

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO

GABRIELA DÁVILA KOENIG

**ESCOLA É LUGAR DE... EDUCAÇÃO COMO PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE
GÊNERO EM SÃO LEOPOLDO/RS.**

São Leopoldo

2023

Gabriela Dávila Koenig

ESCOLA É LUGAR DE... EDUCAÇÃO COMO PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE
GÊNERO EM SÃO LEOPOLDO/RS.

Dissertação ou Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Dra. Miriam Steffen Vieira

São Leopoldo

2023

K78e Koenig, Gabriela Dávila.
Escola é lugar de... educação como prevenção de
violência de gênero em São Leopoldo/RS / Gabriela Dávila
Koenig. – 2023.
98 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2023.
“Orientadora: Dra. Miriam Steffen Vieira.”

1. Educação. 2. Violência de gênero. 3. Direitos humanos.
4. Cidadania. I. Título.

CDU 37.015.4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

- **Eduardo Galeano**

Agradecimentos

É interessante pensar como algumas pessoas mudam a nossa vida em um instante. Pensar como a vida é efêmera, como um olhar, um toque, uma palavra tem o poder de transformar a nossa história. Não é possível prever quais encontros terão esse efeito, ou se será a presença ou a ausência que nos marcarão, mas é certo, que é no encontro que a vida acontece. Para construir esse trabalho foi necessário me encontrar e me desencontrar de mim mesma, uma verdadeira metamorfose se deu enquanto eu escrevia essas páginas, no entanto, como as flores que precisam do sol e as lagartas se alimentam das plantas, foi nas pessoas que encontrei sentido e força para crescer.

Por isso, agradeço, primeiramente, a professora Miriam Steffen Vieira pela orientação carinhosa. Sua calma e leveza, me permitiram, ao longo desses dois anos, desafiar minhas certezas e respeitar os meus processos. Agradeço, igualmente, aos alunos, alunas e educadores da EMEF Chico Xavier, que me acolheram e me iluminaram de esperança. Estendo esse agradecimento, ao corpo docente e discente do PPG em Ciências Sociais, em especial à Vanessa, Dorian, Vagner e Amanda, cujas provocações e afetos expandiram nossas relações para além da academia.

Sou também grata a minha família, por compreenderem minhas ausências, por apoiarem e acreditarem em minhas escolhas. Agradeço a minha mãe, meu pai, minha irmã, minhas avós, madrinhas, padrinhos, tias, tios, cujo amor e dedicação evoquei tantas vezes durante esse processo. Agradeço às minhas amigas pela paciência e pelas palavras de motivação. Agradeço ao Matheus, que é água viva, que queima e acalma, que tranquiliza e desassossega e, quando deságua em mim, oceano.

RESUMO

Essa dissertação analisa as relações de gênero na escola objetivando refletir a respeito das possibilidades da educação como ferramenta de prevenção da violência de gênero. Portanto, questionando as construções de gênero através da educação e como essas se desenvolvem, este trabalho irá investigar inicialmente, as normativas que pautam a educação nacional, municipal e local para, posteriormente, observar práticas escolares que podem colaborar ou não para a instrumentalização da educação na prevenção da violência de gênero. Para tanto, foi realizada uma etnografia do espaço escolar, desenvolvida a partir de observação participante (Eckert e Rocha, 2008), que teve como referência a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, localizada no município de São Leopoldo/RS, no período de 03/06/2022 à 05/05/2023, aliada à análise documental do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no Plano Municipal de Educação (2014-2024) e no Regimento Escolar (2019). A análise utilizou o conceito de gênero tal como proposto por Joan Scott (1985) e Raewyn Connell (2016), enfatizando as relações de poder que permeiam e constroem as relações de gênero por meio de disputas e dinâmicas sociais. Através das lentes de Guacira Lopes Louro (1997), explorei as práticas de gênero no campo da educação buscando apresentar formas como ambos os sistemas são conectados e se constroem mutuamente. Já os entendimentos sobre educação serão guiados pelas concepções de Paulo Freire (1996) e bell hooks (2017), que propagam a educação popular pautada na autonomia e liberdade, e pelas abordagens antropológicas da educação sob a perspectiva de Sandra Tosta (2020), traçando paralelos entre educação e cultura.

Palavras-chave: educação; violência de gênero; direitos humanos; cidadania.

ABSTRACT

This dissertation investigates gender relations within educational settings, with the aim of exploring education's potential as a tool to prevent gender-based violence. Consequently, it delves into an examination of gender constructs through educational processes and their evolution. The initial focus centers on an exploration of the norms that guide national, municipal, and local education systems. Subsequently, the study delves into school practices, assessing their potential contributions, or lack thereof, to the role of education in preventing gender violence. To accomplish this objective, the research employs an ethnographic study of a school environment, utilizing participant observation methods inspired by Eckert and Rocha (2008). The investigation is centered around the Municipal Elementary School Francisco Cândido Xavier, located in São Leopoldo/RS, during the period from 06/03/2022 to 05/05/2023. In conjunction with this approach, an analysis of relevant documents, including the National Education Plan (2014-2024), the Municipal Education Plan (2014-2024), and the School Regulations (2019), is conducted. In the analysis of gender, the framework proposed by Joan Scott (1985) and Raewyn Connell (2016) is employed. This framework shines a spotlight on the power dynamics inherent in and shaping gender relations through societal conflicts and interactive dynamics. The exploration of gender practices within the realm of education is informed by Guacira Lopes Louro's perspective (1997), which emphasizes the interconnection and mutual construction of both systems. Further enriching this perspective, the philosophies of bell hooks (2017) are introduced to the discourse, advocating for a popular education grounded in autonomy, freedom, and participatory learning. Additionally, anthropological insights into education, as viewed through the lens of Sandra Tosta (2020), are integrated, drawing parallels between education and culture. By engaging with these diverse perspectives, the dissertation aims to shed light on the intricate interplay between education, gender, power, and cultural dynamics within the context of preventing gender violence.

Keywords: education; gender violence; human rights; citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Corredor da escola	49
Figura 2: A rua da Chico quando tudo começou, em 2013	50
Figura 3: EMEF Francisco Cândido Xavier	51
Figura 4: Entrada da escola	52
Figura 5: Corredor de entrada da escola	53
Figura 6: Rua de acesso à escola	56
Figura 7: Rua de acesso lateral à escola	57
Figura 8: Pilar no saguão da escola	59
Figura 9: Refeitório da escola	61
Figura 10: Banner no refeitório da escola	62
Figura 11: Posters confeccionados por alunos de diversos níveis para a apresentação no sábado letivo “Empodera”	72
Figura 12: Pôster realizado pelos alunos, do oitavo ano, nas disciplinas de história e matemática	73
Figura 13: Pôster realizado pelos alunos, do oitavo ano, nas disciplinas de história e matemática	74
Figura 14: Pôster realizado pelos alunos, do oitavo ano, nas disciplinas de história e matemática	75
Figura 15: Famílias no sábado letivo “Empodera”	78
Figura 16: Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher	80
Figuras 17: Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher	81

Figura 18: Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher	82
Figura 19: Corredor da escola	83
Figura 20 e 21: Alunos e alunas do 8º ano pintando o corredor da escola	84
Figura 22, 23, 24 e 25: Assembleia discente	86
Figura 26: Posters que enfeitam as portas das salas de aula.	92

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Metas e estratégias do PME/SL.	34
Quadro 2: Princípios e Orientações do Regimento Escolar da EMEF Chico Xavier	35
Quadro 3: Projetos e Práticas da EMEF Chico Xavier	39

LISTA DE SIGLAS

DC	Diário de Campo
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Gênero e Educação	6
2.2 Violência de gênero nas escolas	16
3. Políticas em Educação	21
3.1 Plano Nacional de Educação	22
3.2 Plano Municipal de Educação	27
3.3 Regimento Escolar da EMEF Francisco Cândido Xavier	34
4. Entrando no espaço escolar.....	43
4.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier	45
5. Escola é lugar de	62
6. Considerações finais	89
7. Bibliografia.....	94

1. Introdução

“Tudo o que nós temos é uns aos outros.”

(Emicida, 2019)

Minha família formada por professores e ativistas políticos, minha escola pública, o bairro em que cresci, meu corpo biologicamente visto como feminino. Tudo o que me permeia, me forma e me interessa são as pessoas. Perceber isso sobre mim e observar, principalmente, os constantes ataques às instituições que organizam essas estruturas e, por consequência, o aumento da individualidade, da violência, o enfraquecimento das relações e os impactos disso nas sociabilidades, nas redes comunitárias e na empatia, trouxe desconforto e inquietude.

Essas percepções se intensificaram ao longo da minha trajetória enquanto filha de uma professora da rede pública, estudante e, posteriormente, formada professora. Em 2019 me formei em Licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no entanto, meu caminho como educadora teve início muito antes da conclusão do curso de graduação. Iniciei minha carreira como professora em 2013, quando dei aulas de língua inglesa na educação infantil, essa oportunidade encontrou-se com as conversas que tive e tenho com a minha mãe e abriu meu coração para a educação e suas possibilidades. Nesse sentido, a linguagem sempre esteve presente como um caminho emancipatório e serviu para abrir os meus olhos em direção ao que, para mim, seria algo maior e mais cheio de significado, a educação como prática cidadã.

Durante meus anos enquanto professora de inglês senti, sempre, a forte necessidade de trazer para a minha sala de aula ideais pautados na igualdade e integralidade dos sujeitos. A intenção por trás disso tudo me levou a buscar leituras, conversas e por fim acendeu a vontade de ir além, por isso, ingressei no mestrado em ciências sociais. Nesse caminho me entendi como nas palavras de Paulo Freire

A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como

raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (Freire, 1996, p. 10)

Em conjunto a esse olhar sobre mim, e a importância desse projeto para a minha vida acadêmica, mas não só, também nos impactos dessa escrita nas minhas relações, no meu desenvolvimento emocional, nas possibilidades que um projeto como esse tem de mudar a estrutura do meu pensamento de formas conscientes e inconscientes, na possibilidade de através das vivências propostas aqui tornar as minhas incoerências tão concretas a ponto de poder olhá-las nos olhos e dialogar. Então, esse trabalho está escrito em primeira pessoa com o intuito de apresentar o meu olhar, meu processo de aprendizado, meu caminho no desenvolvimento na realização de uma pesquisa feminista que carrega consigo o desejo de “aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante - mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo.” (Louro, 1997, p. 146).

No entanto, esse é um projeto de muitas mãos, muitos corações, muitos cérebros, muitos corpos inteiros que se colocaram lado a lado para questionar e serem questionadas de volta.

Pensando nisso e na atual conjuntura do nosso país, faz sentido refletir sobre a nossa educação. A escola, para além de um espaço de formação e encontro da comunidade, foi um lugar de acolhimento e liberdade, a educação significa, para mim e para muitos que partilham de uma classe social trabalhadora, uma chance, uma esperança de entender o mundo e transformá-lo. Por isso, ao observar e presenciar reformas estruturais, cortes financeiros, críticas e imposições morais das quais a educação tem sido alvo nos últimos anos, se fez necessário olhar para o interior da instituição e refletir os impactos dessas mudanças em conjunto com a comunidade escolar a fim de entender quais estratégias estão sendo colocadas em curso e como a pesquisa científica pode registrar e contribuir para o desenvolvimento da prática da educação nesse meio tão hostil.

Nesse aspecto, análises sobre as principais reformas e propostas aplicadas à educação nos últimos cinco anos mostram que estas foram iniciativas de setores reacionários, neoliberais e conservadores provenientes de classes dominantes que têm proposto retroceder direitos,

silenciar pautas que desenvolvam pensamento crítico e político, determinar práticas educacionais fundamentadas em valores colonialistas, racistas e patriarcais que “tentam restaurar uma educação pautada em abstrações religiosas e conhecimentos de forma arbitrária.” (Ferreiro e Silva, 2019).

Em conjunto, a reforma do Ensino Médio, a Proposta de Emenda Constitucional – PEC Nº 241/2016, que congela os investimentos em educação pelos próximos 20 anos, e o Programa Escola sem Partido “propagam uma visão tecnicista, bancária e autoritária de educação, enfatizando a atuação da família, cerceando o trabalho docente e a autonomia discente.” (Teixeira; Henriques, 2022, p.1). Tais medidas, escancaram intenções que comprometem tanto a formação cidadã dos educandos quanto a qualidade da educação.

Discursos inflamados sobre como a escola tem servido à “doutrinação ideológica e de gênero”, “desvirtuamento dos bons valores familiares” e “subversão dos valores cristãos básicos da nação” e passaram a integrar projetos de lei e propostas curriculares por todo o país, como revelam os projetos de lei (PL) no 1859/2015 e nº 867/2015 (Marafon & Castro Souza, 2018). O primeiro, trata da chamada “ideologia de gênero” e propõe que “a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual”. Já o segundo tenciona a inclusão de pautas do “Programa Escola sem Partido” sob a justificativa de que há, em todo processo de escolarização formal, uma “crescente contaminação político-ideológica” e, portanto, existe a necessidade de adoção de medidas de prevenção contra tais práticas de doutrinação política. (Teixeira; Henriques, 2022, p. 3)

Percebendo a escola como uma arena onde muitos fatores e atores sociais se encontram, entendo que discussões e disputas são parte componente deste espaço. Nesse sentido, minha intenção com esse projeto é justamente observar que e como os debates sobre relações de gênero estão sendo vivenciados por alunos e professores. Decidi por esse tema, uma vez que reconheço essa como uma pauta transversal nas relações sociais que são parte integrante da vivência dentro e fora das escolas e que, por isso, afetam a vida de crianças, jovens e adultos, em idade escolar ou não.

Portanto, o objetivo geral desta dissertação é identificar e analisar as negociações de gênero e as estratégias de combate a violência de gênero na Escola Chico Xavier, em São Leopoldo. E, os objetivos específicos são: Realizar uma análise documental partindo das inscrições de gênero no Plano Nacional de Educação, incluindo o Plano Municipal de Educação

de São Leopoldo e o Projeto Pedagógico da EMEF Francisco Cândido Xavier; Identificar a perspectiva da escola a respeito das identidades e da violência de gênero; analisar as estratégias de combate à violência de gênero propostas no espaço escolar da Chico.

Logo, o primeiro capítulo será destinado a uma revisão da literatura integrando gênero, violência e educação a fim de introduzir conceitos balizadores da discussão que será detalhada nos capítulos seguintes. Essa etapa é pautada em estudos pós-estruturalistas, ou seja, desenvolvidos por autoras que entendem o conhecimento como um processo parcial, em constante transformação. Portanto, os estudos utilizados neste trabalho não têm a intenção de servirem como “a resposta” ou “a solução” para a grande problemática da violência de gênero. Mas, sim, como janelas que nos permitam vislumbrar as diferentes perspectivas que formam e entrelaçam os temas em questão.

O ponto de partida da discussão teórica, que terá início no segundo capítulo, foi denominada “Gênero, para que te quero?” e irá confrontar as teorias baseadas na biologia para a diferenciação entre os sexos. A fim de desconstruir e vislumbrar as construções sociais em torno da dicotomia sexo-gênero serão apresentadas óticas de intelectuais decoloniais¹ como Raewyn Connell (2016), María Lugones (2008) e Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021). A continuidade do capítulo é intitulada “Gênero nas escolas” e inclui concepções sobre as relações entre as teorias de gênero e a educação, assim como, as teias que entrelaçam os temas e definem práticas e metodologias educativas. Por fim, a última seção foi destinada ao tema da “Violência de gênero nas escolas”, que, através das lentes de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2003) e Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), articula debates a respeito das conexões envolvendo violência, sociedade, gênero, raça, sexualidade e educação.

O terceiro capítulo foca na produção de uma análise documental. Logo, irei abordar ações normativas em nível nacional, regional e local, e o modo como essas normas são traduzidas para a realidade de uma escola específica, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, no município de São Leopoldo/RS. Para tanto, realizei uma leitura direcionada, pensando como as próprias normativas constroem ou não a

¹ O pensamento decolonial problematiza a influência do sistema colonial ainda presente nas sociedades contemporâneas, e “investe em contraepistemologias situadas para enfrentar o império cognitivo europeu e norte-americano.” (HOLLANDA, 2020, p.14)

possibilidade de prevenção da violência de gênero através da educação, então, serão desenvolvidas considerações sobre os documentos regentes das práticas pedagógicas que envolvem as relações de gênero e o que as permeia no âmbito escolar. Para tanto, apresento os seguintes documentos norteadores: Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, Plano Municipal de Educação (PME), de 2014 a 2024, e o Regimento Escolar da EMEF Francisco Cândido Xavier (PPP), datado de 2019. Esses documentos foram selecionados, pois estabelecem diretrizes, metas e estratégias para o campo da educação, ou seja, são documentos que apontam para o futuro, são pensados considerando a realidade do presente e propondo medidas para alcançar avanços significativos nesse campo.

O quarto capítulo objetiva apresentar a escola e o seu entorno, através da inserção em campo a partir das visitas in loco à escola Francisco Cândido Xavier, localizada na periferia do município de São Leopoldo. A escola foi selecionada após uma reunião com a Secretaria da Mulher de São Leopoldo que indicou esta e outras escolas pela reconhecida atuação em prol dos direitos humanos (Diário de Campo, doravante DC, 03.06.2022).

Finalmente, o quinto capítulo, intitulado “Escola é lugar de...” objetiva dialogar a respeito das dinâmicas de gênero no espaço da escola em contraste com as discussões teórico-metodológicas apresentadas até aqui. Para tanto, a pesquisa de campo teve início num campo preliminar, demarcada por um encontro online com uma representante da secretaria da mulher de São Leopoldo em 03/06/2022. A partir disso, em 04/10/2022 teve início a segunda etapa da pesquisa, com visitas sistemáticas à escola, que seguiram até 30/11/2023, essas visitas foram interrompidas pelas férias escolares e foram retomadas no período de 03/03/2023 até 12/05/2023. Durante esse período, foram observadas aulas nas duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental, além de, recreios, intervalos de almoço, horários de entrada e saída e um sábado letivo.

Pensando no que foi dito e proposto até aqui, essa pesquisa se justifica pela possibilidade de colaborar com uma educação que seja pensada com a finalidade de atender as pessoas que a constituem, mais do que pensar o mercado e metas quantitativas, me interessa pensar na constituição humana e como as relações entre as pessoas estão se desenvolvendo dentro da escola. Portanto, as próximas páginas deste trabalho serão dedicadas à busca pela esperança, ou pelo menos, à busca das ferramentas para construí-la.

2. Gênero e Educação

O conceito de gênero tem sido discutido em diversos âmbitos da sociedade uma vez que permeia as esferas sociais e entrelaça a vida das pessoas de todas as idades, classes, raças e etnias. As fronteiras das ideias essencialistas de que uma “natureza essencial, biológica, deve determinar nossa vida pessoal e pública” (Connell, 2016, p. 41) uma vez na história reconhecida como a base das teorias de gênero, passaram a ser contestadas não somente por cientistas, mas pela sociedade como um todo. A discussão sobre a temática de gênero tem tomado espaços de sociabilização, principalmente da juventude, através de redes sociais virtuais e até mesmo da grande mídia (Rodrigues e Araújo, 2016, p.1).

Com esse espaço aberto para novas conversas, gerações nasceram, cresceram e se desenvolveram desconhecendo alguns processos naturalizados por uma sociedade habituada aos poucos direitos conquistados - com muita luta pelos movimentos feministas e LGBTQIA+, que representam avanços, mas, principalmente, representam o princípio de um caminho longo e tortuoso que segue sendo trilhado por muitos de nós em busca de equidade. Mais do que mudanças políticas, movimentos pela igualdade de gênero iluminaram as discussões e abriram espaço para que pensássemos em possibilidades que promovessem mudanças sociais através de ações afirmativas e educação.

Portanto, neste trabalho irei refletir sobre como crescer em meio a tantas mudanças pode estar influenciando as vivências de gênero entre os jovens. Pensando nisso, apresentarei compreensões sobre o conceito de gênero, análises a respeito das dinâmicas de gênero no espaço escolar, discutindo as leis e políticas voltadas à promoção da equidade de gênero e como elas são traduzidas em ações dentro do espaço e comunidade escolar.

