeto “Escola sem Partido”, documento que propunha uma série de proibições e atentados à liberdade do professor em sala de aula, condenando qualquer tipo de “ideologia” e, teoricamente, almejando uma “escola neutra”. Entre as ideologias condenadas pelo projeto em questão está a chamada “ideologia de gênero”, uma expressão utilizada com o intuito de criminalizar o posicionamento de quem luta para dar visibilidade às questões de gênero e sexualidade na escola. Ainda que esse projeto de lei não tenha saído do papel, em 5 de fevereiro de 2025, um projeto homônimo e com as mesmas finalidades foi aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre/RS⁴.

Em uma conjuntura de recrudescimento do conservadorismo, que tem tentado interditar os debates de gênero e sexualidade nos currículos escolares, este artigo fundamenta sua questão de pesquisa em um contexto em que um tipo específico de violência de gênero tem sido denunciado por mulheres de uma cidade do interior do RS. Mais especificamente, questiona as

⁴ C.f. <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-193-2016>. Em 11 de fevereiro a Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul suspendeu a Lei Escola sem Partido em Porto Alegre. C.f. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2025/02/11/justica-do-rs-suspende-lei-escola-sem-partido-em-porto-alegre.ghtml>

relações estabelecidas entre os debates de gênero e sexualidade na escola e seus efeitos nas problematizações feitas por alunos/as/es e professores/as acerca da violência contra mulheres. Apoiada em um projeto de pesquisa que mapeia a incidência de crimes contra mulheres, esta investigação parte do pressuposto de que são nos contextos específicos onde as práticas abusivas são vividas que as violências ganham sentido e educam os sujeitos (Dutra et al., 2013; Silva; Meyer; Riegel, 2021). Assim sendo, a equipe diretiva de uma escola localizada em uma região de altos índices de denúncia de ameaça sofrida por mulheres foi entrevistada, buscando analisar suas concepções sobre as relações de gênero e seus efeitos sobre essa violência.

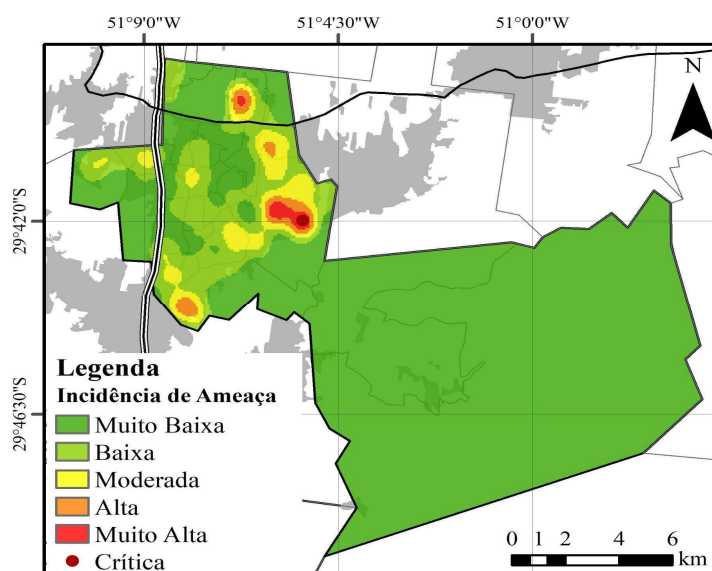
Encaminhamentos metodológicos

Metodologicamente, esta investigação foi organizada em dois eixos: 1) a produção de mapas de Kernel que permitiram localizar “zonas críticas” de violência vivida por mulheres, assim como identificar as escolas situadas naquelas imediações e 2) produção de entrevista semiestruturada para análise das concepções sobre as relações de gênero estabelecidas na escola parceira.

A produção dos mapas de denúncias de ameaça contra as mulheres foi feita a partir do acesso aos dados de endereço das ocorrências registradas na Delegacia Especializada de Atenção às Mulheres do Município de Novo Hamburgo. Foram acessados dados dos anos de 2017 a 2019.

Os endereços onde ocorreram as ameaças foram pontuados individualmente no software “Google Earth” e importados no software “ArcGIS”. A análise dos dados quantitativos se deu pela criação de mapas de superfície Kernel, os quais permitiram estimar a densidade do evento (crime de ameaça) numa determinada área. Por fim, a identificação das escolas situadas nas imediações das “zonas críticas” foi feita a partir de seus endereços no “Google Earth” e, posteriormente, incorporadas como um shape no software “ArcGIS”. (Silva; Meyer; Riegel, 2021). Como resultado, foi gerado o mapa abaixo:

Imagem 1 – Mapa de incidência de ameaça



Fonte: Produzido pelo Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero, Educação e Violência.

Neste sentido, uma das regiões com maior índice de violência contra as mulheres no município de Novo Hamburgo está localizada no bairro “Canudos”. Com 62.292 habitantes, Canudos é o maior bairro de Novo Hamburgo em área urbana e o mais populoso. É uma das regiões frequentemente citadas na imprensa como muito violentas⁵ (Araújo et al., 2013). O bairro se encontra entre os mais citados na seção policial e sua população é caracterizada como empobrecida, envolvida em situações de violência e vulnerabilidade (Zucchetti, 2008).

Do mapa indicado na Imagem 1, foi possível identificar uma escola de Educação Básica nas imediações da zona crítica de violência. A escola que contempla o Ensino Fundamental incompleto atende apenas alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e tem nove turmas no turno da manhã e nove turmas no turno da tarde.

Para responder aos objetivos da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada

⁵ Exemplos podem ser encontrados em diferentes veículos midiáticos:

<https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/11913/titulo/guerra-do-traffic-impulsiona-violencia-em-novo-hamburgo-oito-mortes-em-cinco-dias>

<https://guaiba.com.br/2022/08/24/operacao-policial-no-bairro-canudos-em-novo-hamburgo-termina-com-seis-prisoas/>

<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/10/15/mulher-morre-dois-dias-apos-ser-baleada-na-nuca-no-rs-arma-falhou-nove-vezes.ghtml>

com a presença simultânea de duas professoras que à época compunham a equipe diretiva da escola. A condução da entrevista foi feita pelo primeiro e último autores que assinam esse artigo e seu tempo de duração foi de aproximadamente 75 minutos.

Os nomes das colaboradoras da pesquisa e bem como da escola foram substituídos por pseudônimos a fim de garantir o anonimato das depoentes e demais envolvidos com a instituição.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.

Função	Nome	Idade	Tempo na escola	Formação inicial	Especialização
Diretora	Beatriz	52 anos	22 anos	Letras	Gestão
Orientadora	Patrícia	30 anos	1 ano	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: elaborado pela autoria.

A localização exata da escola também foi ocultada ao longo do artigo, respondendo aos parâmetros éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este artigo teve seu projeto aprovado pelos comitês de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Feevale, sob o número 88110518.2.0000.5348.

Logo após a realização da entrevista com a equipe diretiva, os depoimentos foram transcritos e analisados a partir dos pressupostos de Yin (2016), que prevê como procedimento de análise dos dados qualitativos as seguintes etapas: compilação, decomposição, recomposição e interpretação dos dados.

Resultados e discussão

A violência contra as mulheres tem se apresentado de modos distintos em diferentes comunidades, cujos arranjos sociais impactam na atenção à saúde, nas políticas sociais e nas dinâmicas das escolas. No Estado do Rio Grande do Sul, o aumento da taxa de homicídio de mulheres teve um acréscimo de 30.6% entre 2006 e 2013 (Waiselfisz, 2015). No período de produção dos dados desta pesquisa o município de Novo Hamburgo era uma das cidades com maior taxa de feminicídio da região do Vale do Sinos, atingindo uma média de 5.6 homicídios para cada 100 mil habitantes. Estando consideravelmente acima da média de toda essa região (5.0 por 100 mil habitantes), os números de Novo Hamburgo eram e ainda são superiores à

média do Estado do Rio Grande do Sul (3.9 para cada 100 mil habitantes) e da média Nacional (4.6 para cada 100 mil habitantes). Com taxas inferiores apenas às cidades de Nova Santa Rita (8.7 para cada 100 mil habitantes), São Leopoldo (6.8 para cada 100 mil habitantes) e Sapucaia do Sul (6.0 para cada 100 mil habitantes), Novo Hamburgo constitui-se como a quarta maior taxa de homicídio de mulheres da região do Vale do Sinos, ao lado de Campo Bom. Cabe ressaltar, entretanto, que a violência contra as mulheres manifestada em uma média de quase 6 mortes por 100 mil habitantes não atinge a todos os bairros do município do mesmo modo⁶.