Seguindo esse panorama, na primeira parte deste capítulo, irei conceituar gênero e como convenções sociais de gênero podem construir uma ordem social hierárquica (Connell, 2016; Scott, 1985). Por fim, irei ampliar a discussão, apresentando teorias que buscam explicar possíveis relações entre as desigualdades derivadas da diferenciação de gênero e práticas de violência incluindo a interseccionalidade como uma categoria analítica e prática (Collins e Bilge, 2021).

No segundo momento dessa escrita, guiada pela incerteza de como as práticas de gênero se apresentam dentro do espaço escolar, apresentarei discussões bibliográficas acerca da

importância de se pensar e debater as relações de gênero em espaços de socialização, como é a escola para jovens, Guacira Lopes Louro (1997) disserta a respeito desse tema, explicando

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres - dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição 'diz' alguma coisa não apenas para quem está no seu interior mas também para aqueles/as que dela não participam). Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre os estudantes e mestres. (Louro, 1997, p.91)

Por fim, no terceiro e último capítulo desta etapa, irei detalhar o tema da violência de gênero nas escolas. Nesse momento, apresento como cenários de violência de gênero têm se construído sob influências dialógicas entre os diversos atores sociais que disputam o campo.

2. 1. 1 Gênero, para que te quero?

No campo das ciências sociais existe uma histórica discussão que busca significar a palavra gênero. Apesar da teorização a respeito do termo ser datada à segunda metade do século XX, neste trabalho, nos interessa as concepções abordadas a partir do início do século XXI, quando se abre, dentro dos campos de discussão, a possibilidade de se questionar a dualidade proposta até então pelo determinismo biológico da diferenciação de gênero baseada em diferenças anatômicas e reprodutivas entre homens e mulheres.

A ideia de relacionar as dessemelhanças biológicas entre homens e mulheres à atribuição de qualidades foi usada para fixar características e determiná-las como intrínsecas e inatas ao “ser homem” e ao “ser mulher”. Esse argumento, baseado em teorias essencialistas, defende que o gênero está atrelado a função social de reprodução e, portanto, a partir dessa função são associados papéis distintos que organizam como cada indivíduo deve se colocar socialmente. Nesse sentido, “ser homem” e “ser mulher” implica uma gama de normas reconhecidas pelos indivíduos de uma sociedade que avaliam e cobram posturas adequadas dos sujeitos. Tal abordagem, segundo Raewyn Connell (2016), foi reconhecida como potencializadora de disparidades entre homens e mulheres e, também, utilizada como argumento para a subordinação das mulheres pelos homens.

Com o avanço dos estudos feministas, a partir da década de 1970, a ideia de papéis de gênero associados a capacidades de reprodução passou a ser fortemente questionada e a diferenciação sexo/gênero passou a fazer parte dos debates levantando novas interpretações e compreensões acerca do tema. Nesses estudos passou-se a discutir que o sexo anatômico não é o único definidor das condutas humanas e que são as culturas que criam padrões que distinguem corpos dependendo das suas características físicas e capacidade de gerar outros seres.

Essa mudança de paradigmas produziu a separação e conceitualização de gênero e sexo. Compreendeu-se, então, que sexo remete à natureza, especificamente, à biologia anatômica, enquanto gênero, remete as construções sociais que caracterizam o “ser mulher” e o “ser homem” em cada cultura. Um dos estudos pioneiros neste trabalho de separação do sexo em relação ao gênero, foi “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1949), no qual ela profere a conhecida frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” ao expressar em suas palavras a condição social envolvida na significação do gênero.

Com o propósito de instrumentalizar gênero como categoria de análise, Joan Scott (1985) publicou “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” em que apresenta a categoria de gênero a partir de duas proposições: na primeira, gênero constitui as relações sociais a partir das diferenças observadas entre os sexos; na segunda: gênero é um modo de significar relações de poder.

A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Os/as historiadores/as feministas estão agora bem posicionados/as para teorizar suas práticas e para desenvolver o gênero como uma categoria analítica. (Scott, 1985, p. 84)

A partir dessa mudança epistemológica, estudos, então, questionam como as concepções do que significa ser homem e ser mulher são percebidas nas sociedades ocidentais e em suas colônias, como essas noções são construídas e perpetuadas, como influenciam relações e comportamentos, como são ferramentas sociais de classificação que criam ordens de gênero, hierarquizando as relações entre os sexos e reproduzindo desigualdades que geram violências.

Connell (2016) apresenta uma perspectiva global das dinâmicas de gênero em que as hierarquias são resultantes das relações de poder fundamentadas na dualidade entre homens e mulheres. A autora critica as noções baseadas no binarismo de gênero, que pretendem

determinar espaços e papéis a serem ocupados pelos indivíduos baseando-se em “diferenças naturais”, argumentando que dessa forma são geradas desigualdades. Connell (2016) alerta para a importância de se compreender que gênero não é determinado, fixo e rígido, mas “complexo e incerto”. Ela argumenta que “[...] o gênero deve ser entendido como uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão.” (Connell, 2016, p.47)

Ao observarmos indicadores sociais sobre as mulheres, podemos refletir sobre como a sociedade tem se organizado e estruturado “atividades do cotidiano” com base no padrão de gênero. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, por exemplo, apresenta uma perspectiva contraditória que pode nos ajudar a compreender, juntamente com as teorias apresentadas, a forma como as hierarquias entre os indivíduos nos levam à desigualdades sociais.

O documento "Estatísticas de gênero" (IBGE, 2022) detectou dificuldades na inserção das mulheres no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos, mas também revelou maiores níveis de escolaridade das mulheres em relação aos homens, mostrou que apesar das mulheres serem a maioria da população, seguem representando a minoria em espaços de tomada de decisão como em cargos de chefia privados ou estatais; indicou que as mulheres dedicam o dobro do tempo para cuidados de outras pessoas e afazeres domésticos e, também, sinalizou serem elas as principais vítimas da violência doméstica ou familiar. As estatísticas também apresentam recorte racial e regional apontando disparidades ainda maiores nas regiões norte e nordeste, e entre a população preta e parda (IBGE, 2022).

Em “A invenção das Mulheres”, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), apresenta uma análise histórica e cultural sobre a influência da colonização sob a cultura africana. A autora detalha como as concepções de gênero foram desenvolvidas no norte global e importadas para as colônias através de “políticas, práticas e ideologias” que impactam a vida de homens e mulheres de formas diferentes.

Oyěwùmí (2021), também aponta que

Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi. Deste modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. (Oyěwùmí, 2021, p.39)

Deste modo, quando pesquisamos, tão importante quanto conhecer quais entendimentos sobre gênero estão sendo construídos é conhecer quem são os atores que estão participando dessas construções. Nesse sentido, não é possível investigar gênero de forma isolada de nós mesmas e/ou da sociedade. Ao investigarmos as tramas de gênero é necessário observarmos nossa história e a colonialidade de nossa cultura, portanto, no contexto latino-americano, as intersecções entre gênero, sexualidades, raça e classe que fundamentam as relações sociais (Lugones, 2008).

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), explicam a importância de incluir a interseccionalidade como uma categoria analítica nos estudos de gênero, argumentando que

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. Por exemplo, homens e mulheres frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e assim por diante. (Collins e Bilge, 2021, P.29)

As bibliografias supracitadas sugerem pistas entre as relações estabelecidas entre as hierarquias baseadas no gênero e as desigualdades sociais que afetam as nossas interações pessoais e sociais. Em contribuição, Cecília MacDowell Santos e Wânia Pasinato Izumino (2005) apresentam perspectivas baseadas no artigo “Participando do Debate sobre Mulher e Violência” da autora Marilena Chauí, para explicar como as hierarquias provenientes das diferenças entre homens e mulheres geram violências. As autoras explicam que a violência é resultado de “uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir” (2005, p.02). Sob essa perspectiva, a violência surge da ideologia de que o “feminino” é inferior ao “masculino”, então, “As diferenças entre o feminino e o masculino são transformadas em desigualdades hierárquicas através de discursos masculinos

sobre a mulher, os quais incidem especificamente sobre o corpo da mulher.” (Santos; Izumino, 2005, p. 02).

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), conceitualiza essa forma de organização social como uma “*bio-lógica*” em que o ser mulher é construído em um tipo de corpo que faz relação ou oposição a outro, o homem, a partir disso “A presença ou ausência de alguns órgãos determina a posição social.” servindo como base para a criação de hierarquias baseadas no sexo anatômico (Oyèrónkẹ Oyěwùmí, 2021, p. 16). Posteriormente, durante o processo colonial, essas categorias são ampliadas e a civilidade das pessoas passa a ser organizada verticalmente na seguinte ordem: “homens (europeus); mulheres (europeias); nativos (homens africanos); Outras (mulheres africanas)” (Oyěwùmí, 2021, p.187). Como observamos nos dados do IBGE, apresentados acima, as construções de gênero provenientes do processo colonial seguem presentes na sociedade brasileira contemporânea.

Assim, compreendemos que existem convenções sociais associadas aos sexos anatômicos que delimitam para homens e mulheres, a partir de seus corpos biológicos, quais características cada um deve desenvolver, quais são os espaços que devem habitar, como devem vestir-se e comportar-se, a quem devem ou não amar. Devido a forma “como o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetivos, em senso comum” (Saffiotti, 2001, p. 119) entendemos que os padrões hierárquicos, desiguais e violentos foram historicamente produzidos por homens, ainda que, possam (e são) perpetuados por todas as pessoas independente do gênero com o qual se identificam, pois, são também, bases das instituições e sistema econômico dos quais fazemos parte.

Neste trabalho, irei me debruçar sobre a escola, enquanto uma instituição e instrumento para a formação cidadã, com atenção às relações de gênero, (re)produção de desigualdades e mudanças sociais neste espaço escolar analisado, pois entendo, conforme Louro (1997)

[..] se as diferentes práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc (Louro, 1997, p.88).

2.1.2 Gênero nas escolas, o caminho que nos trouxe até aqui.

A escola é um espaço reconhecido pelo seu papel formador e enquanto uma instituição que nos introduz aos moldes da sociedade, portanto, uma parte dos seus objetivos está em nos apresentar a realidade, mas outra, muito importante, está em nos munir de conexões que nos auxiliem a agir sobre ela, devido a esse aspecto está em constante transição (Connell, 2006; Freire, 1996, Morin, 2015). A escola não é um organismo isolado no mundo, mas é composta por atores sociais complexos que determinam quais práticas devem ser exercidas e de quais formas. No argumento desenvolvido por Araújo (2018), seguindo uma perspectiva bourdiana sobre educação,

A escola, como uma instituição do Estado, é, por natureza, uma instituição política, um lugar de produção e reprodução de normas, regras, valores e conhecimentos, que foram sendo construídos historicamente e culturalmente e assimilados pela sociedade como um conjunto de ideias – ideologia – validado e legitimado socialmente. (Araújo, 2018, p. 97)

Já Coimbra (1986), desenvolve um artigo intitulado “As funções da instituição escolar: análises e reflexões” em que descreve as diferentes concepções teóricas que buscam explicar a função da educação na construção da sociedade. Em seu texto, a autora apresenta uma contextualização histórica da educação formal associando sua formação ao desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, Coimbra afirma

Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe. (Coimbra, 1986, p. 02)

Araújo (2018), complementa argumentando que a escola é um aparelho reprodutor da ideologia burguesa capitalista, através do estado, que além de transmitir a ideologia dominante também “prepara a mão de obra para o trabalho”. A autora também apresenta medidas governamentais de caráter reacionário que tocam aspectos contrários à educação como prática de liberdade, entre eles o programa Escola sem Partido, que nas palavras da autora

Nega a educação como práxis humana e como um ato político e a escola como um espaço de disputa de projetos e de contradições. Simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. Essa visão aniquila todas as chances de que os temas não

ligados ao conteúdo técnico de cada matéria sejam trabalhados em sala, revelando claramente seu viés neotecnicista. (Araújo, 2018, p.98)

Nesse sentido, as autoras supracitadas compartilham visões que colocam a educação como um maquinário de dominação das massas populares e que, por esse motivo, apresentam pouco ou nenhum interesse em desenvolver pensamento crítico e ideais democráticos baseados na equidade entre as pessoas. No entanto, os sujeitos que se encontram na arena escolar são diversos, são atores críticos que se envolvem, que observam, pensam, refletem e se mobilizam ora em concomitância, ora em contraponto aos valores ali compartilhados. Portanto, a escola pode ser um ambiente propício tanto para adequação, manutenção e reprodução de desigualdades e hierarquias quanto para reflexão e mudança social (Freitag, 1980).

Collins e Bilge, em seu livro *Interseccionalidade* (2021), colaboram para essa discussão contrastando as influências da filosofia neoliberal e a democracia participativa na educação. As autoras explicam que seguindo a premissa neoliberal o objetivo da escola é assimilar crianças à hierarquia social através da educação, ou seja, instruir as crianças em conformidade com o status-quo.

O neoliberalismo em geral se baseia em suposições não declaradas sobre educação e equidade que foram implementadas no ensino fundamental, médio e superior. A lógica neoliberal sugere que a missão da escola não deveria ser a promoção da equidade, mas a busca de formas economicamente viáveis de fornecer instruções e habilidades de maneira não discriminatória. As diferenças entre estudantes são problemas técnicos, passíveis de diagnósticos e soluções apropriadas (Collins; Bilge, 2021, p. 216)

Em contraponto a essa perspectiva, as autoras apresentam a democracia participativa como uma possibilidade em que a educação além de proporcionar aos estudantes um espaço de desenvolvimento de competências técnicas e sociabilidades é, também, onde o pensamento crítico é instigado a fim de contestar as hierarquias sociais existentes. Nesse sentido, Collins e Bilge (2021, p. 217) apontam que “Uma perspectiva questionadora da educação compreende a organização das escolas como parte integrante de um sistema educacional mais amplo, conceituado como campo de poder.”.

Se educação formal, por vezes, ajuda a reproduzir desigualdades sociais, a educação crítica pretende se valer das diferenças para construir a consciência crítica ‘tanto para os

indivíduos como para as formas de conhecimento’. Entendendo a educação crítica como parte de um processo dialógico, portanto, como uma pedagogia que se desenvolve a partir da interação entre as pessoas, reconheço que as relações interpessoais, a construção de espaços, delimitação de conteúdos e formas de ensinar podem ser influenciadas pelas formas como os atores sociais envolvidos entendem as possibilidades nas relações entre as pessoas.

Edgar Morin (2015), propõe uma superação do sistema de ensino que nos faça repensar o que é ensinado, as formas de ensino, mas também, a missão de ensinar. Para o autor “Ensinar é ensinar a viver” (Morin, 2015, p. 09), portanto, não diz respeito a uma mera transmissão de saberes conceituais, mas de práticas que colaborem para a compreensão da nossa condição humana. Ademais, Paulo Freire (1996) nos ensinou que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, então, conceitos de gênero, raça, etnia e classe social são inerentes à prática educativa da mesma forma que são à individualidade e à sociabilidade das pessoas.

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstram o quanto as escolas ocidentais se ocupavam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independente da intenção se manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (Louro, 1997, p. 80-81)

Se gênero e educação são dois fatores indissociáveis à formação dos indivíduos, podemos afirmar que se faz essencial pensar nessas relações e precisamos, igualmente, refletir como essas questões são organizadas dentro da escola a fim de mapear, tanto desigualdades que podem ser (re)produzidas ali, quanto potências em busca de mudanças estruturais.

No entanto, em contrapartida aos pensamentos apresentados até aqui, é possível identificar o aumento acelerado de correntes que pretendem retomar a ideia de que diferenças biológicas são determinantes das práticas de gênero. Movimentos populistas de extrema direita têm buscado impor aos indivíduos posições binárias inquestionáveis e inflexíveis. Tais movimentos têm se materializado em projetos de lei que pretendem impedir o avanço de políticas de ampliação de direitos civis, sexuais e educativos, nesse sentido, “O que se observa

é a mobilização de setores cristãos fundamentalistas em alianças com setores de elite econômica na construção de um inimigo comum a ser combatido, identificado por seus combatentes como “ideologia de gênero” (Torriani, 2020, p.09).

Essa dinâmica complexa levanta questões cruciais sobre o papel da sociedade na construção das identidades de gênero e como determinadas narrativas são instrumentalizadas para consolidar interesses políticos e econômicos. Ao enfatizar uma visão estritamente binária e biológica, esses movimentos não apenas ignoram as nuances da experiência humana, mas também buscam frear o progresso em direção a uma sociedade mais inclusiva e igualitária. A aliança entre setores religiosos conservadores e elites econômicas destaca a convergência de objetivos aparentemente distintos em prol da manutenção de uma ordem social hierárquica. Diante disso, é crucial um exame crítico desses padrões, a fim de promover um diálogo respeitoso e informado, e avançar na busca por equidade e justiça de gênero.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (Louro, 1997, p. 86)

A educação, a cultura e a cidadania são campos em disputa, logo, pensar estratégias de intervenção é urgente e, conseqüentemente, imprescindível pensar como nós mesmas estamos colaborando para a manutenção de desigualdades e/ou para a mudança social. Esse trabalho não tem a ingenuidade da pretensão de responder todas as perguntas, ainda assim, pretendo colaborar a fim de registrar caminhos já percorridos e estimular novas reflexões, especificamente a partir desta análise das dinâmicas de gênero na escola Francisco Cândido Xavier. Paraphrasing Gal Costa, nesse caminho “é preciso estar atento e forte”, problematizar sempre e revolucionar através do amor.

2.2 Violência de gênero nas escolas

A discussão sobre violências presentes no ambiente escolar é tão profunda e importante que mesmo autoras que não estudam diretamente instituições escolares em suas pesquisas acabam, em seus trabalhos sobre raça, classe e gênero, explorando o espaço escolar para detalhar a intersecção entre essas categorias analíticas e seus impactos nas relações sociais do passado, no presente e para o futuro (Davis, 1944; Federici, 2017, Oyèwùmí, 2021, Collins e Bilge, 2021). Isso acontece pois o papel que a escola e a educação desempenham na formação das cidadãs e cidadãos é reconhecido historicamente, desde a sua formação com os objetivos de servir como ferramenta para a colonização, até os dias atuais como instrumento de manutenção do statu-quo e/ou como palco para o questionamento e dismantelamento de estruturas sociais desiguais e injustas, como foi evidenciado na Primavera Secundarista em 2013 (Segurado e Santos, 2016).

Essas características qualificam a educação como um campo de poder, um conceito introduzido por Pierre Bourdieu (1989) para retratar um espaço de embate de forças entre diferentes sujeitos ou diferentes tipos de capital². Nesse sentido, ao pesquisar sobre a violência de gênero na escola devemos reconhecer que a constituição desse espaço, e das relações que se desenvolvem ali ou por consequência dele, se dá através de influências e disputas internas e externas, Sposito (1998) explica que

a análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. (Sposito, 1998, p. 3)

Em colaboração a essas discussões, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2003), desenvolveram uma pesquisa em que detalharam a violência nas escolas, nela apresentam um debate teórico sobre as concepções produzidas mundialmente sobre o tema e argumentam que definir ‘violência’ é uma tarefa complicada, pois não existe um consenso sobre o seu

² Bourdieu; Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

significado. As autoras alegam que “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), da idade e, provavelmente, do sexo.” (Abramovay e Rua, 2003, p. 69). E, por isso, muitas estudiosas têm dedicado suas pesquisas a detalhar esse conceito.

Nesse caminho, o entendimento sobre o que constitui uma violência transpassou o campo físico e passou a contemplar o simbólico. As autoras identificam duas modalidades, explicando que denominam violência quando está inerente o ‘desejo de destruição’, ou seja, está associada ao físico, a golpes, roubos, violência sexual, vandalismos. E, denominam ‘incivilidades’ o que associam ao simbólico, e são entendidas como “quebras do pacto social das relações humanas e da boa convivência.” incluindo “a ostentação de símbolos de violência, ou a adoção de atitudes destinadas a provocar medo, como o porte de armas e posturas ameaçadoras e sexistas” (Abramovay; Rua, 2003, p. 75).