É em uma das localidades com maior incidência de violência contra as mulheres que a escola parceira da pesquisa está inserida. Ao chegarmos no local, nos deparamos com uma instituição grande em extensão geográfica, mas pequena em número de salas e alunos. Lá fomos recebidos pela equipe diretiva que se apresentava com certo receio e estranhamento, provavelmente provenientes de nosso foco de estudo. A conversa que aconteceu na sala da direção transcorreu de forma tranquila e sem as eventuais interrupções que tomam a equipe diretiva no dia a dia da escola. Muito educadas e atenciosas, as professoras que nos receberam foram muito cuidadosas conosco e com as pautas da pesquisa. Ao tomarem conhecimento dos dados sobre a violência contra as mulheres em meio à comunidade onde a escola estava localizada, não disfarçaram a surpresa, alegando não ter conhecimento do fenômeno. Apesar disso, foram capazes de relatar alguns casos:

A gente sabe de algumas questões daqui das famílias da escola, até que o marido bateu na mãe do nosso aluno, porque ela veio machucada... [...] ela veio e contou. Uma outra já ficou assim, não tão claro... mas pelo que ela nos contou, percebi que o marido dela é agressivo, tanto com ela como com os filhos. (Diretora).

Quando questionadas sobre os possíveis motivos para o alto índice de violência contra a mulher na região, a fala da diretora sinaliza: “Acho que a estrutura familiar mesmo né... questão da carência... questão de drogas, da bebida...”. Ao longo da conversa um outro fator foi apontado pelas professoras como importante de ser considerado na compreensão da violência doméstica e familiar naquele contexto, a falta de religiosidade e valores cristãos, ainda que se

⁶ Os dados de violência doméstica e familiar de Novo Hamburgo foram extraídos da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do site “Observatório da violência contra a mulher” e são referentes aos anos de 2016 e 2023.

fazia perceptível a presença de templos evangélicos nas imediações da escola. Em um levantamento produzido por meio da ferramenta “Google Earth” foram identificadas 5 Igrejas Evangélicas de diferentes denominações num raio de 500m do endereço da escola, um número que não deve ser desconsiderado, principalmente quando comparado ao número de instituições públicas de seguridade social naquela região. Ao passo que o não reconhecimento das igrejas evangélicas indica o catolicismo como orientação religiosa privilegiada, os valores provenientes da igreja poderiam, segundo as professoras, conduzir condutas mais tranquilas e pacíficas. Segundo a Orientadora Pedagógica:

[...] falta muito essa questão de religiosidade nas famílias, né. Acreditar em algo... a gente percebe que isso, pelo menos aqui na escola morreu muito. Antigamente [...] a gente via aquele monte de criança que iam pra catequese, que iam pra igreja... não se percebe mais tanto isso (Orientadora).

Na sequência, a diretora completa: “Acabou se perdendo, a gente percebe. As famílias perderam os valores...”. Cientes dos possíveis efeitos que a falta de religiosidade poderia produzir, a equipe diretiva narra algumas práticas pedagógicas cuja função seria aproximar as crianças e a comunidade escolar dos referenciais judaico-cristãos. Como exemplo, a orientadora pedagógica sinaliza: “[...] na época da Páscoa se trabalhou o significado da Páscoa. É mais essa questão de valores, né.”

Nós enquanto escola... a gente até propõe assim alguns momentos. Trouxemos o padre Pacheco que é aqui da comunidade católica. Ele veio na nossa primeira reunião de pais [...] quando a escola completou ano passado 55 anos ele também veio dar uma benção, né, e os que estavam presentes gostaram muito do que ele falou... [...] ele até usou aquela parte da bíblia “educar seus filhos usando uma vara” [...] a gente procura fazer porque sabe que é importante... tem que ter esse lado. Então se a escola não trazer isso né... não dar essa oportunidade pra eles... (Diretora).

Ao sinalizarem que a religião poderia ser capaz de “salvar” as mulheres e as famílias da violência, assim como afastar as crianças e a comunidade escolar dos perigos das drogas do álcool a equipe diretiva da escola narra um conjunto de investimentos pedagógicos fundamentados em preceitos religiosos⁷. A concepção que associa violência doméstica e

⁷ É importante, também, ressaltar que a educação pública brasileira, bem como seu Estado, é laica, segundo a constituição federal. De acordo com o Observatório da Laicidade do Ensino, “A religião pode ser tema de análise

familiar à falta de religiosidade e valores judaico-cristãos desconsidera a religião como um discurso que produz representações, expectativas e identidades de gênero normativas, elementos que, ao instituírem e prescreverem o desejável e o inaceitável criam condições para que a violência de gênero aconteça (Meyer, 2009; Silva; Meyer; Riegel, 2021).