Outro fator considerado determinante nos estudos sobre violências e incivilidades na educação são os aspectos internos e externos que influenciam as organizações e posturas em questão. Abramovay (2021) aponta, como um fator externo, a falta de professores, funcionários e infraestrutura precária, além de regras e normas impostas sem participação da comunidade escolar na tomada de decisão, e, dentro do escopo dos fatores internos estão os conflitos aluno-aluno, professor-aluno e discriminações. Sobre isso, autoras alertam que não é possível isolar a ação violenta como originada em uma só causa e sim como parte de uma intersecção de fatores (Abramovay e Ruas (2003); Collins e Bilge (2020)).

A violência pode ser analisada tanto pela maneira como atravessa os sistemas de poder interseccionais como pela maneira como é organizada entre os domínios do poder. Em contextos sociais variados, o uso ou a ameaça de violência é central nas relações de poder que produzem desigualdades sociais. Uma análise interseccional revela não apenas como a violência é entendida e praticada dentro de sistemas fechados de poder, mas também como constitui um fio comum que liga racismo, colonialismo, heteropatriarcado, nacionalismo e capacitismo. Ao questionar como as formas de violência dentro de sistemas separados podem de fato se interconectar e se apoiar mutuamente, a estrutura analítica da interseccionalidade abre novos caminhos de investigação. (Collins; Bilge, 2020, p. 79)

Partindo dessas compreensões, autoras irão pontuar o avanço do neoliberalismo e o crescimento do populismo de extrema direita como as principais pistas que podem nos ajudar a compreender as situações envolvendo violências no ambiente escolar.

Costa e Silva (2019) apresentam a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio como um exemplo da implementação da agenda neoliberal na educação. Os autores apresentam, em seu texto “Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional”, o posicionamento de três entidades educacionais, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) a respeito da reforma. E, apontam três aspectos, essenciais à educação, influenciados pelo novo currículo, sendo eles “a noção de democracia, o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude [...]”, e defendem que o novo ensino médio está “voltado para o afunilamento da formação da juventude e para atender a interesses de elites e entidades políticas e sobretudo econômicas, nacionais e internacionais.” (Costa; Silva, 2019, p. 18 e 19).

Ademais, Collins e Bilge (2020) contrastam a lógica neoliberal e uma perspectiva democrática de educação, as autoras afirmam que na concepção neoliberal as diferenças entre alunos são problemas técnicos e que a educação não tem como objetivo a promoção da equidade entre as pessoas, mas sim a busca por “formas economicamente viáveis de fornecer instruções e habilidades (Collins; Bilge, 2020, p. 217). No entanto, pensar uma educação democrática exige compreender a escola como um campo de poder e, portanto, como um espaço propício para “ensinar as crianças a integrar e criticar as hierarquias sociais existentes” (Collins; Bilge, 2020, p. 217). Nesse sentido, é possível considerar as diretas interferências do neoliberalismo na pertença cidadã de jovens, dentro e fora das escolas, tendo em vista, especialmente, as juventudes provenientes de classes trabalhadoras, a perspectiva neoliberal sustenta o claro objetivo de manter estruturas desiguais e impossibilitar organizações sociais em busca de mudança, Costa e Silva (2019) defendem que

Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças, e tais reformas, conforme nos esforçamos em demonstrar, caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação. (Costa; Silva, 2019, p.20)

Essa conjuntura se apresentou como um terreno fértil para o crescimento exponencial de discursos populistas que reverberam ideologias reacionárias da extrema direita. Em conjunto

com a proposta do Novo Ensino Médio outras medidas têm tomado o campo da educação, como a proposta da Escola sem Partido e a exclusão de marcadores sociais como raça-etnia, regionalidade, gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 (Furlani, 2020).

Esses projetos compartilham bases fundamentalistas, conservadoras, retrógradas, além de serem desenvolvidos sem a participação de alunos, professores e comunidades, ou seja, são atos expressamente antidemocráticos. Já no que tange às discussões sobre a violência de gênero, que é o tema principal desta dissertação, nos interessa o conceito usado para fundamentar tanto o movimento Escola sem Partido quanto como argumento para a retirada dos termos relacionados a gênero do PNE, a expressão ‘ideologia de gênero’.

A narrativa “ideologia de gênero” foi criada pela igreja católica, em meados dos anos 1990, exaltando o determinismo biológico e enfatizando a dualidade homem e mulher. Essa estratégia surge em contrapartida à nova ordem mundial que passa, gradativamente, a modificar as políticas em favor da diversidade sexual e de gênero, saúde e direitos reprodutivos das mulheres, famílias monoparentais e/ou homoafetivas (Furlani, 2020).

A narrativa ‘ideologia de gênero’ é como parte da Igreja Católica ligada ao Movimento denominado Pró-Vida e Pró-Família, resolveu nomear, convenientemente, os Estudos das Relações de Gênero, buscando desmoralizá-lo frente a opinião pública. (Furlani, 2020, p.349)

Nessa lógica, ao suprimirem, de documentos oficiais, termos consagrados nas políticas identitárias deixam claro que “a exclusão da palavra gênero é estratégia política” para garantir que determinadas parcelas da população sigam excluídas, sem suas identidades e subjetividades reconhecidas, e encontrando dificuldades no acesso aos seus direitos. O objetivo desses movimentos, segundo Furlani (2020), é a retirada da temática de gênero dos currículos e dos debates da sociedade, instaurar pânico nas comunidades acadêmicas e restringir a participação política de grupos minoritários.

Assim, Abramovay e Ruas complementam

Exatamente nesse ponto de confluência de processos sóciopolíticos, econômicos e culturais situa-se o grande desafio do tema aqui explorado. Tratar de violências nas

escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência. (Abramovay; Rua, 2003, p.27)

Portanto, concluo e reitero que nem a violência, nem a educação e nem gênero se constroem isoladamente, são teias e tramas interligadas que os constituem. Por isso, mesmo que o conceito de gênero desapareça, as pessoas seguirão expressando suas diversidades e seguirão lutando pelos seus direitos de existir. Por fim, Furlani (2020) complementa defendendo que “no âmbito da socialização escolar, sujeitos e suas diferenças estarão sempre no contexto da escola e necessitarão estar visibilizados nos currículos, na formação inicial e continuada.” (Furlani,2020, p.353).

Refletindo a respeito disso, é importante observar também, como as políticas educativas têm se desenhado em diferentes níveis. Portanto, no próximo capítulo, irei analisar políticas públicas que organizam as metas e estratégias para a área da educação, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino. Então, a proposta do capítulo que segue é pensar criticamente a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (PME/SL), do Regimento Escolar da Escola de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier.

3. Políticas em Educação

Este capítulo está destinado à apresentação das análises documentais. Para a elaboração desta etapa foi realizada a leitura atenta dos documentos norteadores da prática pedagógica que organizam a escola a nível nacional, municipal e local. Dessa forma, a discussão documental será baseada no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024), no Plano Municipal de Educação de São Leopoldo (PME/SL, 2014 - 2024) e no Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier (PPP, 2019).

Pensar a respeito dos referenciais legais que organizam o espaço escolar é tão importante quanto observar as interações cotidianas. Visto que o direito à educação é constitucional, é responsabilidade do governo prover as normativas para que esse direito seja difundido em sua totalidade em todo o território nacional e, nesse sentido, é importante observar que o que constitui um currículo é sempre uma seleção desenvolvida por um grupo específico de atores e imprimem nas diretrizes além das suas formas de entender o mundo, as lentes com as quais outras pessoas irão enxergar também. Maria Cláudia Dal'Igna, Carin Klein e Dagmar Estermann Meyer (2012) apontam que

[..] as práticas curriculares assumem diferentes significados. Os significados não possuem em si mesmos qualquer valor final ou fixo, tampouco preexistem a nós; eles são cultural e socialmente produzidos, importando examinar as relações de poder que estão envolvidas nesses processos de significação. Se os significados que atribuímos às práticas curriculares são produzidos, torna-se importante, então, trazer para o debate as discussões e análises acerca das tensões e dos conflitos que o currículo e, de forma mais ampla, a cultura coloca em funcionamento. (Dal'Igna; Klein; Meyer, 2016, 272)

Assim, para desenvolver uma análise documental que contemple análises a respeito de qual educação está sendo proposta pelo governo, como o município se organiza diante disso observando as particularidades da região e como a escola compreende as regras e as traduz no dia a dia, irei pautar a investigação nas cinco dimensões propostas por André Cellard (2012). Logo, serão observados o contexto de produção dos documentos, os autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza dos textos, os conceitos chave e a lógica interna dos textos. Partindo desse pressuposto, ao examinar os documentos irei argumentar a respeito do contexto social em

que tais planos foram criados, quem são os responsáveis pela escrita e aprovação dessas leis e quais os interesses por trás dos termos escolhidos e o sentido dos termos empregados (Cellard, 2012).

Os documentos têm vigência de dez anos e foram selecionados por orientarem as metas e estratégias para o campo da educação no período estipulado. Nesse sentido, são responsáveis pelas normativas de ação das instituições visando melhorias na educação, portanto, irão apresentar os desafios a serem enfrentados, os propósitos do campo no período e quais serão as medidas tomadas para que a mudança seja alcançada. Então, o PNE está disponível para leitura e download no site oficial do Ministério da Educação, o PME está disponível para leitura e download no site oficial da Prefeitura Municipal de São Leopoldo, já o Regimento Escolar, está disponível na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier.

3.1 Plano Nacional de Educação (PNE)

A instituição educativa no Brasil é organizada a partir de documentos norteadores que buscam garantir o direito básico anunciado na Constituição Federativa de 1988 que garante serem: “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, Art.6).

A constituição declara à União o dever de legislar sob as diretrizes e bases da educação nacional e a criação das leis de acesso à educação, e compete aos planos educacionais - nacional, estadual e municipal e escolar - o âmbito da regulamentação pedagógica. Nesse sentido, a Federação Brasileira instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, que regulamenta o sistema educacional em todo o país, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005, de 05/06/2014) que apresenta as metas para a educação no período de dez anos, e mantém a cargo de cada município organizar o seu próprio Plano Municipal de Educação, que irá regular as orientações e metas de cada cidade para o campo educacional.

Além disso, a LDB prescreve a cada escola o dever de criação do seu próprio regimento e projeto político pedagógico³. Esses documentos devem ser pensados pela comunidade escolar e devem ser aplicados em concomitância, é neles que está a proposta educacional de cada instituição e são eles que estruturam, definem, regulam, normatizam as ações. A constituição federal, a LDB e o PNE constituem a base legal que orienta as políticas públicas em educação em todo o território brasileiro, deixando, assim, a cargo dos municípios e das escolas planos de ação para o cumprimento dessas leis. É comum aos documentos nacionais as seguintes normas

“I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (Brasil, 2014, Art. 214)

Devido ao tema deste trabalho, não irei discutir cada um dos direitos essenciais apontados na lei supracitada, mas abordarei, especialmente os debates acerca do inciso “III -

³ No Art. 14. está incrito que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2017)

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, por suas implicações no campo da educação e dos direitos humanos.

No capítulo XIV, do livro “Educação, gênero e sexualidade: (Im) pertinências” organizado por Fernando Seffner e Jane Felipe, Jimena Furlani apresenta “A narrativa ‘ideologia de gênero’ Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade” no qual contextualiza o processo de construção do PNE, os significados e impactos do Plano Nacional para as políticas públicas em educação, principalmente, àquelas voltadas às identidades de gênero, sexuais e etnicorraciais.

A autora denuncia o uso do termo ‘ideologia de gênero’ pelos representantes da bancada religiosa, no senado e no congresso, que tramaram uma guerra política, discursiva e ideológica que acabou por suprimir do texto marcadores sociais associados a identidades culturais específicas. Nesse sentido, ela afirma que a substituição do trecho “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” pelos termos “cidadania e formas de discriminação” foi um retrocesso na visibilidade de direitos de grupos minoritários. Furlani (2022) declara

O mesmo raciocínio (de inclusão de enunciados), serviria, de modo inverso (para impedir direitos)? Parece que sim e, parece que foi essa a estratégia utilizada por aqueles grupos e instituições contrários à concessão desses direitos a esses sujeitos, ou seja, o empenho em ‘retirar palavras’ dos textos das leis e inviabilizá-los nas políticas públicas. No Congresso Nacional, em 2014, venceu a estratégia de tornar invisíveis, não apenas identidades e sujeitos, mas também, formas de preconceito e discriminação. O congresso adotou uma redação abrangente e não objetiva; suprimiu termos consagrados nas políticas identitárias e os substituiu por termos genéricos e desmobilizantes (Furlani, 2022, p. 338)

No entanto, a alteração não ocorreu somente sob o inciso III, mas em toda a dimensão do texto da PNE de 2014. O plano aprovado excluiu todas as menções do termo “gênero”, homofobia e orientação sexual. Logo, os termos desigualdade de gênero, violência de gênero, equidade de gênero, identidade de gênero não fazem parte da versão final aprovada pela câmara e, tudo isso, acarretado pela luta dos setores conservadores e reacionários através do discurso falacioso da ‘ideologia de gênero’. Furlani (2020) argumenta

A narrativa “ideologia de gênero” se presta para muitos objetivos, que vão desde a fragilização da escola pública, passando pela privatização da educação, até a total perda de direitos de todas aquelas identidades e sujeitos que, supostamente “ferem” a

moral judaico-cristã. Construída propositalmente a partir de interpretações equivocadas dos Estudos de Gênero, visa, tão somente causar confusões e pânico moral e social, voltando as pessoas (em especial, as famílias) contra professoras/es na Escola. Essa narrativa é uma estratégia falaciosa de retrocesso aos avanços dos direitos sociais, civis e políticos das mulheres e da população TLGB, em que, as pessoas e instituições que se utilizam dela, buscam esconder seus princípios preconceituosos, suas tentativas de reprimir as identidades sexuais e de gênero, tentando impor sua moral. (Furlani, 2020, p. 359)

Em conjunto com o discurso ‘ideologia de gênero’ o movimento Escola Sem Partido (ESP) foi criado a fim de se tornar ainda outra ferramenta legal para o silenciamento de pautas alusivas aos direitos humanos. Furlan e Carvalho (2020) desenvolvem um artigo em que discutem as conexões criadas entre o comunismo e gênero no plano pro movimento escola sem partido. As autoras explicam que

Nas premissas de coibir a livre expressão nas escolas brasileiras, vigiar docentes em suas liberdades de ensino e expressão, cercear os conteúdos curriculares que possuem importância na construção da cidadania, o Escola sem Partido, ainda que não seja Lei, mas com o argumento de Lei, vai se estabelecendo como uma perigosa política de delação, censura e punição que afetará a vida de professoras(es), de equipes gestoras e de estudantes, instaurando uma pedagogia arregimentada do medo e da opressão. (Furlan; Carvalho, 2020, p. 173)

Furlan e Carvalho (2020), defendem em seu trabalho que o ESP se tornou um movimento social e político que busca interferir diretamente nos currículos e práticas educativas. Segundo as autoras, o discurso ‘identidade de gênero’, o ‘movimento escola sem partido’ e a redação final do PNE são propostas antidemocráticas que negam a cidadania a grupos minoritários e que valorizam o individualismo, buscam a implementação da agenda neoliberal na educação e que consideram uma construção social de gênero e sexualidade como disruptiva de valores familiares. Fernando Seffner (2020) alerta que as ações em discussão

operam na lógica do não e do retorno: querem retirar temas dos currículos ou dos debates da sociedade, querem impedir a realização de eventos, querem calar e proibir manifestações, tem uma saudade do passado, exalam nostalgia por um mundo em que mulheres, negros, pobres, jovens, por não terem direitos, tinham participação política restrita ou nula. (Seffner, 2020, p. 246)

Brandão e Lopes (2018) colaboram com essa discussão publicando o artigo “Não é competência do professor ser sexólogo: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação”. Nessa escrita, as autoras apresentam uma pesquisa sócio-antropológica

a respeito do debate público que se deu perante a aprovação do PNE e identificaram dois pontos de maior relevância e manifestação, segundo elas “Uma posição deteve-se na importância de integrar o debate sobre gênero e sexualidade na socialização escolar e a segunda sustenta que a discussão sobre gênero e sexualidade ameaça a ordem familiar.” (Brandão; Lopes, 2018, p. 103).

Primeiramente, sobre as questões identificadas por Brandão e Lopes (2018), é importante retomar o entendimento da escola como parte da sociedade e em mútua construção. Nesse sentido, os currículos, as regras, as práticas pedagógicas e tudo mais que constrói os instrumentos educativos são envolvidos pelas diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia, “são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.” (Louro, 1997, 64). Não devemos nos enganar pensando que a escola pode em alguma instância ser neutra ao que nos faz sujeitos, portanto, ao observarmos as movimentações reacionárias a determinadas identidades devemos lembrar o alerta “Não há dúvida de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais - nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve.” (Louro, 1997, p.81).

Betina Dias Torriani (2020), articula debates acerca das campanhas conservadoras que atacam a educação e traça paralelos que exploram as articulações por trás do estigma “ideologia de gênero”, utilizando o termo como ferramenta de manutenção da opressão para controle social, sustentando padrões ideológicos patriarcais e capitalistas. Torriani argumenta que

A burguesia, por mais que tolere e por vezes incentive discursos de igualdade, não titubeia em dispor com violência do reacionarismo opressor para garantir seus interesses, cristalizando papéis que historicamente cindem a sociedade entre pessoas detentoras e desprovidas de direitos. Nesse sentido, o discurso reacionário de gênero é expressão, no terreno ideológico, do nó opressão-exploração que compõe o capitalismo patriarcal. Disputa a opinião pública apropriando-se da materialidade da crise, mas dando a ela conotação moral e desviando a atenção da crescente desumanização orquestrada pela sociedade burguesa. (Torriani, 2020, p. 122)

Infelizmente, não é possível afirmar que reforçar estereótipos de gênero é novidade na sociedade ou na educação. Ainda assim, a força das ações para fazer valer os preceitos tradicionais através de meios legais que retrocedem direitos já conquistados pelos movimentos

de mulheres, pessoas TBGL⁴ e anti racismo, podem impossibilitar discussões, organizações e avanços em vista de direitos humanos e pautas democráticas. Desenvolver a capacidade de analisar de forma crítica como as identidades individuais e coletivas se relacionam com as estruturas de poder tem o potencial de gerar uma transformação profunda na maneira como percebemos o mundo ao nosso redor. Seffner (2020), argumenta que

Essas estratégias confirmam que gênero e sexualidade são elementos estruturantes da vida em sociedade, e não, como por vezes se escuta, ‘questões menores’ ou apenas ‘questões de costumes’ ou temas dos quais, quando se fala, é para desviar as atenções daqueles ‘realmente importantes’. Também confirmam que a cisheterinormatividade vai muito além de ocupar-se apenas com os afetos e a orientação sexual das pessoas, ela é um regime político de distribuição de poder. (Seffner, 2020, p. 239)

A partir disso, entendendo os impactos do PNE nas políticas públicas municipais, os ataques promovidos através da narrativa ‘ideologia de gênero’ e a necessidade de um entendimento mais profundo e crítico dessas dinâmicas, tanto para a promoção da igualdade como para a desarticulação desses sistemas de poder que perpetuam violências e marginalizações, seguirei, neste capítulo, apresentando o Plano Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo observando, notadamente, as políticas voltadas à educação como prevenção da violência de gênero.

3.2 Plano Municipal de Educação (PME)

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu como um dos alicerces fundamentais da educação nacional a "gestão democrática do ensino público, conforme determinado por lei" (Art. 205, inciso VI). Essa determinação abriu novos horizontes nos meios acadêmicos e técnicos que operam os processos educativos, gerando debates acerca das possibilidades e modelos inovadores para administrar os sistemas educacionais. Nesse contexto, busca-se incorporar abordagens e práticas democráticas que garantam a participação ativa dos indivíduos nas decisões e no alcance dos objetivos e metas educacionais. É fundamental que as políticas públicas voltadas para a educação estejam alinhadas com as

⁴ Transgêneros e transexuais, bissexuais, gays e lésbicas

demandas e necessidades da sociedade, promovendo um ensino inclusivo e de qualidade para todos os cidadãos.