No currículo prescrito pelas religiões judaico-cristãs, gênero se constitui como um organizador dos lugares, das práticas e dos modos de ser e se portar, de homens, mas sobretudo, das mulheres. No Catolicismo, por exemplo, as hierarquias estabelecidas a partir das marcas corporais mantém viva a ideia de desigualdade entre os sexos: “mulheres não podem ser ordenadas e, portanto, não podem celebrar missa, nem participar das instâncias de poder e decisão” (Busin, 2011, p. 118). Em meio às representações de gênero manifestadas nos escritos e nas interpretações dos textos religiosos, características como submissão, fragilidade, servidão, pureza e maternidade são evidenciadas como um ideal a ser seguido. Em contrapartida, a liberdade de escolha, a liberdade sexual, a proatividade e a vontade de saber são descritas como atributos perniciosos e repreensíveis. Entre essas representações antagônicas que tomam a Virgem Maria e Eva como emblemas são produzidos mecanismos “para o controle dos corpos e da vida das mulheres, [...] poderosos meios de controlar seus desejos e comportamentos.” (Busin, 2011, p. 118). Neste processo, os homens “são os responsáveis pelas narrativas oficiais que naturalizaram os padrões sociais que regulam o que é próprio do masculino e do feminino”, acarretando “na supressão da plenitude da garantia dos direitos igualitários entre os gêneros e com isso influencia no cotidiano feminino” (Souza, 2021, p. 2).

Ao tomarem a religiosidade como potencialmente salvadora do quadro de violência vivida pelas mulheres daquela comunidade, a equipe diretiva da escola parceira foi nos fornecendo pistas sobre as concepções de gênero, os modos como concebem essas relações e as práticas abusivas que se estabelecem entre os sujeitos daquela comunidade. Longe de atribuir às relações de poder a responsabilidade pelos conflitos e pelas violências, as professoras nos informam sobre práticas pedagógicas que justamente operam na manutenção das desigualdades de gênero e das assimetrias de poder. É nesse sentido, que as dinâmicas de gênero são descritas

da filosofia, da sociologia e da história, mas não é referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes” (2023, p. 17). Também ressaltam que “na escola pública laica, não são feitas orações antes da entrada em sala ou do início das aulas” (OLE, 2023, p. 17). Orientações que servem para os princípios cristãos não podem, segundo a organização, ser transferidas para a educação que o Estado laico mantém.

pelas professoras como “tranquilas” nos jogos, brincadeiras e demais práticas pedagógicas empreendidas pela escola. Segundo a equipe diretiva, de modo geral, os lugares de gênero são “devidamente” ocupados por meninos e meninas e tensionamentos decorrentes das condutas das crianças não são prontamente relatados. De acordo com as professoras:

[...] a gente percebe na educação infantil eles brincarem muito de casinha, papai, mamãe... e os maiores assim, tem uma relação saudável, no recreio eles brincam bastante... as meninas de chute ao gol, elas são as goleiras. Assim... bem tranquilo, gostam muito de brincar de pega-pega. (Diretora).

Aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, gênero, para as professoras colaboradoras da pesquisa é invisível e invisibilizado enquanto forma primária de significação das relações de poder (Scott, 1995) e enquanto um organizador do social e da cultura (Meyer et al., 2014). Assim, os jogos e as brincadeiras são descritos como isentos de qualquer atravessamento que possa produzir ensinamentos sobre expectativas de gênero e seus efeitos na coerção das condutas de sujeitos naquela escola. As relações de gênero, suas desigualdades e discriminações, entre outros efeitos estariam, portanto, num lugar neutro, esvaziado de tensões políticas. Dessa maneira, falar sobre gênero se torna desnecessário, afinal, não haveria um problema a se discutir.

Entretanto, mesmo com as alegações que neutralizavam as questões de gênero, invisibilizando-as, a equipe diretiva se mostrou muito precisa ao descrever um episódio acontecido há aproximadamente um ano antes da entrevista. O pai de um aluno teria levado e entregue à Diretora uma “Notificação Extrajudicial” que versava sobre o debate de gênero na escola em questão. Tal fato marcou as envolvidas, pois o documento estava prontamente à mão, mesmo que o episódio tenha ocorrido há algum tempo.

Até no ano passado a gente teve uma situação aqui na escola que um pai nos pegou de surpresa [...] ele veio com um documento para a gente assinar que ele não queria que fossem tratados esses assuntos com o filho dele na sala de aula. [...] ele simplesmente veio aqui na secretaria trazer [...] e quando eu vi era uma notificação extrajudicial... [...] e ali ele relatou sobre ideologia de gênero, que não gostaria que fosse falado sobre o homossexualismo, bissexualismo [sic]... essas coisas, né. (Diretora).

O documento se trata de uma carta criada pelo Procurador da república Guilherme Schelb, vinculado ao movimento “escola sem partido”, que estava sendo divulgada na internet

para que os pais pudessem “proteger seus filhos contra a ideologia de gênero”. O documento assusta os educadores por vir com a palavra “extrajudicial”, que mesmo tendo o significado de “exterior à justiça” faz uso de uma linguagem jurídica e com isso visa confundir e intimidar os professores e equipes diretivas, a fim de que censurem aqueles/as que abordem tais temáticas na escola. O documento, ainda, “deixa ciente” a escola de que os filhos estariam atentos às atitudes dos professores, para que não viessem tratar dos assuntos explicitados na carta.

Segundo a equipe diretiva, a atitude do pai, cujo filho estaria naquele ano integrando o corpo discente daquela escola, seria desnecessária, afinal, segundo seus depoimentos: “[...] são temas que a gente realmente não trabalha com as crianças...” (Orientadora). Ainda que a escola “nunca tivesse trabalhado essas questões...” (Diretora), as responsáveis pela gestão escolar se organizam para produzir uma resposta ao pai da criança. Assinada pela Secretária de Educação do Município à época, o retorno dado à “Notificação Extrajudicial” argumentava que a abordagem de gênero constituía o Plano Municipal de Educação, os planos de estudos e o regimento escolar⁸. Chanceladas pela Secretaria de Educação, a escola e a equipe diretiva não tiveram outro retorno do pai e a criança teria solicitado transferência ao final do ano letivo.

Do diálogo com a equipe diretiva, outras questões e respostas surgiram para além do objetivo da pesquisa: a necessidade de pensar na relação com os abusos, discriminações, assimetrias e violências de gênero, a formação inicial e continuada daqueles/as envolvidos com a Educação. Quando questionadas sobre as questões de gênero, o que se pôde perceber nos semblantes das professoras foram incertezas. “Gênero... masculino e feminino? Neste sentido? [...] Não... nunca discuti sobre isso na universidade” (diretora) “é... na minha bem pouco” (Orientadora).

Os depoimentos da equipe diretiva apontam para os argumentos de Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), que afirmam que “nas escolas, as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente.” Segundo os autores, ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no cotidiano escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas

⁸ Apesar do depoimento da diretora, o Projeto Político Pedagógico da escola não menciona gênero como temática a ser tratada no currículo.

desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

A falta de ênfase na discussão sobre gênero na formação dos professores dificulta a percepção das relações de poder estabelecidas entre os sexos, pois, para eles, as mesmas ainda estão naturalizadas, ‘dadas’ como fixas, imutáveis. Segundo Seffner (2017, p. 23):

Professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual disciplina lecionem. É uma verdadeira questão de sobrevivência. E é assunto inserido em dinâmica mais ampla que envolve a própria função da escola, objetivo da educação e tarefa do exercício docente.

Advogamos, portanto, que tais temáticas sejam tratadas na formação inicial e continuada, para que os/as docentes se a autorizem a produzir práticas pedagógicas, reflexões e problematizações acerca das assimetrias desigualdades e violências de gênero. A naturalização das normas de gênero fundamenta um conjunto de representações e expectativas sobre os modos de ser e se portar daqueles/as envolvidos com a escola. Ao passo que gênero não é percebido em suas dinâmicas que constroem e produzem assimetrias, seus mecanismos são reforçados pela ausência de suas discussões na escola e por práticas que tem por finalidade coagir/assujeitar pessoas que se distanciam do instituído. Em um contexto de recrudescimento do conservadorismo, seus lastros se capilarizam em direção daqueles e daquelas que buscam evidenciar seus mecanismos e efeitos. Como um organizador do social e da cultura, gênero, por meio de um conjunto de mecanismos constrói as condições para que a violência contra as mulheres aconteça, ao passo que os efeitos dessa mesma violência incidem pela força na sujeição de pessoas que ousam se afastar das normatividades de gênero e sexualidade.