Assim, a partir da aprovação do PNE, estados e municípios elaboram seus próprios Planos Educacionais. Esses documentos são responsáveis por adaptar as políticas educacionais às necessidades e particularidades do município, considerando fatores como diversidade cultural, socioeconômica e geográfica. Assim como o Plano Nacional, o Plano Municipal de São Leopoldo (PME/SL) tem vigência de dez anos, ou seja, foram elaborados em 2014, estão em vigor até 2024. O PME/SL está disponível para acesso online e download na página oficial da prefeitura de São Leopoldo.

Nesse sentido, O PME/SL foi elaborado a partir do Fórum Municipal de Educação pelas seguintes instâncias “o FME/SL, os Grupos de Trabalho – GTs, sobre os eixos temáticos que compunham o PNE, as 5 (cinco) Pré-conferências e a Plenária Final da III COMED/SL, que garantiram a participação ampla e democrática da sociedade capilé.” (PME, 2015, p. 6).

Portanto, compuseram a plenária: os representantes da Secretaria de Educação; os representantes do Conselho de Educação; Representantes das Instituições Privadas de Ensino, Representantes de Entidades Sindicais de Profissionais da Educação; Representantes dos Estudantes; Representante Titular da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Representantes da Coordenadoria Regional de Educação; Viegas- Representantes da Escola Técnica e do Sistema “S”; Representantes dos Trabalhadores da Educação Não Docentes; Representantes dos Professores da Educação Básica; Representantes das Equipes Diretivas; Representantes da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores; Representantes dos Pais de Alunos; Representantes da Educação Especial e Diversidade; Assessoria Técnica do Fórum Municipal de Educação (PNE, 2014, p.7)

Ao observar o grupo encarregado de desenvolver o plano, nota-se uma tentativa de incluir perspectivas que, inicialmente, parecem diversas e inclusivas. Porém, esse grupo é composto por representantes vinculados à esfera educacional, mas não conta com uma participação mais ampla da comunidade educativa, destacando-se a falta do contingente heterogêneo de professores e o limitado envolvimento da sociedade como um todo. Tal situação pode se tornar um obstáculo para assegurar um processo decisório mais transparente e

representativo, que leve em conta todas as vozes essenciais para uma educação genuinamente inclusiva.

Dinair Leal da Hora (2007) publica na Revista Iberoamericana de Educação, um artigo intitulado “Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização”, em que disserta a respeito dos conceitos que permeiam as práticas de gestão democrática na educação. Hora (2007) argumenta que há avanço em direção à gestão democrática na educação, mas estudos aprofundados são necessários, visto que, “às vezes, as iniciativas são pontuais e tímidas, defendidas equivocadamente como gestão democrática” (Horta, 2007, p. 1).

Bordignon (2009) colabora apontando em seu livro ‘Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano’

A visão do todo e a percepção das diferentes aspirações sociais só é possível a partir dos diferentes olhares, dos diferentes pontos de vista da pluralidade social. Especialistas e dirigentes do Sistema, por mais competentes e sensíveis que sejam, têm um olhar próprio, desde seu ponto de vista, que é, obviamente, diferente dos situados nos outros espaços e condições sociais: educadores, familiares e profissionais das diferentes áreas sociais. Por isso, é fundamental a audiência democrática da comunidade no processo de construção do PME, envolvendo as diversas instâncias dos poderes públicos e da sociedade. (Bordignon, 2009, p. 97)

A inclusão da população em processos decisórios relacionados a gênero, sexualidade, raça e outras dimensões sociais é crucial para uma compreensão ampliada dessas questões e para promover uma visão mais abrangente de como elas se manifestam nas comunidades. Esse engajamento ativo possibilita uma análise mais rica das interseccionalidades presentes nas experiências individuais e coletivas, tornando os esforços de prevenção da violência de gênero e outros desafios sociais mais contextualizados e eficazes.

A educação pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, ao envolver a população na construção colaborativa do conhecimento. Ao abraçar perspectivas inclusivas, é possível desenvolver abordagens mais holísticas e empáticas, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, onde a violência de gênero e outras formas de discriminação são ativamente combatidas.

Nesse sentido, apesar da omissão do Plano Nacional de Educação, o PME/SL manteve a referência aos marcadores sociais de desigualdade em seu documento. O texto municipal segue da seguinte forma: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação;” (PME/SL, 2014, p.1). Apesar disso, não são encontradas menções a esses termos nas metas do município, são contempladas outras duas menções a “gênero” no documento, dentro do âmbito das estratégias, as seguintes:

8.11) assegurar, sob responsabilidade das mantenedoras públicas e privadas, a partir da aprovação deste PME, política de formação continuada aos segmentos escolares, assim como a elaboração de propostas curriculares, ampliando os espaços para reflexão nas escolas, que envolvam as famílias, os estudantes e os profissionais da educação, nas discussões sobre questões de direitos humanos, inclusão escolar, etnia, gênero e sexualidade;

8.12) prover, sob responsabilidade das mantenedoras municipal e estadual e em parceria com a União, as bibliotecas escolares com acervo composto por documentos, textos, livros, revistas, recursos audiovisuais e mídias digitais, que tenham como referência os estudos sobre direitos humanos, inclusão escolar, etnias, comunidades indígenas, gênero e sexualidade; (Plano Municipal Educacional, 2014, p.23)

Ao manter a referência a esses marcadores, o plano evidencia a preocupação em enfrentar as desigualdades educacionais. Entretanto, é necessário ressaltar que embora haja menções a "gênero" no documento, é preciso avaliar como essas menções se refletem nas metas e estratégias concretas do município. A inclusão de abordagens mais detalhadas e ações específicas relacionadas à educação de gênero podem ser fundamentais para efetivar práticas em gênero dentro do contexto educacional.

Portanto, é importante observar que as estratégias acima destacadas compõem a Meta de número oito, que determina

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte nove) anos de idade, 22 de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não-negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Plano Municipal, 2014, p. 22)

Nesse contexto, a administração educacional, em nível municipal, reconhece que para aprimorar o nível de permanência escolar e garantir a inclusão de parcelas minoritárias, como pessoas de baixa renda e/ou negras, é essencial investir na formação contínua dos professores. Isso inclui prepará-los adequadamente para lidar com questões de inclusão, direitos humanos, gênero, sexualidade e etnia em suas práticas pedagógicas.

A respeito da formação continuada, diversas pesquisas apresentam conclusões efetivas na prática com professores. Rossi *et al.* (2012) desenvolvem um artigo para registrar reflexões a respeito da formação continuada em gênero e sexualidade proposta a professores da rede pública do estado de São Paulo, no qual, argumentam a importância da formação inicial e continuada na abordagem de temas como gênero, sexualidade, orientação sexual, raça, etnia e classe social (Rossi *et al.*, 2012).

Cadilhe (2017), defende em seu artigo “Tenho dificuldades em lidar com essa situação”: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as”, a urgência da formação inicial e continuada para a ampliação da discussão sobre diversidade para além dos binarismos de gênero, e que inclua, além de normativas e currículos, instituições e a comunidade como um todo (Cadilhe, 2017).

A partir disso, penso que capacitação dos educadores em prol de conhecimentos sensíveis e atualizados sobre diversidade, pode ser uma ferramenta na criação de ambientes escolares acolhedores e seguros para todos os estudantes, independentemente de suas origens ou características. Além disso, ao promover uma formação docente mais abrangente e voltada para a compreensão das diferentes realidades culturais e socioeconômicas dos alunos, os educadores poderão estar melhor preparados para identificar situações de vulnerabilidade e prevenir violências que possam surgir no ambiente escolar.

No entanto, apesar dos avanços já alcançados no texto do Plano Municipal de Educação, algumas lacunas importantes merecem atenção e aprofundamento. É fundamental que haja um maior detalhamento a respeito das propostas de políticas de formação continuada para profissionais da educação, bem como das propostas curriculares que visam promover uma educação mais inclusiva e diversificada. Além disso, é imprescindível que os marcadores sociais, como gênero, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero, estejam devidamente inseridos em outras metas e estratégias do PME. A abordagem dessas questões

em áreas como a prevenção e combate à violência, por exemplo, é de extrema importância para garantir uma educação verdadeiramente justa e equitativa.

O quadro a seguir mostra uma síntese de como o texto do PME/SL se refere às metas e estratégias do município que incluem temas relacionados à violência.

Quadro 1: Metas e estratégias do PME/SL.

Meta	Estratégias
<p>META 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.</p>	<p>2.1) criar, sob a responsabilidade da SMED e da 2ª CRE, no prazo de 1 (um) ano da aprovação deste PME, mecanismos para o acompanhamento individualizado dos estudantes do ensino fundamental, fortalecendo o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceito e violência na escola⁵, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;</p>
<p>META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100% (cem por cento).</p>	<p>3.6) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento da permanência, no ensino médio, dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceito e violência, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de</p>

⁵ Os grifos de minha autoria.

	assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;
Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB, projetadas para o Município.	7.13) garantir políticas de combate à violência na escola , inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz, baseada na educação em direitos humanos, em um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

Observo, a partir desses destaques, o uso genérico dos termos “discriminação”, “preconceito” e “violência”, o que evidencia a necessidade de uma abordagem mais precisa e direcionada na prevenção da violência de gênero por meio da educação. O documento em questão destaca a importância de utilizar o combate a problemas sociais a fim de garantir o sucesso educativo, porém, carece de especificações quanto aos tipos de discriminação, preconceito e violência que se busca enfrentar. Desta forma, cabe questionar aqui, qual será a referência de educação na qual se baseiam os responsáveis pelo plano? O que pode estar por trás do combate à violência, discriminação e o preconceito como uma estratégia e não uma meta?

Além disso, é preciso considerar a diversidade de vivências e experiências das diferentes identidades de gênero, de raça e de classe, levando em conta as interseccionalidades que podem agravar ou aprofundar as situações de violência (Collins e Bilge, 2020). Nesse sentido, a educação assume um papel crucial ao promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção de uma cultura de respeito.

A pesquisadora do campo da educação, Jimena Furlani (2020) escreveu em seu capítulo “A narrativa ‘ideologia de gênero: impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade”, justamente, o apagamento de marcadores sociais do Plano Nacional de Educação (PNE). Ela destaca que o uso de termos genéricos é utilizado de forma proposital a fim de esvaziar sentidos e dificultar o acesso de grupos minoritários aos seus direitos, Furlani (2020)

declara “No entanto, a utilização de termos genéricos (promoção da cidadania) não seria uma forma de dizer que “somos todos iguais” e que os governos devem promover o bem estar dos sujeitos e de todas as identidades, não precisando, dessa forma, mencioná-los?” (Furlani, 2020, p. 338).

Com isso em mente, irei observar, na última etapa deste capítulo, como a Escola de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier se posiciona sobre esses temas em seu documento oficial, observando como as metas e estratégias do município estão sendo traduzidas para a realidade da escola. Para isso, irei me debruçar sobre o Regimento Escolar, responsável por definir as bases legais da instituição.

3.3 Regimento Escolar da EMEF Francisco Cândido Xavier

Dando continuidade à análise documental, a última seção desse capítulo é destinada a pensar a respeito do Regimento Escolar (2020), documento que regulamenta as medidas administrativas, pedagógicas e disciplinares em vigência. Essa normativa, tanto quanto o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), é coletivo, portanto, é desenvolvido em conjunto pela comunidade educativa e compartilhado com a mesma.

Nesse referencial, a escola irá descrever a sua meta educativa, considerando as leis vigentes, a nível municipal e nacional, e o seu próprio corpo social, além de compartilhar quais são os princípios norteadores que pautarão suas medidas organizacionais. Portanto, também estão inclusos neste documento: os projetos da escola; a organização administrativa e dos espaços; as normas de funcionamento; os temas transversais e os processos de ensinagem e aprendizagem.

Nesse contexto, a escola considera

A Educação, dever da família e do Estado, assegurada pelas legislações vigentes, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do/a estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Regimento Escolar, 2020, p. 20)

Retomando o que foi discutido a respeito do Plano Nacional Curricular Partindo desses olhares, os princípios pedagógicos que regulam as práticas na escola são: o Sentimento de Pertencimento Bilateral, a Iniciação Científica e Tecnológica, a Educação em Direitos

Humanos e a Integralidade do Sujeito. A seguir irei apresentar uma síntese das indicações que orientam cada um dos blocos:

Quadro 2: Princípios e Orientações do Regimento Escolar da EMEF Chico Xavier

Princípios	Definição	Orientações
Sentimento de Pertencimento Bilateral	“É o estreitamento das relações entre Escola e comunidade, tendo como base o entendimento que a sua proposta pedagógica é apenas um fragmento de um projeto maior pensado para a comunidade local, que leva em conta suas potencialidades e as dificuldades a serem superadas.” (Regimento Escolar, 2020, p. 20)	<ul style="list-style-type: none"> ● Visita domiciliar ● Entrevistas ● Passeios e saídas de campo ● Festividades ● Comissões ● Passeio da Comunidade
Iniciação Científica e Tecnológica	“A FAPICC tem como objetivo incentivar e dar visibilidade aos trabalhos científicos, norteados com a proposta política pedagógica da Escola. “(Regimento Escolar, 2020, p. 25)	<ul style="list-style-type: none"> ● Fazendo e Aprendendo, Iniciação Científica da Chico - FAPICC
Educação em Direitos Humanos	“o objetivo da Educação em Direitos Humanos (EDH) é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro.” (Regimento Escolar, 2020, p. 26)	<ul style="list-style-type: none"> ● Círculos de Formação ● Disciplina de Direitos Humanos
Integralidade do Sujeito	“O pressuposto do conceito de Integralidade do Sujeito é a formação do/a estudante em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-o/a	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino de música ● Projeto Convivendo e Aprendendo ● Intersetoriada

	como um todo, em sua dimensão biopsicossocial, com preocupação em sua formação como cidadão.” (PPP. 2019, p. 24)	de
--	--	----

A sistematização e análise do Regimento da escola, demonstra que há uma intenção em contemplar as medidas presentes na lei municipal, no entanto, com um olhar sensível às particularidades da região, sem desconsiderar a sociedade como um todo, através de uma educação integrada, que contemple os princípios educativos de forma transversal. hooks (2017, p. 25) nomeia esse olhar como *Pedagogia engajada*, ou a educação como prática de liberdade. A autora explica que professores que creem nesse processo entendem que “[o] nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.”

Considerando uma forma de entender educação pautada em hooks (2017), observo que a escola busca incluir em seu currículo atividades que atendam os seus alunos através de um olhar que não simplifica a experiência educativa, mas que considera que a educação não é a soma das partes, mas a relação entre elas. Portanto, ao observar analiticamente os princípios, aponto que ao passo que existe uma preocupação em atender os desafios relacionados ao acesso, a permanência escolar e ao aproveitamento escolar, há também, a intenção de abranger a formação cidadã dos estudantes.

Para compreender melhor os caminhos escolhidos pela escola para contemplar os princípios pedagógicos, irei apresentar os projetos que regulamentam as normativas de ação dentro da instituição. No quadro a seguir apresentarei os conteúdos e as práticas diárias que compõem cada um dos eixos dos projetos⁶.

⁶ Todas as informações foram coletadas diretamente do Regimento Escolar, da EMEF Chico Xavier, homologado em 2020.

Quadro 3: Projetos e Práticas da EMEF Chico Xavier

Projeto	Eixo	Práxis
Vida e Saúde	Relações de Gênero e Sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Este eixo está interligado aos Currículos Complementares Fala Garota, Fala Garoto, Empodera, Bate-Bola Guri e Guria e também à disciplina de Direitos Humanos; ● A Escola elenca o evento Empodere-se como um marco no ano para discussão com a comunidade local sobre as relações de gênero. O evento ocorre anualmente até a primeira semana letiva de abril e envolve todos/as estudantes e educadores/as da Escola.
	Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ● a separação de lixo da Escola e a conscientização da comunidade em relação ao descarte inadequado de resíduos sólidos; ● o uso consciente da água por parte dos/as estudantes; ● o cuidado e a manutenção da Praça Bom Viver e da horta; ● o cuidado e o respeito com os animais adotados pela Escola (o cachorro Chicão e o coelho Chico) e com os animais da comunidade em geral.
	Alimentação Saudável	<ul style="list-style-type: none"> ● Os membros da comunidade escolar, quando estiverem dentro da instituição em dias letivos, não devem consumir alimentos da categoria dos produtos ultra processados.

		<p>Essa norma se estende aos piqueniques, acantonamentos e passeios/saídas de campo propostos pela Escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os lanches comercializados na Escola seguem a mesma concepção, salvo em festividades e eventos propostos no Calendário Escolar; ● A Escola investe na articulação do eixo da Alimentação Saudável e Vida e Saúde através da horta escolar e no Currículo Complementar Vida e Saúde; ● Os/as estudantes devem trazer diariamente sua garrafinha de água.
Leitura Todo o dia		<ul style="list-style-type: none"> ● a leitura em sala de aula, que ocorre diariamente em todos os Blocos de Aprendizagem.
Educação Anti-Racista	Novembro Negro	<ul style="list-style-type: none"> ● A Semana do Novembro Negro ocorre anualmente no mês de novembro, com período estipulado no Calendário Escolar, com o objetivo de dar visibilidade aos trabalhos realizados na escola, na perspectiva de uma educação antirracista; ● Todas as turmas, assim como os grupos do Currículo Complementar apresentam suas aprendizagens em relação à temática; ● A culminância dessa semana

		<p>pedagógica é um evento aberto para a comunidade local;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os/as educadores/as docentes que ministram as aulas das disciplinas de Direitos Humanos, Culturas Africanas e Musiarte são os/as articuladores/as da organização do evento.
Vivência Cidadã	Assembléias Estudantis	<ul style="list-style-type: none"> • compreender esse espaço como fórum de discussão e deliberação de decisões coletivas; • reconhecer a importância da convivência social, respeitando regras e combinações; • adotar postura cooperativa, solidária, com desenvolvimento de atitudes ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, ao respeito a si mesmo e ao outro; • desenvolver a capacidade argumentativa com expressão de opiniões; • observar e vivenciar, na comunidade escolar e local, situações que possibilitem a compreensão do seu papel no grupo e na sociedade. • as assembleias ocorrem ordinariamente bimestralmente e extraordinariamente sempre que houver necessidade.
	Assembléia de educadoras/es	<ul style="list-style-type: none"> • ocorrem na primeira semana

		letiva do ano, na última semana letiva do primeiro semestre e na última semana do mês de novembro.
	Assembléias para a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Acontecem no início do ano letivo
	Mediação de Conflito	<ul style="list-style-type: none"> ● os/as envolvidos/as são chamadas/as para um encontro, para que possam de maneira coletiva encontrem possibilidades de solucionar o problema; ● a função da Gestão é de mediar à situação de conflito, sendo sua responsabilidade proceder ao registro em caderno de atas; ● nas situações em haja necessidade da retirada do/a estudante da sala, o/a próprio/a educador/a será chamado/a para proceder à intervenção com o/a estudante. Essa ação tem como objetivo fortalecer a relação de diálogo e resolução de conflitos entre as partes envolvidas.
Educação Matemática		<ul style="list-style-type: none"> ● O projeto prevê formações continuadas para os/as educadores/as; ● A manutenção da participação da Escola nas Olimpíadas de Matemática, assim como a implementação dos Complementares Quebra-Cuca e Desafio em Jogo e a implantação do Complementar Educação Financeira.

Portanto, a escola conta com cinco projetos que norteiam as suas práticas pedagógicas e a intenção dos projetos é contemplar os princípios que foram destacados no início deste capítulo. Observo que os projetos não são associados a disciplinas específicas, mas que englobam ações transdisciplinares que objetivam criar um intercâmbio entre os eixos educativos. Para além das disciplinas, as propostas contemplam também medidas que envolvem o corpo físico dos estudantes e dos educadores e o espaço comunitário e escolar, da mesma forma, os projetos contemplam o desenvolvimento da matemática e da argumentação, sem desassociar esses conteúdos da vivência social proposta pela escola.

Edgar Morin (1999), no livro *A cabeça bem feita*, ao propor uma condição transdisciplinar do conhecimento, orienta

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (Morin, 1999, p.115)

Logo, a transdisciplinaridade não se limita a dominar cada disciplina isoladamente, mas sim a operar simultaneamente entre elas, através delas e para além de qualquer disciplina específica, ao mesmo tempo em que permite que elas se abram para o que as atravessa e extrapola seus limites.

Outro ponto importante, observado no documento, é que a educação continuada de educadores esteja documentada somente no eixo “Educação matemática”. Pois, a continuidade da capacitação dos educadores a respeito dos direitos humanos e a cultura da paz, permitindo um intercâmbio com as relações de gênero como prescreve a regulamentação interdisciplinar da escola, estão presentes na normativa municipal que busca assegurar políticas de combate à violência escolar. Contudo, como é possível observar no Quadro 2, a documentação da Chico não prevê medidas nesse sentido.

Por fim, ao investigar os dados que embasam o Regimento, constatei que os referem-se ao ano de elaboração do documento, ou seja, 2019. Especificamente no âmbito das políticas relacionadas à violência, é crucial manter os dados atualizados, pois, mesmo que a

regulamentação em si não passe por mudanças abrangentes, é fundamental contar com uma base documental bem informada que possa, dessa forma, refletir a realidade.

Com essa análise, constatei que gênero apesar de não estar presente nas normas educativas em nível nacional, foi incluído no Plano Municipal de São Leopoldo de forma direcionada como estratégia para o alcance da Meta 2, que objetiva elevar a escolaridade média da população, está presente no Regimento da EMEF Chico Xavier. No documento elaborado pela escola, gênero é abordado de forma transversal, visto que faz parte do currículo incluindo projetos e não como parte de uma disciplina ou eixo educativo específico. Pensando a respeito dessas regulamentações, o próximo capítulo irá apresentar de forma aprofundada o espaço escolar a fim de contextualizar o campo etnográfico que constitui essa pesquisa, para tanto, contarei o percurso que me trouxe até aqui e a história da escola como está detalhada no Projeto Político Pedagógico (2019).

4. Entrando no espaço escolar

Após a observação analítica das normas regentes do ambiente escolar, irei apresentar, neste capítulo, a exploração do contexto empírico em que a pesquisa será desenvolvida e a introdução das estratégias metodológicas aplicadas nos desdobramentos do trabalho analítico de campo. Na intenção de investigar como as normativas são traduzidas em ações no dia a dia da escola, irei introduzir o campo empírico onde a dissertação foi desenvolvida, seus entornos, os principais atores e atrizes desse projeto, além de, contextualizar a metodologia aplicada para a realização da pesquisa de campo.

Para dar conta dos objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizadas abordagens antropológicas da etnografia, pautadas em Rocha e Eckert (2008), quanto à dimensão interativa da pesquisa de campo e, relativamente ao espaço escolar, busquei apoio em orientações no campo da antropologia da educação através das práticas difundidas por Tosta et al (2020).

Portanto, o estudo etnográfico, fundamental para a realização dessa pesquisa, consiste de “[...] técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado.” (Eckert e Rocha, 2008, p. 1). Trata-se de uma estratégia de contato entre os participantes da pesquisa, em que a pesquisadora se insere no contexto pesquisado realizando observações de campo.

A pesquisa etnográfica em educação nos permite aprofundar as percepções sobre o objeto estudado, através de conceitos de cultura e observação direta, pautados na antropologia. Portanto, é necessário compreender os paralelos entre cultura e educação. Sandra Tosta *et al* (2020) destacam:

Sendo a cultura, em suas numerosas e diversas constituições históricas, o objeto por excelência da matriz disciplinar da antropologia, os pesquisadores não poderiam, por suposto, extrair sua compreensão sobre a educação como experiência cultural e que marca diferenças entre grupos sociais. Sendo assim, a própria cultura é tomada como uma prática educativa. (Tosta, *et al.* 2020, p. 4)

A relação que se estabelece entre cultura e educação perpassa a interação entre os indivíduos envolvidos no processo educativo, pois entende-se que esses são sujeitos que entrelaçam suas visões de mundo a fim de produzirem e construiram a partir delas. Nessa

perspectiva, educar não é transferir conhecimento, mas construir em conjunto, reconhecendo nossos processos históricos, sociais, culturais, regionais, etários, generificados, racializados, e assim por diante.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p.13)

Nesse sentido, a pesquisa antropológica propõe uma relação dialética entre o pesquisado e a pesquisadora obtida através da observação, que é reconhecida como uma prática para conhecer padrões da vida social e as “ações e as representações coletivas da vida humana” (Eckert e Rocha, 2008, p. 02). A observação como método etnográfico prevê o contraste entre as realidades que se desenvolvem a partir de uma inserção em campo onde se realizam as interações, portanto

implica na interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isso implica em estar atento(a) as regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder. (Eckert e Rocha, 2008, p. 4)

A antropologia da educação alarga esses conceitos, pois propõem que a aprendizagem decorre de inúmeras experiências, dentro ou fora da escola, logo, é importante refletir sobre as práticas e interações de forma dialógica, mas reconhecendo que estas experiências ultrapassam esses espaços (Tosta, *et al.* 2020)

Portanto, nesta dissertação, serão desenvolvidas observações de campo para a realização de uma etnografia do espaço escolar, mantendo o foco nas relações de gênero e assimetrias que estão na base das formas de violência de gênero.

Em vista disso, irei iniciar relatando o caminho que me trouxe até aqui. Essa pesquisa passou por diversos percalços, apesar das intenções nunca terem se afastado do caminho da

educação como ferramenta de transformação social. Inicialmente, pensei em pesquisar um projeto promovido pela Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres no município de São Leopoldo (SEPOM), em parceria com a ONU Mulheres, que visava educar proprietários e funcionários de bares da cidade sobre o tema da violência de gênero. O primeiro passo foi o agendamento de uma reunião com esta secretaria, com o fim de conhecer o projeto. A partir desta primeira interlocução, realizada no dia 3 de junho de 2022, na modalidade online, desloquei a atenção para gênero nas escolas. Nos foram indicadas duas escolas de duas regiões da periferia e que realizam projetos relacionados a gênero. Após visitar as duas escolas, selecionei a E.M.E.F. Francisco Cândido Xavier, especialmente por sua localidade próxima ao metrô da cidade.

No dia 3 de outubro de 2022, visitei a escola Paulo Becker que se encontra no bairro Vicentina onde fui recebida pela direção da escola e conheci os diferentes projetos promovidos pela escola.

No dia 4 de outubro de 2022, visitei a escola Chico Xavier, que se encontra no Loteamento Padre Orestes no bairro Santos Dumont. Ao chegar na escola fui recebida pela recepcionista, para quem me apresentei, e então, fui indicada até a sala da Supervisora para uma breve conversa. Então, apresentei à supervisora da escola minha proposta, imediatamente ela me apresentou alguns entendimentos da escola a respeito das relações de gênero, ela ressaltou que não há um projeto específico em desenvolvimento, mas que pautas relacionadas aos direitos humanos, como violência, gênero e racismo, são partes componentes do currículo escolar de forma transversal que, portanto, fazem parte do fazer educativo cotidiano.

Selecionei a escola Francisco Cândido Xavier para o desenvolvimento desta pesquisa por identificar na proposta pedagógica da escola concepções e valores que me instigaram a conhecer mais profundamente a prática ali exercida.

4.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier

Em nossa primeira conversa, a supervisora sugeriu que fosse criado e compartilhado um cronograma de atividades a serem desenvolvidas, na escola, ao longo da pesquisa, e que seja proposta alguma atividade de intervenção a ser realizada com os professores da instituição. Ao fim da reunião, marcamos a próxima visita à escola para o dia 18 (dezoito) de outubro, e a supervisora compartilhou, via mensagem de Whatsapp, o Projeto Político Pedagógico e o

Regimento Escolar. No mesmo dia compartilhei o cronograma de atividades com ela e confirmei a visita do dia 18.

Em 18 de outubro me dirigi a Chico, como é carinhosamente chamada pela comunidade, onde encontrei uma professora, que ficou responsável por me acompanhar, pois a supervisora estava em outro compromisso. Isabela me apresentou as dependências da escola e às 8h50, horário de entrada das crianças, me levou até as salas de aula para que eu pudesse me apresentar e apresentar meu projeto, esse momento foi muito importante, pois serviu como um enlace entre nós que se iniciou na conversa com a supervisora e se completou no encontro dos alunos e alunas. Eckert e Rocha (2018) esclarecem que

Existem múltiplas maneiras da inserção em campo ser iniciada, mas em sua maioria, uma etnografia se estreia com um processo de negociação do(a) antropólogo(a) com os/as indivíduos(as) e/ou grupos que pretende estudar, transformando-os em parceiros de seus projetos de investigação compartilhando com eles e com elas suas ideias e intenções de pesquisa. (Eckert e Rocha, 2008, p. 5)

Após conversar com os estudantes, nesse primeiro momento, e retornar a escola na semana posterior, percebi que alunos e alunas lembraram de mim, se mostraram interessados em apresentar os caminhos a outros espaços escolares, me apresentaram amigos e professores, questionaram sobre diversos aspectos da minha vida, enfim, apresentaram-se à vontade com a minha presença e dispostos a participar da pesquisa de forma espontânea.

Ainda no dia dezoito, ao final da minha apresentação, a professora convocou os alunos representantes do grêmio estudantil Marielle Franco, um menino do 9º ano e duas meninas do 8º ano, para que finalizassem a apresentação da escola e me contassem um pouco sobre os projetos que são desenvolvidos ali. As crianças, então, me apresentaram alguns espaços, como o refeitório e a praça Bom Viver, que fica do lado de fora da escola, cuja existência se dá devido a demandas do grêmio, e relataram alguns aspectos específicos sobre a instituição, como a medida que mantém a escola aberta aos finais de semana e feriados para que a comunidade possa usufruir do espaço escolar para lazer, além de, essa ser a única da região que funciona em tempo integral.

Figura 1 - Corredor da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

A Escola Municipal Francisco Cândido Xavier, atualmente, atende, 395 (trezentos e noventa e cinco) famílias, sendo que 35% são beneficiadas com o Bolsa Família⁷. Os/as 510 (quinhentos e dez) estudantes estão distribuídos/as em 19 (dezenove) turmas, da Educação Infantil de quatro anos ao nono ano do Ensino Fundamental (Regimento Escolar, 2020).

Desde sua fundação, em 2012, fruto da necessidade de reassentamento de parte da comunidade “Vila Progresso” e construção do Loteamento Habitacional Padre Orestes, a escola

⁷ EMEF Francisco Cândido Xavier ocupa o terceiro lugar no ranking das escolas municipais, com o maior número de famílias beneficiadas com o Bolsa Família. (Regimento Escolar, 2020)

enfrentou diversos desafios. A fim de mapear as necessidades daquela comunidade foi desenvolvida, juntamente com a Prefeitura de São Leopoldo, uma pesquisa socioantropológica⁸.

Figura 2 - A rua da Chico quando tudo começou, em 2013



Fonte: Página da Escola no Instagram⁹

Identificou-se, neste estudo,

[...] a necessidade de constituição de espaços destinados à recreação e ao lazer, além da preocupação com a violência. A necessidade de espaços de lazer assinalada nesse primeiro movimento de escuta, assim como a questão da violência, continuou sendo constante na comunidade. (PPP, 2019, p. 12)

⁸ “A primeira pesquisa socioantropológica realizada pela escola (2012) foi uma parceria entre a escola, a Associação de Meninas e Meninos de Progresso (AMMEP) e o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP).” (PPP, 2019, p. 12)

⁹ Disponível em <<https://instagram.com/chicoxavier.emef?igshid=MzRIODBiNWFIZA>>. Acesso em 14/08/2023

Figura 3 - EMEF Francisco Cândido Xavier



Fonte: Imagem coletada pela autora.

A partir disso, a escola

assume, como missão, o compromisso pela permanência e aprendizagem de todos os seus alunos e alunas e, considerando as especificidades de um território de vulnerabilidade e risco social, compromete-se pela identificação das limitações e potencialidades da comunidade em prol do desenvolvimento integral de discentes. (PPP, 2019, p. 18)

A Escola de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier adota a filosofia de "acolher, cuidar e educar", que engloba princípios fundamentais como os Direitos Humanos, a Integralidade do Sujeito, a Vivência Cidadã e o Conhecimento (Regimento Escolar, 2020, p. 7). Nesse contexto, a educação é concebida como um direito universal, cuja prática deve ser fundamentada na responsabilidade e no respeito para consigo mesmo, com o próximo e com a sociedade. A fim de compreender melhor a proposta desta instituição, apresento uma síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que registra as estratégias delineadas para o desenvolvimento do modelo de ensino-aprendizagem que a Chico desenvolve.

Figura 4 - Hall de entrada da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Figura 5 - Corredor de entrada da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

A Chico iniciou o processo de construção do PPP em meados de 2011, antes mesmo da abertura dos portões da escola, que deu início às suas atividades atendendo somente a Educação

Infantil e duas turmas de aceleração de aprendizagem. Em 2019 o Projeto foi homologado, registrando que

Desde lá (2011), foram muitos avanços e retrocessos, e os pequenos fragmentos da proposta foram ganhando vida e outros enfoques e contornos, principalmente nas discussões e reflexões com o grupo frente à realidade: vulnerabilidade social, históricos de sucessivas reprovações, investimentos ineficientes, dificuldade de quebra de paradigmas sobre Educação Integral e Integralidade do Sujeito, falta de referenciais práticos para fundamentar o cotidiano, professores/as itinerantes (contratos e extensões de carga horária), ausência de identidade docente e discente, entre outros tantos aspectos. (PPP, 2019, p. 6)

A partir da homologação do PPP, a escola dedicou-se a “uma proposta de escola que garantisse o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os/as estudantes sob o prisma da “Educação Integral em Tempo Integral”.” (PPP, 2019, p. 8). Para dar conta desse projeto a escola conta com “05 (cinco) educadoras da cozinha, 05 (cinco) educadoras da limpeza, 01 (uma) educadora da portaria, 01 (uma) educadora da secretaria, 10 (dez) educadores/as de apoio à inclusão e Educação Infantil e 47 (quarenta e sete) educadores/as docentes” (PPP, 2019, p. 9).

Nesse caminho, a escola implementou em julho de 2012 o ensino integral, com quatro turmas e ao longo de sete anos ampliou a proposta para todos os anos do Ensino Fundamental. A escola aponta que “Atualmente os/as alunos/as que participam da Educação Integral são frutos do trabalho da escola, e suas famílias já possuem essa concepção de educação e já conseguem priorizar a escolarização de seus filhos, realidade oposta à de anos anteriores.” (PPP, 2019, p. 11).

De acordo com o documento, os desafios para a conservar a proposta em prol da comunidade local são a garantia ao direito de lazer, a infrequência escolar, a construção de uma cultura de paz, a avaliação ser entendida como um processo, a quebra do paradigma da educação matemática e a iniciação científica e tecnológica (PPP, 2019).

No que tange os obstáculos diagnosticados nas pesquisas, a escola se posiciona criando, juntamente com a comunidade local e instituições externas ligadas a prefeitura municipal, ações afirmativas que visam sustentar a proposta político-pedagógica da escola. Nesse caminho, a escola propõe, a fim de garantir o direito ao lazer, se manter aberta “de segunda à sexta-feira, das 17h30’ às 22h e, nos finais de semana e feriados, das 10h às 22h, para que os moradores pudessem usufruir de práticas esportivas e recreativas no espaço escolar.” (PPP, 2019, p. 12).

A respeito da infrequência escolar, a Chico observou que a falta de infraestrutura do bairro dificulta o acesso dos estudantes à instituição, nesse sentido, a escola

vem intensificando as ações de conscientização da importância da assiduidade escolar na garantia da permanência e da aprendizagem, utilizando como aliados: campanhas nas redes sociais, informativos à comunidade, reuniões com as famílias beneficiadas com o Bolsa Família, visitas domiciliares (VDs) e trabalho pedagógico com os/as próprios/as estudantes, assim como o fortalecimento das parcerias com o CRAS, Conselho Tutelar, Promotoria Pública e Órgãos da Gestão Pública do Município, haja vista as situações de negligência familiar, vulnerabilidade social e deficiências de infraestrutura no território.(PPP, 2019, p. 13)

Dando continuidade, a escola reconhece a necessidade da criação de uma “cultura de paz”, pois, diante dos dados apresentados na pesquisa, percebeu-se que

realidade deste território reforça a necessidade da construção de uma escola que saiba acolher, cuidar e educar e, ao mesmo tempo, que priorize a educação voltada para os Direitos Humanos, a Inclusão e a Integralidade do Sujeito, transformando o fazer pedagógico isolado e o discurso individualista presente em nossa sociedade em um trabalho cooperativo, solidário e coletivo em prol da comunidade local. (PPP, 2019 p. 14)

Buscando caminhos para superar essas dificuldades,

a Chico Xavier elenca como princípios orientadores da práxis pedagógica: o Sentimento de Pertencimento Bilateral, a Integralidade do Sujeito, a Iniciação Científica e Tecnológica e a Educação em Direitos Humanos. Esses princípios estão interligados e se complementam, pois possuem uma relação de interdependência e estão intimamente relacionados à ética, à convivência social, aos Direitos Humanos e à inclusão social. (PPP, 2019, p. 18)

Figura 6 - Rua de acesso à escola



Fonte: imagem coletada pela autora

Figura 7 - Rua de acesso lateral à escola



Fonte: Imagem coletada pela autora

A escola vincula essas práticas aos ideais propagados por Paulo Freire para compor um prisma de educação alicerçada na dialética entre os sujeitos, que vise o desenvolvimento mútuo

e que rompa com ideias individualistas. Logo, a Chico contempla essa visão de educação através da luta pelos Direitos Humanos de forma integral e inclusiva, para tanto, lhes interessa romper com a ideia de humanidade vinculada comumente a um estereótipo e dar visibilidade às humanidades periféricas e excluídas historicamente

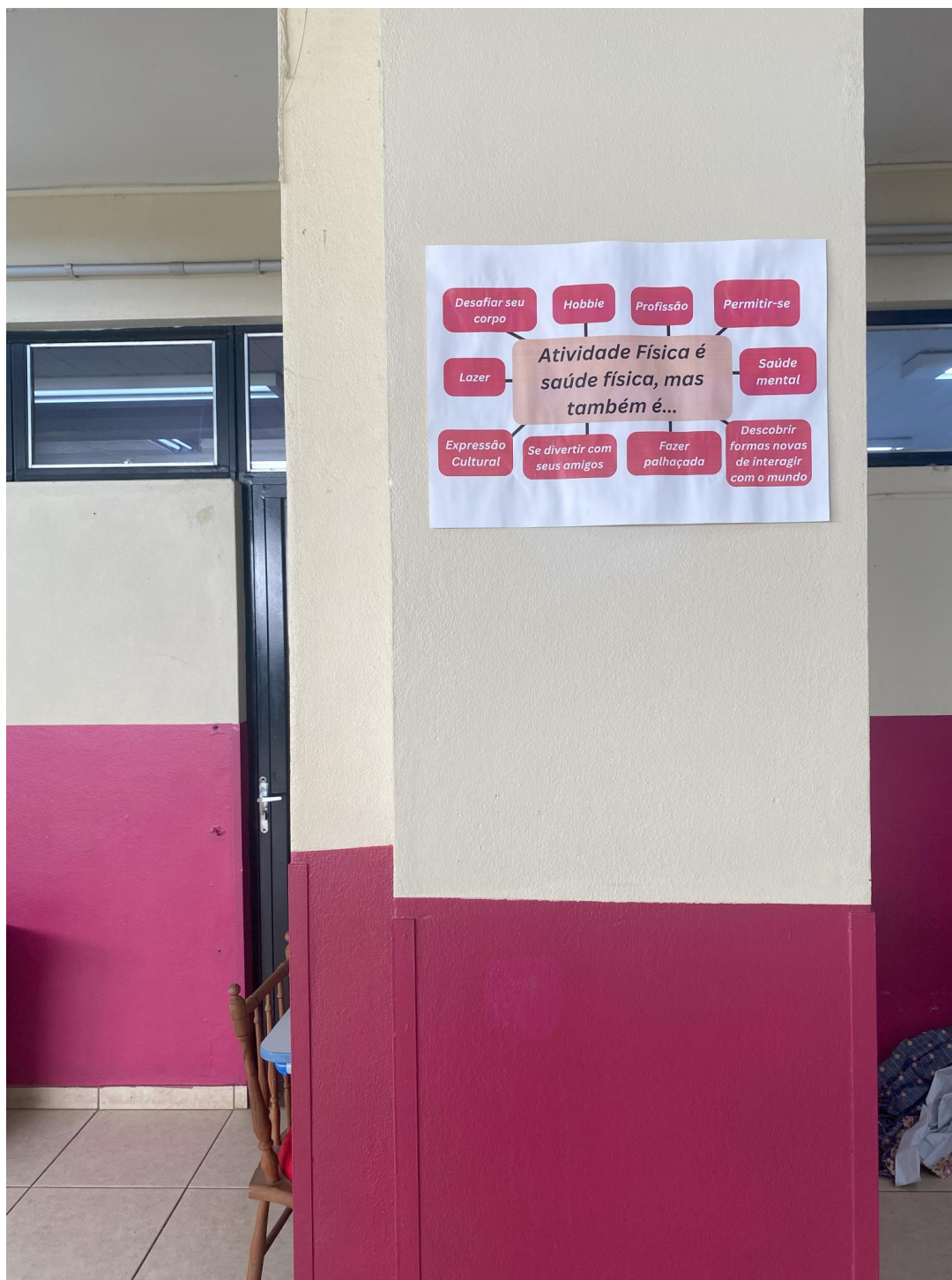
ao assumirmos uma Educação em Direitos Humanos, inclusiva e Integral, estamos, automaticamente, assumindo a existência de desigualdades historicamente produzidas, que, ainda no mundo contemporâneo, produzem efeitos sobre a vida, a existência, ou a não existência de grupos humanos minoritários. (PPP, 2019, p. 31)

No âmbito desta perspectiva educacional, a escola concentra seus esforços utilizando o currículo complementar como instrumento para aproximar a teoria da prática. A Chico apresenta o Currículo complementar “Convivendo e Aprendendo” e três projetos adicionais: Educação Matemática, Vivência Cidadã e Vida e Saúde. Tais iniciativas são estratégias táticas previstas no seu projeto político-pedagógico, com o intuito de fomentar "o sentimento de pertencimento bilateral – da escola para com a comunidade e da comunidade para com a escola" (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 13). Essas ações abrangem uma série de medidas adotadas pela instituição, com o propósito de promover uma cultura de paz, fortalecer a permanência escolar e aprimorar o acesso e a qualidade da aprendizagem.

A escola acredita numa Educação Integral em Tempo Integral, que pressupõe não só a ampliação da jornada diária escolar, mas a qualificação desse tempo por meio de um currículo diversificado, que contemple as necessidades dos/as estudantes. Esse currículo deve ser complementar ao Currículo Básico e se constituir numa perspectiva interdisciplinar a partir dos referenciais teóricos e práticos da própria instituição. (PPP, 2019, p. 26)

Nessa dissertação, destaco, sobretudo, a relevância das concepções abordadas no projeto Vida e Saúde e no currículo complementar “Convivendo e Aprendendo”, uma vez que neles estão contempladas as propostas relacionadas às dinâmicas de gênero e de práticas voltadas à cultura da paz.

Figura 8 - Pilar no saguão da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Assim, o Currículo Complementar é um projeto com o objetivo de “incluir os sujeitos no espaço escolar, possibilitando a permanência e aprendizagem dos/as estudantes” (PPP, 2019, p. 41), a proposta é colocada em prática da seguinte forma

Nos Currículos Complementares, o/a professor/a assume a tutoria como ação metodológica para efetivar uma interação pedagógica. Os/as professores/as tutores/as acompanham e se comunicam com seus alunos e alunas de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando eficiência suas orientações, de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo. O Currículo Complementar Convivendo e Aprendendo foi construído também para orientar, retomar e construir combinações, bem como oportunizar espaço de acolhimento e escuta às angústias, anseios, descontentamentos, respeito às diferenças e limitações e estabelecer relações de confiança que afetam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem. (PPP, 2019, p.41)

Já o Projeto Vida e Saúde, tem como proposta “articular o corpo, o ambiente e a alimentação.” (PPP, 2019, p. 45). É nesse espaço que e os termos *gênero*, *sexualidade*, *homofobia*, *violência sexual*, *violência contra a mulher*, *violência de gênero*, *machismo* e *heteronormatividade*, aparecem nas políticas educativas da Chico.

Figura 9 - Refeitório da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Na contextualização desse projeto, a escola expressa sua perspectiva em relação à violência dirigida às mulheres e às pessoas homossexuais, enfatizando que um dos principais

objetivos da Chico é criar possibilidades para ampliar a compreensão sobre gênero e sexualidade. A instituição parte de uma perspectiva foucaultiana para explicar que a sexualidade pode ser entendida a partir de uma abrangente descrição que engloba crenças, comportamentos, relações e identidades historicamente moldadas pela cultura (Foucault, 2006). E, defende que a discussões a esse respeito não devem ser restritas a uma única aula ou palestra expositiva; ao contrário, ela permeia todos os discursos do ambiente escolar cotidiano. A sexualidade está intrinsecamente ligada ao corpo, ou seja, ela é parte constituinte do mesmo (Louro, 2001 apud PPP, 2019, p. 47).

Figura 10 - Banner no refeitório da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Portanto, a escola aposta nos projetos como medidas transversais ao currículo, defendendo o seguinte ponto

Esses Projetos não se restringem apenas ao conteúdo formal a ser ensinado e, sim, ao que deve ser aprendido na prática diária. Eles envolvem ações do cotidiano que provocam transformações, tanto no cotidiano da escola, como da comunidade como um todo.

Os projetos são geradores de ações, reações e transformações e devem desnaturalizar práticas cristalizadas envoltas em preconceitos e “falsas verdades”. Os Projetos de Escola representam a concepção de educação da Chico e auxiliam a construção de uma Educação em Direitos Humanos, inclusiva e Integral, porque as pessoas aprendem através da interação e da vivência com o outro. Assim, os/as estudantes percebem que os processos de ensinagem e de aprendizagem são reais e perceptíveis a todos os órgãos dos sentidos. (PPP, 2019, p. 45)

Com base nesta discussão e na proposta do próximo capítulo, apresentarei as relações examinadas no espaço escolar, a partir da observação participante e de conversas informais que ocorreram no período de 03/03/2023 a 05/05/2023. Os dados dessas interações foram registrados em diário de campo e serão transcritos, no corpo do próximo capítulo, de acordo com a relevância dos mesmos para as análises propostas nos objetivos desta dissertação. Para a conclusão dessa etapa, foram observadas as aulas das duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental (81 e 82), além de outros momentos de interação como: almoços, recreios, trocas de períodos e um sábado letivo. Nesse sentido, as principais atrizes e atores representados aqui, através das minhas observações, serão as alunas e alunos e as educadoras e educadores do oitavo ano do ensino fundamental na escola Chico Xavier.

5. Escola é lugar de...

Com base no que foi discutido até aqui, irei apresentar as relações de gênero observadas na escola no período de 03/06/2022 à 12/05/2023, portanto, irei relacionar os olhares sobre as interações à literatura a fim de aprofundar os debates e encontrar caminhos entre teoria e prática, buscando reconhecer alternativas metodológicas que promovam a educação como uma ferramenta de prevenção à violência de gênero.

Além disso, essa etapa irá promover um relato a respeito das negociações de gênero desenvolvidas no contexto escolar, buscando compreender as construções sobre feminilidades e masculinidades elaboradas a partir das interações entre os jovens. Maria do Mar Pereira (2012, p. 63) explica que “não são só os adultos que “ensinam” gênero aos/às mais novos/as. De facto, as relações entre crianças e entre jovens são contextos onde as crianças constroem e se reconstroem umas às outras”.

Portanto, buscando compreender as possibilidades da educação como ferramenta para a prevenção da violência de gênero, estudar o currículo faz sentido, pois é através dele que são organizadas as medidas educacionais e delimitadas normativas de ação das escolas nesse caminho. No entanto, observar somente a documentação não é suficiente visto que é no dia a dia que “concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’). A escola é importante desse processo.” (Louro, 1997, p.60). Pensando nisso, nas páginas seguintes, apresentarei o meu olhar sobre as práticas na Chico.

Durante o período de trabalho de campo, recorri a algumas técnicas de coleta de dados: fiz observação participante, registrando os acontecimentos em um diário de campo e, nesse contexto, participei de diversas conversas informais com educadores e alunos.

Nesse caminho, essa etnografia teve início em meados de março de 2023 às 9h50min, o componente curricular era matemática e quem ministra essa disciplina é um educador do sexo masculino, na sala de aula, específica para os conteúdos relacionados as atividades exatas, estavam meninas e meninos que conversam animadamente enquanto se organizam em mesas coletivas, observo que as meninas sentam-se em uma mesa e os meninos em outra. Devido a

naturalidade das atitudes das crianças em sala de aula, que se apresentaram sempre muito à vontade com a minha presença. Ainda assim, algumas perguntas surgiram e evoluíram até se tornarem brincadeiras. Nos primeiros dias, os olhares curiosos e as perguntas permearam minhas atividades “*Tu é sora de quê?*”, perguntou um menino da turma 81, eu respondi que eu estava ali como estudante, expliquei que estudo sociologia, e isso significa que eu estudo as relações entre as pessoas na sociedade, ele me respondeu “*Ah, mas isso é em todas as matérias.*”. Essa breve interação, me fez imaginar que a conclusão do aluno pode significar que a vivência que ele tem é de uma educação que busca integrar os conteúdos à vida social, de fato, como é sugerido na documentação de base da escola. Ainda assim, reconheço que para compreender melhor essa hipótese é necessário um trabalho minucioso de observação e análise.

Dando continuidade, passados dois meses de observações as falas direcionadas a mim passaram a vir acompanhadas de risos e olhares cúmplices. Nesses momentos, os jovens se cutucavam e me chamavam “*O sora, tá vendo isso? Anota aí!*”, em um determinado momento, um menino da turma 82 questiona, “*O sora, se um professor agredir um aluno, tu anota?*”, eu respondo positivamente, então ele chama o professor que está em sala e diz, entre risadas tocando o braço do professor “*Viu, sor?!*” os dois se entreolham, olham de volta pra mim e riem (Diário de campo, 20/04/2023).

Não sou ingênua a ponto de pensar que todas as interações que presenciei foram completamente genuínas e sem filtros, seja de forma consciente ou inconsciente, devido a minha presença, certos jovens evitavam alguns comentários e/ou atitudes, sentavam-se distantes de mim enquanto outros buscavam a minha companhia, solicitaram minha presença em seus círculos, pediam ajuda. Pereira (2012, p. 93) comenta, em sua etnografia sobre gênero no recreio, que “*Esses exemplos ilustram bem aquela que é uma observação de muitas/os etnógrafas/os: a posição da/o investigadora/o não é escolhida e fixada apenas por si, mas também por aquelas/es com quem convive no campo.*”

Contudo, durante as várias horas que passei em sala de aula, recreios, horários de almoço e sábados letivos, tive a chance de permanecer e conhecer diversos aspectos do seu cotidiano, além de estudar as maneiras como são construídas as noções de gênero nesse contexto. E, são esses processos que eu me proponho a descrever e analisar a partir de agora.

Voltando a sala de aula, observo as organizações iniciais e o professor inicia sua fala, mas as crianças não escutam e seguem suas conversas, o professor segue tentando chamar a

atenção de todos sem sucesso até que fala sorrindo “*Vou agredir um hoje*”, todos riem e silenciam. Ao presenciar a cena, me pergunto se essa linguagem pode ser de alguma forma uma ferramenta de naturalização da violência. Uma vez que compreendo, ao observar a interação e perceber a falta de estranhamento entre os atores, que a intenção do professor é se aproximar das crianças ao utilizar uma ‘brincadeira’ reconhecida, penso, quais outras mensagens se perpetuam de formas implícitas. Se o papel da escola está em ‘desenvolver a cultura da paz’, talvez seja importante observar como a linguagem ‘naturalizada’ está traduzindo camadas mais profundas de comportamentos internalizados. Reconheço que as falas trocadas só estão presentes porque os atores compreendem como parte de um contrato de intimidade, é o senso de cumplicidade que retira da palavra a agressividade intrínseca. No entanto, o questionamento segue, enquanto educadores não será exatamente este o nosso papel, desnaturalizar vocabulários e atitudes que representam o oposto dos valores que estamos buscando construir?

Louro (1997) alerta

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos os nossos/as alunos/as dão ao que aprendem [...] Temos que estar atentas/os sobretudo a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega ou institui. (Louro, 1997, p. 64)

Nesse mesmo caminho, minutos depois, durante a realização da atividade, percebi algo que eu viria a testemunhar inúmeras vezes ao longo dessa jornada: o vocabulário pejorativo utilizado constantemente nas tratativas entre os jovens. A ordem dos xingamentos tem gênero e sexualidade: “*cadela*”; “*vagabunda*”; “*puto*”, e são tratativas sistemáticas nas turmas do oitavo ano.

Refletindo sobre os xingamentos constantes, percebo que a reação do grupo depende dos atores envolvidos na interação, logo, observo que se um menino agride verbalmente uma menina, o grupo associa o comportamento a uma conduta machista, verbalizado não compactuar com as ações do colega exteriorizando falas como: “*Seu machista!*”, “*isso é machismo*”. Essas expressões demonstram que a cultura escolar já conscientizou os estudantes

sobre algumas desigualdades entre homens e mulheres e sobre algumas das formas em que essas desigualdades se apresentam socialmente.

No entanto, se as agressões partem de uma menina para um menino, ou de menina para menina, ou menino para menino, o grupo não interfere ou se posiciona. Essa dinâmica é verificada entre o grupo de estudantes, mas também na relação professor-aluno, portanto, a observação, se mostra válida frente a agressões físicas, como fica explícito nas interações seguintes.

O celular de um menino da turma 82 desapareceu misteriosamente, a supervisora da escola fez uma busca e conseguiu reaver o item, ao devolver o celular para o seu dono a seguinte interação acontece:

Menino 1: Vou cagar a pau esse louco.

Menino 2: E se for uma gurria?

Menino 1: Em gurria eu não bato, né. Não se bate em gurria. (Diário de campo, 17/03/2023)

[...]

Na sala de aula da turma 81, uma menina dá tapas em um menino, ambos olham para a professora que está caminhando pela sala e, nesse momento, está de costas para eles, o movimento da professora levanta a possibilidade de que ela veja agressão, a menina e o menino se olham, ele aponta para a professora e fala “ooooolha”, a menina segue batendo nele sem que ele revide, sem que nenhum dos colegas responda ou acione a professora. (Diário de campo, 06/03/2023)

[...]

A professora interrompe a aula perguntando: “quem tá dando esses gritos?”. As crianças apontam para um menino que está apanhando, a professora pede que ele pare de gritar.

O menino responde: “Eu não posso deixar ela me bater.”

A professora ignora e segue com a aula, o menino e a menina voltam aos seus lugares. (Diário de campo, 28/04/2023)

Esses apontamentos revelam o recorte de gênero e a relação de violência presente em diversos momentos. A fala do menino 1, faz pensar que ele considera a violência contra o outro como uma possibilidade de medida reparatória do problema que ele está enfrentando. Quando

ele diz “*Em guria eu não bato. Não se bate em guria.*” (DC, 17/03/2023) o que fica aparente é que o uso da violência é uma solução negociável e uma das variáveis é o gênero das partes envolvidas. Nesse sentido, penso que o trabalho que a escola desenvolve sobre violência de gênero tem apresentado efeitos nas relações interpessoais entre meninos e meninas e apresentado alterações nos comportamentos no que tange a violência física e verbal que parte de meninos contra meninas. No entanto, ainda não transpassa a barreira para alcançar os efeitos da violência na formação das masculinidades, Connell (2016, p.35) esclarece esse pensamento ao apontar que “Meninos sofrem também pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis e temem ser taxados de “maricas” [...]. Mostrar-se capaz de cometer atos violentos se torna, então, um recurso social.”

Esses recortes, não foram situações incomuns nos meus dias em campo, a violência verbal e física proferida contra meninos por meninas é uma prática presente no dia a dia, tanto quanto a falta de olhar para essas interações, demonstrando certa naturalização desse tipo de conduta. É importante destacar e reconhecer a historicidade da violência sofrida por mulheres e da negligência das instituições frente a essa realidade (Connell, 2016), portanto, não é surpresa que os olhares, as falas e as medidas, desta escola, busquem garantir o cuidado e a proteção delas, como foi registrado no segundo excerto através da fala da professora. E, também, não surpreende que as meninas repliquem comportamentos que sejam reconhecidos como expressões de poder, como é o caso da violência (Foucault, 2006).

Silva et al (2012) apresenta um estudo a respeito da violência entre pares no contexto de uma escola pública no município de Esteio/RS. O artigo apresenta uma descoberta pautada no gênero dos participantes, entendeu-se que os níveis de vitimização e agressão se apresentavam mais elevados entre as meninas que residiam com os cuidadores do sexo masculino. O artigo não identificou uma pesquisa que conseguisse elucidar esse dado, contudo os autores acreditam ser plausível que essas meninas adquiram um padrão de resolução de conflitos mais agressivo, tipicamente associado ao comportamento masculino. Como resultado, elas reproduzem essa dinâmica com seus colegas e também tendem a assumir mais frequentemente o papel de vítimas.

Já Freire et al (2006) desenvolve “O estudo da violência entre pares do 3º ano do ensino básico - um questionamento para a população escolar portuguesa.”, constatando que ao contrário do que alegam as “descrições dos fenômenos dos anos oitenta e noventa” (Freire et

al. 2006, p. 170), a violência entre pares não se mostrou predominantemente masculina. As autoras acreditam que isso se deve ao fato de que, juntamente com a evolução dos papéis sociais e dos estereótipos ligados ao gênero, as formas de agressão também estão passando por transformações.

Por isso, pensar a respeito e orientar as construções das masculinidades são tão importantes quanto as das feminilidades dentro de um campo de formação, logo, o olhar sobre a violência que as meninas perpetram sobre os meninos é relevante. Chama a minha atenção, inclusive, nos excertos evidenciados acima, a presença de traços que podem ser associados à violência simbólica, pois está implícito nas atitudes das meninas a impunidade frente a violência perpetrada contra os meninos, assim, o entendimento de ambos é que o controle exercido sobre o outro através da violência é uma negociação aceitável nesses moldes, nesse contexto, outro ponto que pode ser considerado é o que as meninas ainda são consideradas mais frágeis e menos agressivas (Dal'Igna; Meyer, Klein, 2016), portanto, que a violência que parte delas pode ser entendida como menos perigosa.

Pensando nisso e refletindo sobre a cultura de paz e dos direitos humanos, que são princípios norteadores da escola, pondero a respeito das problemáticas presentes nas situações supracitadas. A problemática tem início dentro da própria instituição, quando a tratativa dos acontecimentos, pelos professores em sala de aula, cria disparidades no comportamento aceitável entre os pares, além de, possibilitarem a criação de uma nova ordem nas relações violentas, ao passo que ultrapassa a individualidade e o direito de defesa das vítimas, para que as mesmas se tornem então agressoras em suas subjetividades. Louro (1997) colabora com essa reflexão explicando que

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Louro, 1997, p. 41)

No que tange a posição da escola sobre esses recortes observo, tanto no Regimento Escolar quanto o Plano Político Pedagógico, olhares e ações para o desenvolvimento de uma cultura da paz, ou seja, a escola reconhece a necessidade de construir caminhos alternativos a resolução de problemas para além da violência. No entanto, é importante refletir que o dia a dia

na escola apresenta desafios efêmeros, como, por exemplo, a versatilidade do corpo docente. Forquin (1993) relata a relação entre a educação e a cultura, e explica que

ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja útil verdadeira ou válida aos seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de rejeitar ou refutar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da ação docente como projeto de comunicação formadora. é por isso que todo questionamento e toda a crítica envolvendo a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado inquieta reação ou de dolorosa consciência. (Forquin, 1993, p. 9)

A literatura apresenta argumentos que associam a violência intrínseca à cultura social e, portanto, como parte do processo educativo dos estudantes e dos educadores (Segurado e Santos, 2016; Segurado e Santos, 2016; Abramovay e Ruas, 2003; Collins e Bilge, 2020). Porém, compreendo que ao assumir uma educação voltada aos direitos humanos e que pensa a integralidade dos sujeitos, a escola assume a responsabilidade de questionar e romper certos paradigmas. Nos recortes apresentados, percebo lacunas nesse processo, mas também questiono a intencionalidade dessas lacunas. É possível compreender, através da leitura dos documentos norteadores da prática pedagógica, que a escola reconhece os dados alarmantes da violência de gênero no Brasil, e a fragilidade das medidas públicas no que diz respeito à segurança das mulheres, nesse sentido, reconhece, também, a necessidade de romper com ciclos de passividade por parte de mulheres em situação de violência.

Como parte do currículo complementar, do projeto Vida e Saúde, a escola proporciona momentos semanais para a oficina denominada “Fala garota”. Durante a primeira etapa das visitas na escola, no período de 04/10/2022 a 30/11/2022, a atividade era realizada às terças-feiras à tarde das 12h50 às 14h40, no segundo momento da pesquisa os grupos ainda não haviam sido organizados. Essa iniciativa contempla as meninas do oitavo e nono ano e é orientada por uma professora indicada pela escola, o mesmo acontece para os meninos na oficina “Fala garoto” orientados por um professor. A proposta dessas atividades é proporcionar um espaço de escuta, seguro e sem julgamentos, para os jovens a respeito das suas relações, sentimentos, dúvidas, inseguranças e compreensões de mundo. No dia 25/10/22, participei de um dos encontros da “fala garota”, esse momento antecedeu um final de semana importante para as meninas, pois no domingo seguinte seria realizada mais uma edição do Passeio da Comunidade,

neste evento as famílias dos alunos e educadores são convidadas a passarem o dia juntos em um local com piscinas, churrasqueiras e espaços de recreação. Durante a atividade ‘fala garota’ as meninas apresentaram-se incomodadas, pois uma delas decidiu não participar do passeio, quando a professora questionou sobre o que elas gostariam de conversar naquele dia as meninas fizeram silêncio, até que uma menina disse “*Se ninguém vai falar nada, eu falo: ela não quer ir no passeio porque ela tem vergonha do corpo dela.*” (D.C. 25/10/2022), a professora perguntou se mais alguém havia desistido de ir ao passeio, outras duas meninas levantaram a mão.

Liliane Madruga Prestes (2022), pesquisa a respeito da estética corporal na contemporaneidade e dos scripts de gênero que se desenvolvem em paralelo a esse meio. A autora defende que “falar do corpo é falar também de nossas identidades” (Prestes, 2022, p. 221), para além, argumenta que os estereótipos associados aos gêneros atingem, especialmente, as meninas e mulheres que são educadas a buscarem atingir padrões estéticos inalcançáveis, concluindo que o avanço das mídias sociais representa um perigo ainda maior uma vez que “contribui de forma significativa para a (re)produção de padrões corporais a partir do surgimento de novos procedimentos estéticos incluindo técnicas de intervenções cirúrgicas, dietas, exercícios físicos, entre outras estratégias de disciplinamento” (Prestes, 2022, p.2024). Nesse contexto, Morin (2015, p. 63) aponta

Em sua totalidade, o ensino público concorre com as mídias, com a televisão, está cercado, asfixiado, sitiado por elas e, cada vez mais, pela Internet. As crianças e adolescentes aprendem a viver, a princípio com as suas famílias ou na rua, depois com as mídias, com a televisão e, sobretudo, com o gigantesco reservatório em expansão que é a Internet.

De forma alguma, pretendo argumentar contra a Internet, que considero uma aliada à educação, visto a possibilidade de popularização do conhecimento através da democratização do acesso, no entanto, revérbero o que conclui Prestes (2022)

[...] vivenciamos o retrocesso das políticas públicas voltadas à garantia de direitos fundamentais, incluindo a educação, a qual é uma ferramenta imprescindível para rompermos com tais paradigmas estéticos e identitários vigentes. Logo, somos convocados/as a problematizar e tensionar os conteúdos e práticas (re) produzidas através da internet, assumindo um compromisso ético, político e social no contexto no qual estamos inseridos/as. Requer, ainda, construirmos estratégias visando o

empoderamento individual e coletivo a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade.”

Com isso, os documentos que regem a escola, no que tange as tratativas de gênero, são introduzidos como temas transversais, portanto, são assuntos que permeiam todas as práticas educativas na escola. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temas contemporâneos e transversais “têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades” (BNCC, 2019, p.9). Apesar das relações de gênero serem estendidas pela escola como um dos temas transversais, as pautas relacionadas à violência baseada em gênero sofrida pelas mulheres é um eixo que recebe um olhar mais focado durante o mês de março, principalmente, devido ao 8 de março, dia reconhecido mundialmente para a celebração da luta das mulheres por direitos. Portanto, a escola entende que apesar de a violência e as relações de gênero estarem sempre presentes, durante o mês de março há um enfoque nos debates.

Para isso, a escola propõe projetos interdisciplinares para todos os níveis, dessa forma, todos os componentes curriculares, da Educação Infantil ao 9º ano, engajam em atividades específicas voltadas às discussões a respeito do tema. Nesse caminho, o projeto tem início na primeira semana do mês e culmina no primeiro sábado letivo do ano denominado ‘Empodera’, nomenclatura que faz alusão ao verbo “empoderar”, significando, de acordo com o dicionário Aurélio “ação coletiva de ter voz e participação em decisões conscientes”.

**Figura 11 - Posters confeccionados por alunos de diversos níveis para apresentação no sábado letivo
“Empodera”**



Fonte: Imagem coletada pela autora

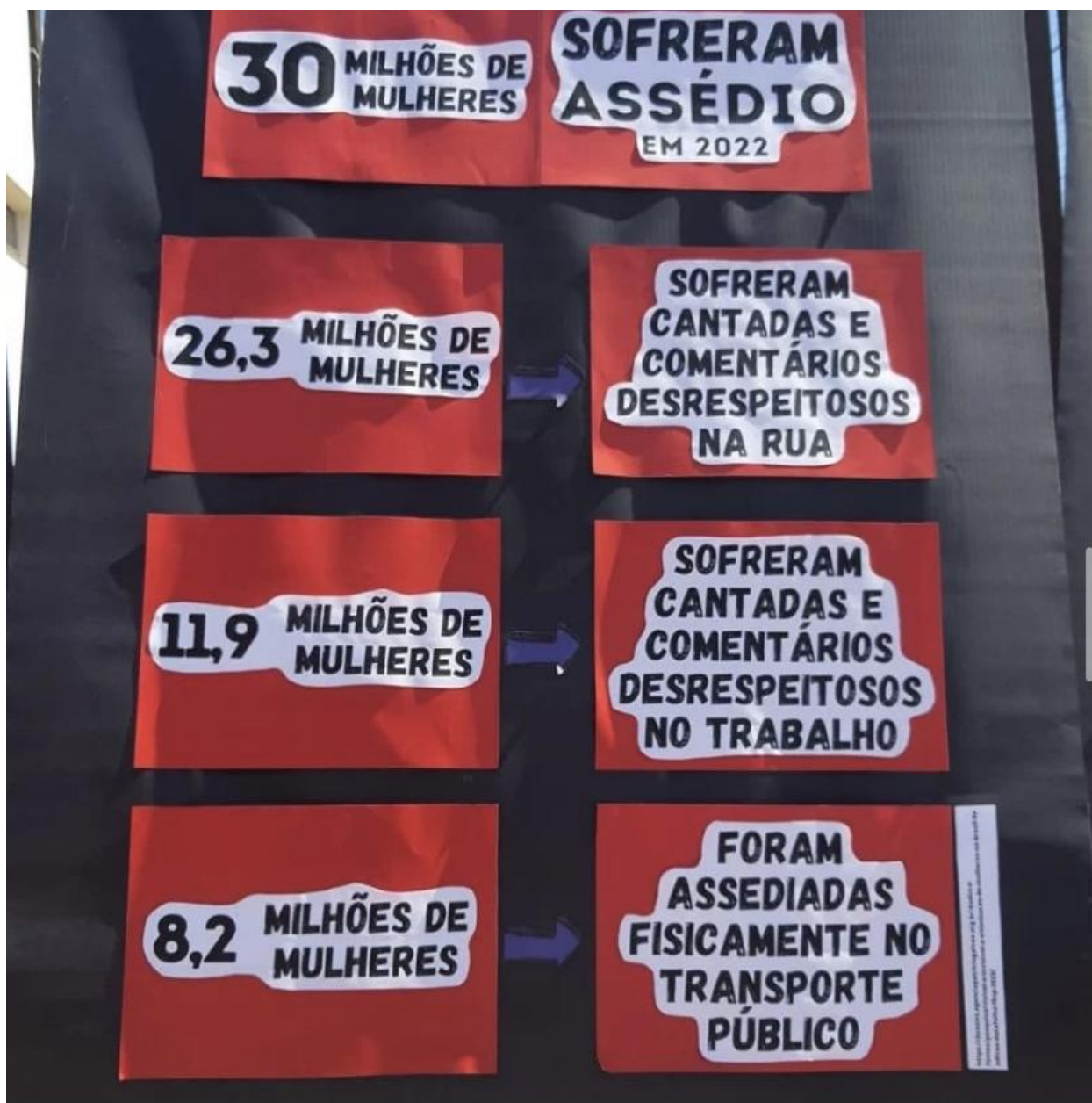
Partindo dessa perspectiva, no dia 06/03/2023, acompanho a aula de história, sob a supervisão da professora todos os alunos confeccionam cartazes para divulgar os dados da pesquisa que desenvolveram sobre violência de gênero, a pesquisa foi realizada com a supervisão do professor de matemática na semana anterior.

Figura 12 - Pôster realizado pelos alunos do oitavo ano nas disciplinas de história e matemática



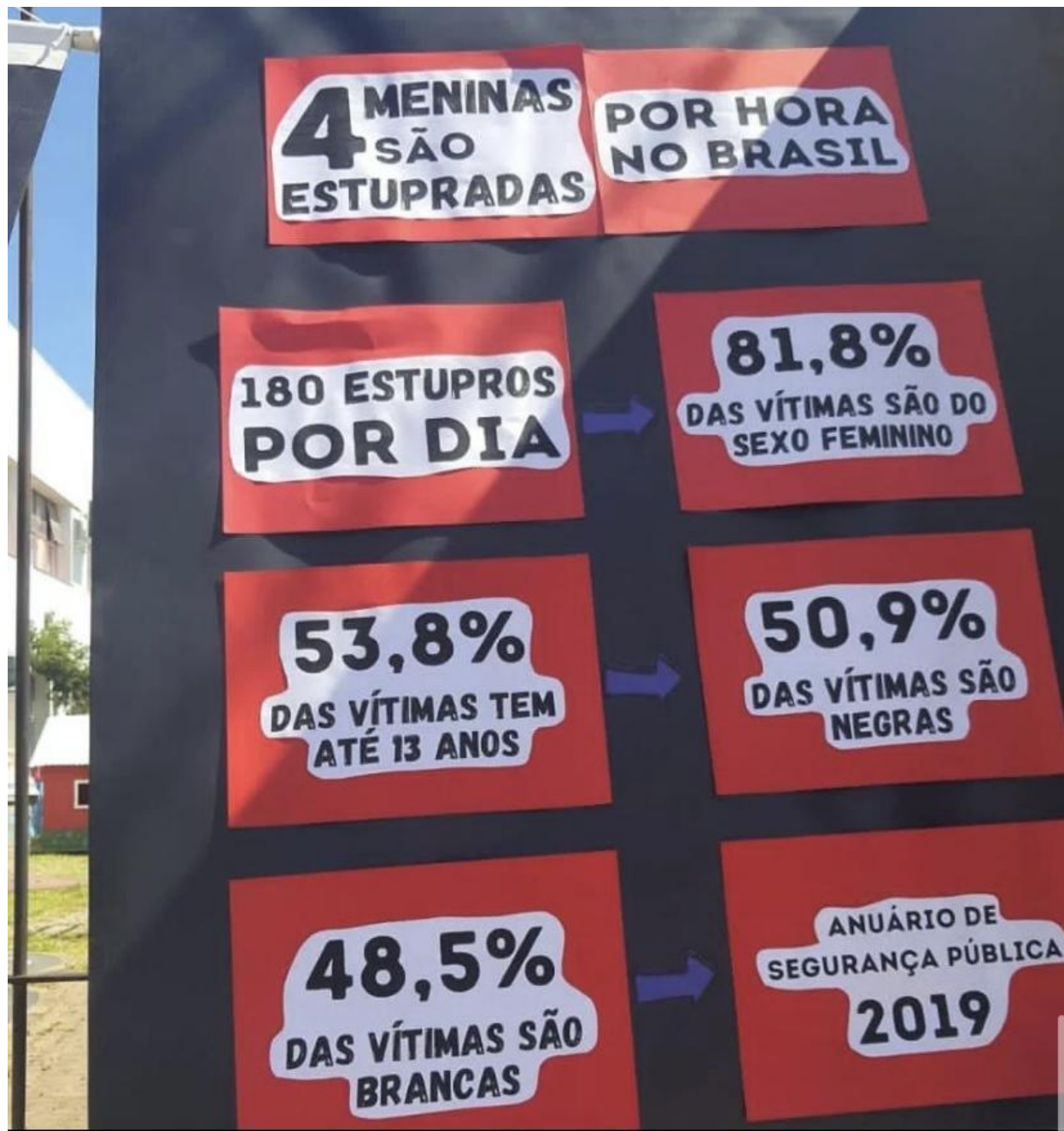
Fonte: Imagem coletada pela autora

Figura 13 - Poster confeccionado pelos alunos do oitavo ano para apresentação no sábado letivo
“Empodera”



Fonte: Imagem coletada pela autora

Figura 14 - Poster confeccionado por alunos do 8º ano



Fonte: Imagem coletada pela autora

No mesmo dia, já na aula de Língua Inglesa, a professora que acompanha os alunos é uma professora substituta cuja formação é em Biologia. Ao entrar na sala de aula, a professora entrega às crianças folhas impressas com dizeres em inglês para que as crianças traduzam e desenhem uma representação da frase. As frases da atividade proposta são “girl power”¹⁰ e “A girl with dreams becomes a woman with vision”¹¹. Ao entregar as páginas aos alunos a professora avisa que as frases são sobre empoderamento feminino, então ela questiona o grupo “*O que é empoderamento?*”, como ninguém responde a professora, então, direciona a pergunta às meninas, dizendo “*Gurias, o que empoderamento?*”. A professora segue sem respostas até que um menino levanta a mão e responde: “*Empoderamento é que a mulher pode fazer o que ela quiser.*” (Diário de campo, 06/03/2023).

Pensando a respeito do recorte citado acima, reflito sobre a popularização de conceitos atrelados ao feminismo e como tais movimentos podem vir atrelados ao esvaziamento de significado, à vista disso, debates acerca da difusão do feminismo apresentam pontos divergentes, há quem defenda a necessidade de maior visibilidade e há quem considere esse movimento um caminho para a despolitização das pautas.

Rayza Sarmiento (2022), descreve, em seu artigo *Popularização do Feminismo, neoliberalismo e discursos midiáticos*, a massificação dos slogans e ideais feministas. A autora faz uso do termo *feminismo popularizado*¹² para explicar como os meios de comunicação dão forma ao fenômeno através do consumo, das celebridades e de experiências individuais, ela esclarece que

Ao observamos a relação entre feminismo e mídia nos anos de 2010, passamos a perceber empresas de moda com coleções sobre o tema, “ícones feministas” estampando diferentes acessórios, campanhas publicitárias focadas no termo “empoderamento” e o feminismo sendo alçado a uma marca que poderia consumida, vestida, usada. Esse tipo de publicidade foi chamada de femvertising, focada no próprio ativismo (Sarmiento, 2022, p.169)

Em seu artigo, a autora investigou 50 textos da revista adolescente brasileira *Capricho* e constata que há um distanciamento do movimento coletivo que o feminismo representa e uma aproximação da individualidade, ela observou que “Silêncios sobre desigualdade de renda e

¹⁰ Poder Feminino, tradução minha.

¹¹ Uma garota com sonhos, se torna uma mulher com propósitos. Tradução minha..

¹² termo cunhado por Banet-Weiser (2018).

raça, por exemplo, são notáveis na publicação adolescente, até mesmo pelo seu perfil editorial. Pelos textos analisados, as feministas escolhem, conquistam, decidem e constroem individualmente seu lugar no mundo.” (Sarmiento, 2022, p. 179).

Fernanda Amaral (2019), colabora com essa discussão, em seu artigo sobre os feminismos do século XXI, a autora discute a popularização do feminismo e contextualiza o termo “empoderamento” no caminho para descrever o fenômeno. Nesse intuito, ela registra o primeiro uso do termo na década de 70 pelos movimentos negros do Estados Unidos e, foi concedido, nas décadas de 80 e 90, para o movimento feminista. No entanto, é em 2016 que Jia Tolentino, editora do Jornal New York Times, revela receber mensalmente inúmeros produtos intitulados com a palavra “empoderamento”. Amaral (2019) salienta que

O “empoderamento” é um conceito tornado igualmente pop, e como quase todo produto pop, sua função é facilitar o consumo imediato (e descartável) para que novas necessidades (produtos) possam ser criadas. O empoderamento feminista da contemporaneidade – através de sua disseminação entre as massas de forma superficial – transforma o feminismo em consumo: consuma o feminismo! E, a partir do consumo desse feminismo enlatado, você já é uma mulher empoderada. O empoderamento através do consumo. O feminismo como produto de venda. O empoderamento passou a ser um elemento agregador de uma pauta de lutas de movimentos sociais para ser um elemento segregado de luta e conquista individuais. (Amaral, 2019, p.43)

Então, o discurso de empoderamento, atualmente, se desenvolve como uma expressão que une forças antagônicas, estabelecendo uma ligação entre as análises filosóficas desse conceito dentro dos movimentos feministas e a mídia, que utiliza esse empoderamento como instrumento para gerar produtos comerciais disfarçados de ideologia ou de um ideal.

Em continuidade, em determinado momento da aula, a professora veio até mim, perguntou o meu nome e disse “*Eu sou professora de xxxx, não entendo nada de xxxxx ou desses assuntos de gênero.*” (Diário de campo dia 06/03/2023). A partir da fala da professora, reflito sobre a lacuna, que permanece aberta desde a formação inicial dos docentes, a respeito de temas que conectam as disciplinas. Penso que a Prefeitura Municipal reconhece esses desafios e inclui em suas diretrizes a proposta de formação continuada como estratégia para o alcance da meta número sete, que busca agir sobre a violência dentro do espaço escolar, da mesma forma, a Chico reconhece a necessidade de contextualizar as relações de gênero de forma transversal.

Entretanto, durante o tempo em que esse trabalho foi desenvolvido, eu não soube de nenhuma proposta nesse sentido por parte da Prefeitura ou da Secretaria de Educação de São Leopoldo.

Com a chegada do sábado letivo, e das celebrações do dia da luta das mulheres, no dia 18/03/2023 a escola foi toda enfeitada para receber as famílias da comunidade. As celebrações têm início às 10h da manhã e finalizam às 14hrs da tarde. Nesse tempo são realizadas apresentações, atividades recreativas e a escola oferece almoço para todos que comparecerem no evento. Quando chego na escola e observo o pátio, o que de pronto me chama atenção é a falta de representatividade masculina no evento, a quadra está repleta de mulheres com seus filhos e poucos homens se fazem presentes. É possível identificar em todo o entorno da quadra os trabalhos realizados pelos alunos e alunas ao longo do mês, todos apresentam referências às mulheres.

Figura 15 - Sábado letivo “Empodera”



Fonte: Página da Escola no Instagram¹³

¹³ Disponível em <<https://instagram.com/chicoxavier.emef?igshid=MzRIODBiNWFIZA>>. Acesso em 14/08/2023

Durante o mês de março, período em que questões relacionadas à violência de gênero são amplamente abordadas, foram posicionados diversos materiais informativos em frente à entrada da escola e também no evento 'Empodera'. Esses recursos continham informações relevantes acerca da violência contra mulheres e da Lei Maria da Penha, abordando maneiras de reconhecer indícios de violência, orientações para auxiliar pessoas possivelmente vitimadas e a divulgação de canais de apoio e denúncia. Contudo, mesmo nesse cenário de sensibilização, nota-se que a ênfase em março perpetua a associação de tais discussões a datas específicas, este enfoque datado pode apresentar desafios na promoção contínua dessas discussões ao longo do ano letivo, além disso, a salvo do mês de março e dos panfletos disponíveis na entrada da escola, não foram observadas alusões ou práticas de trabalhos em redes, não identifiquei, durante a coleta de dados, movimentações que representassem conexões entre a escola e canais de atendimento a mulheres em situação de violência.

Imagem 16 - Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher



Fonte: Imagem coletada pela autora

Imagem 17 - Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher



Fonte: Imagem coletada pela autora

Imagem 18 - Entrada da escola com informações a respeito da violência contra mulher



Fonte: Imagem coletada pela autora

Ainda assim, a escola se coloca como um espaço de resistência aos moldes hegemônicos e busca, através de suas didáticas, desconstruir estereótipos e avançar em direção a realização

plena dos seus estudantes. A escola busca acolher as particularidades dos sujeitos da comunidade ao mesmo tempo em que busca apresentá-los outras possibilidades, como observado nas figuras (19, 20, 21) de pinturas realizadas na escola, por alunos e alunas das duas turmas de 8º ano, e posteriormente, no excerto retirado do diário de campo no dia 21/04/2023.

Imagens 19 - corredor da escola



Fonte: Imagem coletada pela autora

Figura 20 e 21 - Alunos e alunas do 8º ano pintando o corredor da escola



Fonte: Página da Escola no Instagram¹⁴

Dois meninos entram em conflito, um deles joga longe o estojo do outro. Ao ir buscar seu estojo, o menino segura o choro e na volta para o seu lugar chuta a cadeira do colega que proferiu a ação contra ele. O colega se assusta e revida com um soco. A turma toda ri. O menino que levou o soco chora em silêncio enquanto alguns meninos fazem brincadeiras dizendo “pipipipi”, “porque ele tá chorando, mal encostou”, “eu nunca chorei por briga”. O professor retira ambos da sala e, enquanto eles conversam do lado de fora, no interior do recinto a turma debate as motivações dos colegas. Alguns meninos fazem piadas sobre a reação do menino que chorou, outros colegas ignoram a situação. Em determinado momento, meninos passam a revelar seus momentos de fragilidade, eles comentam “eu chorei quando o X saiu da escola”; “eu chorei aquele dia lá do cachorro.” O professor retorna com os meninos e a conversa se encerra. (Diário de campo, 21/04/2023)

Nos contextos apresentados acima, identifico as propostas da escola na ação de desconstruir masculinidades hegemônicas, a escola reconhece como Connell (1995, p. 190) que “toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para um homem.” e busca, como reconheço na atividade de pintura, a necessidade de desmistificar essas ideias. Já na conversa entre os meninos, é possível visualizar consequências dos esforços da escola se concretizando, pois mesmo que a princípio os meninos estejam negando a fragilidade do colega, é possível perceber que em determinado momento há uma reflexão e, a partir dela, uma alteração nas falas e comportamentos do grupo. A alteração identificada nas atitudes dos meninos é especialmente significativa ao considerarmos a fala de Pereira (2012, p. 63 e 64) a respeito do “auto- e hetero - regulação” dos pares, a autora esclarece “Os comportamentos nos grupos de pares são continuamente monitorizados e avaliados do ponto de vista de gênero, e nem todos são considerados igualmente legítimos.”. Portanto, penso que esse recorte representa mais do que uma mudança de paradigma individual, mas sim de uma mudança de fluxo que se deu no comportamento do grupo através da troca de experiências e validação dos sentimentos compartilhados.

E, nesse caminho, em 2023 a Chico completou onze anos de luta, resistência e esperança. Para a celebração de aniversário, a escola decidiu por representar sua história através

¹⁴ Disponível em <<https://instagram.com/chicoxavier.emef?igshid=MzRIODBiNWFIZA>>. Acesso em 14/08/2023

de lemas que iniciam com “Escola é lugar de...” e são complementados por dizerem que representam os princípios da instituição. Nessa etapa do trabalho, posso afirmar, através das análises desenvolvidas até aqui, que apesar dos muitos desafios, a Chico é e busca ser, como dizem os complementos selecionados por eles, um espaço: de equidade, de cidadania, de sororidade, de orgulho, de amor, de luta, de equidade, de diferença, de sustentabilidade e de ser feliz.

Por isso, esse é também o lema que dá nome a essa dissertação, escolhido a fim de reafirmar a crença na educação, e de registrar não somente o que a escola realizou até esse momento, mas, também, do que os sujeitos que ali se encontram se propõem a alcançar juntos todos os dias. Então, finalizo esse capítulo apresentando outras imagens que representam a filosofia do Chico e a prática diária em prol de uma educação integral comprometida com o presente e o futuro.

Figura 22, 23, 24 e 25 - Alunos e alunas do 8º ano cuidando da horta da escola.







Fonte: Imagens coletadas pela autora

Figura 26 - Posters que enfeitam as portas das salas de aula.



Fonte: Imagem coletada pela autora

6. Considerações finais

Apesar da história comprovar que a educação é um campo pensado para domesticar corpos e mentes a fim de manter o status-quo (Segurado e Santos, 2016; Sposito, 1998; Coimbra, 1986), há uma corrente de contrapartida, com a qual esse trabalho pretende colaborar, que visa mudanças de paradigma apresentado perspectivas contrárias à dominação e a favor da liberdade (hooks, 2017; Freire, 1996; Connell, 2006; Louro, 1997; Morin, 2015, 2002). Estudiosos e educadores têm dedicado suas pesquisas e práticas na busca por construir, em conjunto, sociedades mais justas e igualitárias, por isso, insistem no caminho através da educação que carrega intrinsecamente uma combinação potente entre capacidade filosófica de reflexão e a prática da ação que se desenvolve nas interações do dia a dia escolar, mas também fora desse contexto (hooks, 2017; Freire, 1996; Connell, 2006; Louro, 1997; Morin, 2015, 2002). No entanto, reconhecem que a força crescente das políticas neoliberais tem avançado em direção à educação e moldado tanto políticas oficiais, como foi o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), analisado no capítulo três, quanto às relações da sociedade civil.

Analisando o papel da educação, especialmente da escola, na formação e reafirmação de valores e normas transmitidos entre gerações, moldando um ideal de subjetividade reprodutor da ideologia dominante. Autores de diferentes abordagens teóricas foram consultados, convergindo para a ideia central de que a educação desempenha um papel na perpetuação dos valores e práticas, compartilhados por grupos que detêm o poder politicamente, economicamente e socialmente, contribuintes para a construção de um modelo educacional que apresenta pouco interesse em desenvolver pensamento crítico e equidade entre as pessoas. Esses grupos são identificados como reacionários e anti-democráticos em vista de que suas pautas são retrógradas e desenvolvidas sem a participação das comunidades, nesse sentido, buscam reafirmar bases biológicas para determinar diferenciações entre os gêneros e avançar em medidas tecnocratas. Dentre as suas pautas, estão as responsáveis por desenvolver mecanismos, identificados neste trabalho como a ‘ideologia de gênero’ e o movimento ‘escola sem partido’, que objetivam interferir em processos pedagógicos, controlar a atuação de professores e manter padrões patriarcais associados ao capitalismo, configurando uma ferramenta de dominação social (Borges; Borges, 2019), tais ações interferiram em planos educacionais e disputam o campo da educação

eles atingem pontos nevrálgicos da cultura brasileira e, por isso, geraram um “acontecimento” social, um fenômeno que mobilizou emocionalmente pessoas leigas que não estavam diretamente envolvidas e que não dominavam os elementos envolvidos na discussão, mas foram contaminadas por um medo crescente da destruição da família e de seus valores mais tradicionais. (Borges; Borges, 2019, p.12)

Portanto, penso que o ponto crucial dessa discussão se dá ao passo que ao restringir pautas intrínsecas à condição humana essas medidas também proporcionam a manutenção da violência e a exclusão de identidades e subjetividades, por isso, nesta pesquisa, investigo as relações de gênero e as ações que possibilitam ou não que a escola seja um espaço de prevenção da violência pautada na diferenciação de gênero, especialmente, em um prisma interseccional que reconhece as conexões utilizadas pelas relações de poder para “criar canais para o sucesso ou a marginalização, incentivar, treinar ou coagir as pessoas a seguir os caminhos prescritos.” (Collins e Bilge, 2021, p.26).

Como material empírico, foram utilizados documentos disponíveis na modalidade digital e de acesso público, analisando metas e estratégias governamentais em nível nacional e municipal para o campo da educação vigentes no período de 2014 a 2024, observando, especialmente, a presença ou não de diretrizes voltadas à promoção da igualdade e prevenção das desigualdades e violências pautadas em gênero, identifiquei que, apesar das restrições do PNE, o PME/SL inclui propostas de políticas educacionais que intentam ampliar currículos e incentivar reflexões em escolas, envolvendo famílias, estudantes e profissionais da educação a respeito dos direitos humanos, inclusão escolar, etnias, gêneros e sexualidades. A partir do mapeamento desses materiais, reflito a respeito da estrutura institucional guiada pelo Regimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, e identifico iniciativas que pretendem tratar esses temas de forma transversal através dos princípios da escola de Sentimento e pertencimento bilateral, Iniciação Científica e Tecnológica, Educação em Direitos Humanos e Integralidade do Sujeito, contemplados por meio de cinco projetos: Educação matemática, Vivência Cidadã, Educação Anti-Racista, Leitura Todo o dia e Vida e Saúde. Posteriormente, foram realizadas visitas in loco na escola a fim de observar as relações diárias entre os atores e atrizes que compõem o espaço e conhecer as interações que constroem as práticas prescritas nas normativas vigentes, com base na observação participante desenvolvi

um diário de campo no qual registrei as interações que presenciei enquanto acompanhei duas turmas de oitavo ano, no período de 04/10/2022 a 12/05/2023.

É importante registrar que esse trabalho apresenta uma interpretação particular das vivências do grupo exercidas dentro de um espaço, período e contexto específico, no entanto, não menos múltiplo e complexo, portanto, o que foi relatado busca traçar paralelos entre a teoria e a prática sem a pretensão de estar descobrindo a grande resposta para mudar a educação ou erradicar a violência de gênero, o propósito desta dissertação está em colaborar com a construção de entendimentos e alternativas para avanços em direção à equidade e do bem viver.

Nessa busca, o que descrevi nos capítulos anteriores permite formular algumas conclusões sobre como as possibilidades da instrumentalização da educação no combate e prevenção da violência de gênero estão sendo vivenciadas em um determinado contexto escolar. Verifiquei que a Chico reconhece a necessidade de desenvolver atividades que contemplem a subjetividades dos estudantes e reconheçam suas pertencas sociais, para destacar esses posicionamentos, propicia momentos de discussão a respeito das temáticas da raça, etnia, cidadania, direitos humanos e violência de gênero de forma interdisciplinar, integrando os assuntos ao currículo das disciplinas em todos os níveis, essa medida proporciona a possibilidade de visibilidade e construção das identidades dos jovens em um espaço livre e seguro. Outra conclusão que pode ser formulada é que as conversas a respeito da violência de gênero foram promovidas, majoritariamente, no mês de março, reconhecido pelo dia mundial da luta pelos direitos das mulheres, no sábado letivo ‘Empodera’ e no currículo complementar ‘Fala garota’, caracterizam determinações que sugerem um espaço delimitado para que as discussões sobre gênero ocorram sendo atreladas a datas comemorativas ou em espaços voltados para ‘questões das mulheres¹⁵’.

No entanto, as violências, tanto físicas como verbais, identificadas na pesquisa, foram, primordialmente, manifestadas pelas meninas contra os meninos, sobre esse aspecto apresentei hipóteses pautadas em dois artigos que apontaram para as relações das meninas com figuras masculinas e para a evolução dos papéis sociais e estereótipos de gênero como possíveis entendimentos para essa alteração de comportamentos. Por fim, identifiquei lacunas no que

¹⁵ Esse termo foi, inicialmente, utilizado para descrever estudos feministas na década de 1970-1980. A partir de 1990-2000, estudiosos passaram a explicar sujeitos da diversidade legitimando o conceito de identidade de gênero “ampliando o conceito de violência de gênero para além das mulheres” (Furlani, 2020, p.345)

tange a formação dos professores a respeito das temáticas em debate, por isso, ressalto, novamente, que a documentação municipal assume o compromisso para com essa demanda, porém, ao longo da realização dessa pesquisa não foi registrado nenhuma movimentação nesse sentido.

Pensando a respeito disso, foram propostas atividades colaborativas e oficinas na escola para estudo, debates e o compartilhamento de estratégias focadas em ações práticas buscando estreitar as relações entre a academia e a escola de educação básica. Para isso, ficou acordado com a supervisão da Chico um momento formativo para o compartilhamento dessa pesquisa com a comunidade educativa, na intenção de seguir construindo, em conjunto, sentidos para o que foi discutido até aqui. Até o momento de finalização deste documento, ainda não havia sido decidida a data na qual tal proposta será realizada, uma vez que depende da disponibilidade dos educadores.

Chegar até aqui me possibilitou, e espero que possibilite aos leitores, perceber que não estamos sozinhas/os e, muito pelo contrário, estamos muito bem acompanhadas/os. Estamos juntos daquelas e daqueles que de alguma forma compreendem que apesar de um dos objetivos da lógica neoliberalista que nos cerca ser, justamente, nos tornarmos individualistas a ponto de questionarmos ou esquecermos que somos todos conectados e que as nossas ações importam, resistem. Estamos ao lado de quem, em meio a grandes adversidades, se mantém resilientes, estamos ao lado daquelas e daqueles que veem a dor e acolhem, veem a desigualdade, a pobreza e a injustiça, e caçam caminhos que as transformam em amor, cuidado e reparação. Nas palavras de bell hooks (2017, p.273)

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Para finalizar esse trabalho, trago a fala de um aluno que me tocou e que pode ilustrar o impacto das ações documentadas até aqui, ele disse, após uma conversa com a supervisora a respeito de um conflito com outro colega: *“será que podemos dizer que alguma escola escuta tanto os alunos como essa aqui?”* (D.C, 24/04/2023), ao ouvir isso refleti sobre o sentimento de pertencimento dessa criança e a confiança expressa nesta fala a respeito da postura da escola

para com seus alunos e alunas, relembro as palavras de hooks (2017, p. 26) “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se esse fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar”. Nesse sentido, penso que o comentário dessa criança pode representar uma mudança epistemológica, conforme o que vem sendo discutido nesse trabalho, ou seja, que busca afastar a educação de um mecanismo de dominação e, por meio das relações de afeto, transformá-la em uma prática de liberdade. A mudança não é imediata, mas os processos que estamos desencadeados são simbólicos, para além, trago no coração as rimas de Emicida¹⁶ “Quem costuma vir de onde eu sou, às vezes não tem motivos pra seguir, então levanta e anda. Mas eu sei que vai, que o sonho te traz coisas que te faz prosseguir! Vai, levanta e anda! Somos maior, nos basta só sonhar, seguir”.

¹⁶ Levanta e anda (Part. Rael da Rima)

7. Bibliografia

ABRAMOVAY, M., & RUA, M. G. (2002). **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação FORD, CONSED. UNDIME.

ARAÚJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; AYRES, Natália. **O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira**. Marx e o Marxismo, 2018, v.6, n.10.

ARAÚJO, Carla Dayanne Montenegro Honorato de; RODRIGUES; Hosana Suelen Justino. **Violência contra a Mulher: uma discussão de gênero**. São Paulo, 2016

AMARAL, Fernanda Pattaro. **O fenômeno do feminismo pop do início do século XXI: movimento de consumo ou estratégia de combate e ruptura?**. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais | Vol. 2 – n. 2 – 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 junho 2023.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES Zulmira Newlands. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na suspensão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23 ed. 230039, 2018

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. **Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação**. Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da Instituição escolar: análises e reflexões**. Campos, 1986.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COMITÊ GESTOR da INTERNET no Brasil (<https://www.cgi.br/noticia/releases/tic-kids-online-brasil-2021-78-das-criancas-e-adolescentes-conectados-usam-redes-sociais/>) acesso em 21/05/2023 as 15h07min

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Nversos; 2016

COSTA, Regina Rodrigues. **Pânico Moral e a abordagem de gênero nas escolas**. Vol 05, N. 03 - Jul. - Set., 2019. <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendi>>

DAL' IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

ECKERT; Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia: saberes e práticas**. Porto Alegre, 2018

E.M.E.F. Francisco Cândido Xavier. **Projeto Político Pedagógico**. São Leopoldo, 2019.

E.M.E.F. Francisco Cândido Xavier. **Regimento Escolar**. São Leopoldo, 2020.

FREIRE, Isabel P., Veiga Simão, Ana M., & Ferreira, Ana S. **O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa**. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, Vol. 19, n.2, p.157-183 [Consultado: 7

de Agosto de 2023]. ISSN: 0871-9187. Disponível em :
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419208>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Raimundo Renato Balieiro; SILVA, Solange Pereira da. **O conservadorismo na educação pública brasileira**. Maranhão, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – Volume I: A vontade de saber**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero”: impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. p. 335-361

GALEANO, Eduardo. **As Palavras andantes**. L&PM; 1ª edição, 1994

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário marxista: a política social de uma palavra**. Cadernos Pagu. São Paulo, 2004, p. 201 - 246.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Coordenação de População e Estudos Sociais, 2021.

IZUMINO, Wânia Passinato; SANTOS, Cecília MacDowell. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil**. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe, Universidade de Tel Aviv, 2005.

KOENIG, G.D. **Diário de campo**. São Leopoldo, 2023

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Vozes, Rio de Janeiro, 1997.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MORIN, Edgar. **Ensinando a Viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Maria do Mar. **Fazendo Gênero no Recreio: a negociação do gênero em espaço escolar**. Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PRESTES, Liliane Madruga. Eu, perfeita! Estética corporal e scripts de gênero (re)produzidos em aplicativos de editoração de imagens. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. p. 220-233.

SAFFIOTTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu. São Paulo, 2001, p. 115 - 136.

SARMENTO, Rayza. **Popularização do feminismo, neoliberalismo e discursos midiáticos**. Juiz de Fora, PPGCOM – UFJF, v. 16, n. 2, p. 166-183, mai./ago. 2022

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p. 95 - 99.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: O homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. p.234-267.

SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. p. 314-334

SEGURADO, Rosemary; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel. **Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo**. In: 40º Encontro Anual da ANPOCS. Anais, ST13. Hotel Glória, Caxambú (MG), 2016, p. 1-22.

SILVA, C. E. DA . et al.. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 83–93, jan. 2012.

SÃO LEOPOLDO; Plano Municipal de Educação. São Leopoldo, 2014.

TEIXEIRA, Pedro; HENRIQUES, Adrian. **O novo conservadorismo brasileiro e a educação: mapeando as suas linhas de força**. Rio de Janeiro, 2022.

TORRIANI, Betina Dias. **Patriarcado Atualizado: uma análise da campanha religiosa conservadora ao gênero da educação**. Porto Alegre, 2020.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira; MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares; SILVA, Weslei Lopes da; DANTAS, Douglas Cabral. **Diálogos nas Fronteiras: um estudo sobre educação e escola na antropologia brasileira**. Educação em Revista. Minas Gerais, v.36, 2020.