Considerações finais

Com o maior índice de denúncias de ameaças reportadas pelas mulheres, a equipe diretiva da escola situada nessa localidade foi ouvida a partir de uma pauta que colocou no centro da discussão os atravessamentos de gênero na escola e seus efeitos naquela territorialidade específica. Num contexto de ofensiva antigênero, a equipe diretiva da escola parceira parece não significar gênero e sexualidade como um campo de disputas.

Ao sinalizarem que a religiosidade poderia se configurar como a salvação dos problemas

relativos às violências contra as mulheres, a equipe diretiva parece não considerar a religião como uma instituição que reforça a inferiorização da mulher e de sujeitos que desviem do instituído e, assim, investem em pedagogias que reiteram a heteronorma e as identidades normativas de gênero.

Dos resultados dessa pesquisa, foi possível compreender ainda que os mecanismos de gênero naquela escola e naquela comunidade não são de responsabilidade da equipe diretiva, que, de forma muito acolhedora, nos recebeu para uma conversa. Vivemos um período histórico que busca criminalizar a prática docente, que tem atuado constantemente por meio de ameaças e constrangimentos a profissionais da educação. Que a nossa pesquisa não seja lida a partir dessa lente. Entretanto, chamamos a atenção para a necessidade urgente de mais estudos sobre essas temáticas e que possamos, enquanto prática de pesquisa, convidar nossos interlocutores a pensar, desde as lentes do nosso referencial teórico, possibilidades de ação conjunta.

Enquanto docentes, cabe a nós pensarmos sobre as nossas intervenções pedagógicas e refletir sobre as relações de poder e as desigualdades que se instauram nos ambientes educacionais, a fim de construir estratégias que incidam sobre os jogos de poder existentes na sociedade e que geram as desigualdades e violências. A sensibilidade para tal tarefa é importante, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos diversos campos de estudo são fundamentais para afinar o olhar e estimular inquietações e reflexões.

Ainda nos dias de hoje, as questões de gênero parecem um campo oculto, que gera insegurança e que está intrinsecamente ligada aos valores morais de cada um. Mesmo que tenham a intenção de diminuir a desigualdade entre os sexos, de colaborar para a extinção do preconceito e das violências, mesmo que procurem se apropriar do conhecimento, quando a teoria chega à prática, na sala de aula, muitas vezes não sabemos o que fazer. Segundo Louro (1997, p. 63), “são práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.

Não podemos ser ingênuos/as ao achar que toda essa situação pode ser mudada apenas pela escola ou que iremos extinguir qualquer desigualdade de gênero existente na sociedade. Porém, podemos adotar uma atitude vigilante e contínua, procurando desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o que é dado como “natural”.

Referências

ARAÚJO, Margarete P. *et al.* Metodologia de mapeamento para criminalidade: estudo de caso do município de Novo Hamburgo. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 9, n. 3, p. 279-291, set-dez/2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo – Amostra Religião**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2015**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BUSIN, Valéria M. Religião, Sexualidades E Gênero. **Rever**, Ano 11, nº1, jan/jun 2011. Caderno **escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjqtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

DUTRA, Maria de Lourdes *et al.* A configuração da rede social de mulheres em situação de violência doméstica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 5, p. 1293-1304, 2013.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 77–87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

MACHADO, Lia Z. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 47, p. 5-40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8647251>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MEYER, Dagmar. Corpo, violência e educação: Uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Ed.). **Diversidade sexual na educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Editora MEC/Unesc, 2009. p. 213-234

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. bras. enferm.**, 2004.

MEYER, Dagmar *et al.* Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014.

Observatório da Laicidade na Educação. **Laicidade na Educação**: políticas, conceitos e práticas. Londres: Novas Edições Acadêmicas, 2023.

PROJETO de Lei do Senado nº 193, de 2016. **Escola sem partido**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SEFFNER, Fernando. Tem nexa não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual**, v. 1, n. 25, mai 2017.

SILVA, André L. S.; MEYER, Dagmar E.; RIEGEL, Roberta P. Gênero, mulher, crime e violência: Relações e tensionamentos. **Revista Educação Em Questão**, 59(59). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24637>.

SOUZA, Stefany. A. A religião como instituição delimitadora dos direitos das mulheres no Brasil. In: **Anais do V Seminário Internacional Desfazendo Gênero**, 2021.

VIANNA, Claudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WASELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. 2015. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUCCHETTI, Dinorá T. A produção de sentidos sobre jovens e juventudes. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47, 2008.

Submissão em: 28/02/2025

Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências
Conforme normas da:

