



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo
MESTRADO EM GEOGRAFIA



DÉBORA AGUIAR BARBOSA DA SILVA

**O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR:
ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
BRUMADO-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

DÉBORA AGUIAR BARBOSA DA SILVA

**O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR:
ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
BRUMADO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEO/UESB), como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de concentração: Produção do Espaço Geográfico.

Linha de Pesquisa: Dinâmicas da Natureza e do Território.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Viana de Alcantara.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Francisco da Silva.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

S579o

Silva, Débora Aguiar Barbosa da.

O olhar geográfico sobre gênero no território escolar: estudo em uma escola pública estadual no município de Brumado-BA / Débora Aguiar Barbosa da Silva, 2025.

146f.

Orientador (a): Dr.^a Fernanda Viana de Alcantara.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 128 – 138

1. Território. 2. Escola. 3. Gênero e poder. I. Alcantara, Fernanda Viana de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo. T. III.

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
(UESB)
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG)
Programa de Pós-Graduação em Geografia



FOLHA DE APROVAÇÃO

“O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BRUMADO (BA) ”

Débora Aguiar Barbosa Da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB (PPGeo-Uesb), como requisito para obtenção do título de MESTRE.

Aprovada em: 13 agosto de 2025

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA VIANA DE ALCANTARA
Data: 03/10/2025 09:43:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª. Fernanda Viana de Alcantara (PPGeo/UESB)
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE REGINA FRANCISCO DA SILVA
Data: 29/09/2025 08:38:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª Eliane Regina Francisco da Silva (UFGD)
(Coorientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMAO
Data: 01/10/2025 14:53:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª Adriana David Ferreira Gusmão (UESB)
(Examinadora Interna)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
(UESB)

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG)

Programa de Pós-Graduação em Geografia



Documento assinado digitalmente
MARCIO JOSE ORNAT
Data: 25/09/2025 18:30:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marcio Jose Ornat (UEPG)
(Examinador Externo)



Documento assinado digitalmente
DEBORA AGUIAR BARBOSA DA SILVA
Data: 05/10/2025 11:35:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Débora Aguiar Barbosa da Silva
(Mestranda)

AGRADECIMENTOS

Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém (Romanos 11:36).

A trajetória até a conclusão deste mestrado foi marcada por desafios, descobertas e aprendizados que não seriam possíveis sem o apoio e a presença de pessoas fundamentais.

Agradeço, primeiramente, a Deus. Minha eterna gratidão, pela vida, pela força nos momentos de incerteza e pelo amparo silencioso em cada desafio enfrentado nesta caminhada. Foi na fé e na esperança Nele que encontrei direção, coragem e serenidade para seguir.

À minha família, por seu amor incondicional, incentivo diário e paciência nos momentos difíceis. Em especial, minha mãe, Emília, minha maior inspiração; ao meu esposo, Gil, pela sensibilidade em apresentar o tema gênero, pelo apoio constante, pelo olhar crítico que enriqueceu esta pesquisa e por me mostrar caminhos quando eu mais precisei; aos meus filhos, Maria Clara e Guilherme Gil, meus grandes amores – é por vocês essa luta diária; às minhas irmãs, Sandra, Cristiane e Geisa, mulheres fortes e guerreiras, e aos meus sobrinhos, em especial Raphael, por compartilhar comigo não só o seu apartamento, mas a sua escuta amorosa. Gratidão por acreditarem em mim mesmo quando duvidei.

À minha orientadora, Fernanda Viana de Alcantara, pela orientação generosa, pela escuta atenta e pela confiança que sempre depositou em meu trabalho. Seu conhecimento e sensibilidade foram fundamentais em cada etapa deste percurso.

À minha coorientadora, Eliane Regina Francisco da Silva, agradeço pela dedicação, paciência e sabedoria. Com sensibilidade, ajudou-me a desatar os nós dos caminhos incertos e ensinou-me a enxergar a ciência de uma forma mais prática.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia minha sincera gratidão, pelas contribuições acadêmicas, críticas construtivas e pelo compromisso com a formação de pesquisadores comprometidos com a transformação social.

Aos colegas de turma e amigos e amigas de caminhada agradeço pela troca de saberes, pela amizade e por todos os momentos de parceria que tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Aos participantes da pesquisa, que compartilharam suas histórias, visões e experiências com generosidade e confiança, deixo meu profundo agradecimento. Sem vocês este trabalho não existiria.

Aos avaliadores, Prof. Dr. Marcio José Ornat e Prof.^a Dr.^a Adriana David Ferreira Gusmão, minha gratidão pela leitura atenta, pelas contribuições e pela dedicação.

E, por fim, agradeço à vida, por me permitir seguir aprendendo, questionando e construindo com coragem.

O poder da geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos
(Milton Santos).

RESUMO

A presente dissertação analisa como as relações de gênero socialmente construídas são reproduzidas no território escolar de uma escola pública estadual localizada no município de Brumado-BA. Partindo de uma abordagem da Geografia, entende-se a escola como território social e simbólico, espaço de disputas, onde se expressam relações de poder, dominação e resistência. O conceito de território é compreendido com base em autores como Saquet (2013), Haesbaert (2011) e Raffestin (1993), que defendem uma concepção relacional e socialmente construída do espaço, fundamental para a análise das dinâmicas escolares. O estudo fundamenta-se na interseção entre Geografia e estudos de gênero, considerando que as desigualdades e hierarquizações entre os gêneros se materializam nos usos e apropriações do espaço escolar. A pesquisa adota como metodologia a abordagem qualitativa, com ênfase na técnica da observação e pesquisa participante (Lakatos; Marconi, 1995), entrevistas semiestruturadas (Gil, 2002) com 13 docentes e 2 coordenadoras pedagógicas, e aplicação de questionários de múltipla escolha a 98 discentes do Ensino Médio. A análise dos dados foi realizada inspirada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), permitindo a identificação de categorias temáticas e a interpretação crítica dos discursos. Os resultados revelam que o território escolar é atravessado por territorialidades de gênero, expressas na ocupação desigual dos espaços físicos (como pátios e quadras), nas práticas pedagógicas e nos discursos institucionais. A pesquisa identificou ausência ou superficialidade das questões de gênero em documentos oficiais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a BNCC e o DCRB. No entanto, destaca-se também o potencial da escola como espaço de transformação, desde que haja intencionalidade pedagógica crítica e formação docente voltada para a equidade de gênero, conforme apontam Louro (1997), Altmann (1998), Scott (1990), Silva (2009), entre outros. A dissertação reafirma o papel da Geografia na compreensão das desigualdades sociais e no fortalecimento de práticas educativas que promovam equidade, respeito à diversidade e formação cidadã.

Palavras-chave: Território; escola; gênero e poder.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how socially constructed gender relations are reproduced in the school territory of a state public school located in the municipality of Brumado-BA. From a geographical perspective, the school is understood as a social and symbolic territory, a space of disputes where relations of power, domination, and resistance are expressed. The concept of territory is drawn from authors such as Saquet (2013), Haesbaert (2011), and Raffestin (1993), who advocate for a relational and socially constructed conception of space, which is fundamental to analyzing school dynamics. The study is grounded in the intersection between Geography and gender studies, considering that inequalities and hierarchies between genders are materialized in the uses and appropriations of school space. The research adopts a qualitative methodology, emphasizing participant observation (Lakatos; Marconi, 1995), semi-structured interviews (Gil, 2002) with 13 teachers and 2 pedagogical coordinators, and multiple-choice questionnaires applied to 98 high school students. Data analysis was conducted through Content Analysis, as proposed by Bardin (1977), enabling the identification of thematic categories and the critical interpretation of discourses. The results reveal that the school territory is crossed by gender territorialities, expressed in the unequal occupation of physical spaces (such as courtyards and sports courts), in pedagogical practices, and in institutional discourses. The research identified the absence or superficiality of gender issues in official documents such as the Pedagogical Political Project (PPP), the BNCC, and the DCRB. However, it also highlights the potential of the school as a space for transformation, provided there is critical pedagogical intentionality and teacher training aimed at gender equity, as pointed out by Louro (1997), Altmann (1998), Scott (1990), Silva (2009), among others. The dissertation reaffirms the role of Geography in understanding social inequalities and in strengthening educational practices that promote equity, respect for diversity, and civic education.

Keywords: Territory; school; gender and power.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Brumado-BA, Brasil, 2024	17
Mapa 2 - Localização dos municípios do Núcleo Territorial de Educação (NTE 13) – Território de identidade sertão produtivo, 2024.....	18
Mapa 3 - Localização de uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio – Território de identidade sertão produtivo, 2025	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil de docentes do Ensino Médio em uma escola pública de ensino em Brumado-BA.....	71
Tabela 2 - Perfil dos discentes do Ensino Médio, em uma escola pública de ensino em Brumado-BA.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual 1: Eixo temático 1 com as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	73
Figura 2 - Mapa conceitual 2: Eixo temático 2 com os subeixos e as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	78
Figura 3 - Mapa conceitual 3: Eixo temático 3, com os subeixos e as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	88
Figura 4 - Mapa conceitual 4: Eixo temático 1, com os subeixos e as categorias discursivas das coordenadoras pedagógicas em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	105
Figura 5 - Mapa conceitual 5: Eixo temático 5, com os subeixos e as categorias discursivas dos discentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	112
Figura 6 - Mapa conceitual 6: Eixo temático 6, com os subeixos e as categorias discursivas dos discentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025	116

LISTA DE SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FBPF	Federação para o Progresso Feminino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trasexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCDs	Pessoas com Deficiências
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A CATEGORIA TERRITÓRIO.....	24
2.1 A ciência geográfica: perspectiva teórica do território.....	24
2.2 A escola como território: reflexões a partir das relações sociais.....	39
3 OS ESTUDOS DE GÊNERO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	46
3.1 O debate do gênero na ciência geográfica.....	46
3.2 Gênero e feminismo: uma jornada de resistência e mudança.....	61
3.3 Gênero e escola: uma análise geográfica.....	65
4 O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM BRUMADO-BA.....	70
4.1 Olhares docentes sobre gênero no território escolar.....	70
4.2 Olhares sobre gênero na perspectiva das coordenadoras pedagógicas.....	104
4.3 Olhares sobre gênero na perspectiva dos discentes em uma escola pública em Brumado-BA.....	109
5 CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os docentes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba.....	139
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para a Coordenadora Pedagógica em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba.....	141
APÊNDICE C - Roteiro de questionário para os estudantes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba.....	143

1 INTRODUÇÃO

A Geografia, na condição de ciência que busca compreender as múltiplas dimensões das relações sociais no espaço, tem incorporado, de forma cada vez mais crítica e abrangente, temáticas relacionadas às desigualdades e às formas de dominação e resistência presentes no território (Moreira, 1985). Entre essas temáticas, o gênero se destaca como uma categoria essencial para a análise geográfica, na medida em que permite revelar como as diferenças e desigualdades sociais se expressam e se materializam no espaço.

O território, conceito relevante na ciência geográfica, é compreendido não apenas como base física, mas como construção social, histórica e relacional, marcado pelas interações humanas, pelas relações de poder e pelas dinâmicas de identidade, dominação e resistência, especialmente no ambiente escolar.

Neste contexto, a escola é compreendida como território simbólico e concreto, permeado por relações sociais e de poder que refletem e reproduzem desigualdades estruturais da sociedade, entre elas as de gênero. Não se trata apenas um espaço físico delimitado por muros, salas, corredores e pátios, mas um território socialmente construído, carregado de significados, normas, símbolos e práticas cotidianas que reproduzem e, ao mesmo tempo, podem questionar desigualdades estruturais. É nesse território que se desenvolvem relações de gênero marcadas por hierarquias, distinções e expectativas sociais historicamente construídas. Como espaço de formação, convivência e socialização, o território escolar assume um papel estratégico na manutenção ou transformação das normas sociais relacionadas ao gênero (Silva; Oliveira, 2014).

Diante disso, a análise das dinâmicas escolares com base na perspectiva geográfica permite compreender como os estudantes ocupam e se apropriam dos espaços escolares, como interagem e como essas práticas refletem hierarquias e expectativas construídas socialmente.

A escolha da temática se justifica pela necessidade de compreender o modo como as relações de gênero são construídas e reproduzidas dentro do território escolar, espaço formativo por excelência. Em tempos de debates sobre gênero na educação, investigar essas dinâmicas a partir do olhar geográfico torna-se uma ferramenta potente para pensar uma escola acolhedora. Além disso, a Geografia, como disciplina escolar e como ciência, tem o compromisso de contribuir para o reconhecimento das diversidades, para a superação das desigualdades e para a formação de sujeitos críticos.

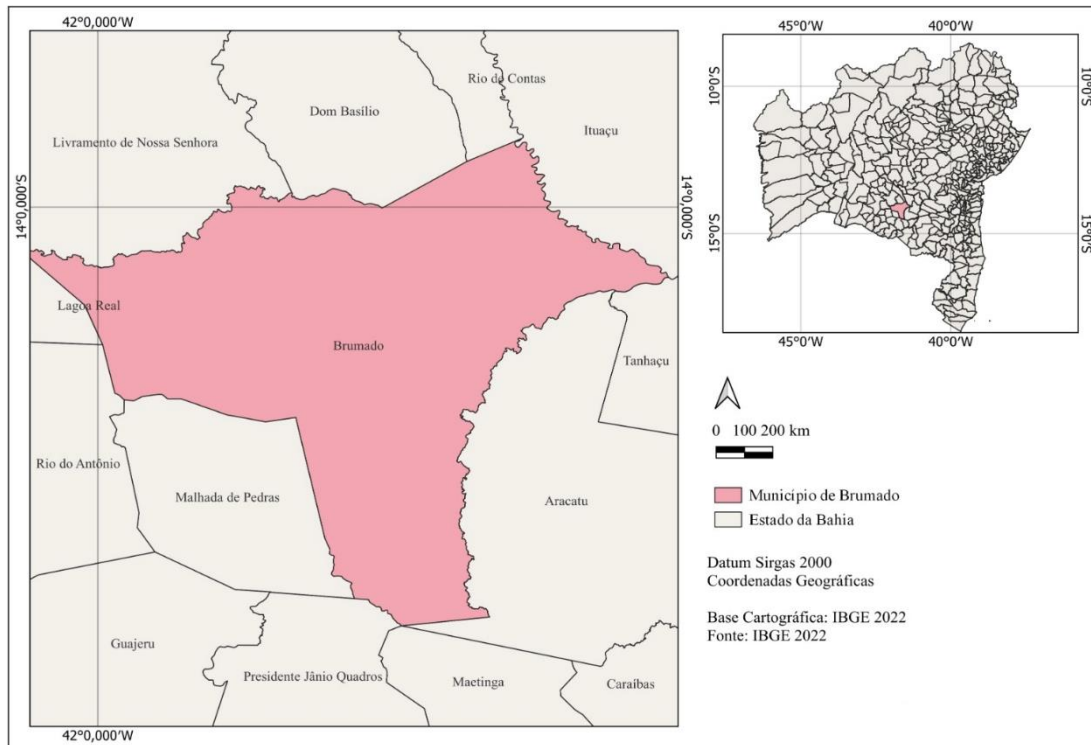
Neste cerne, a presente pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o número do parecer 6.414.68, foi desenvolvida

em uma escola pertencente à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Ao abordar o território escolar como espaço de relações sociais marcadas pelo gênero, o estudo em tela colabora com as pesquisas que articulam Geografia e Educação, especialmente com as que se dedicam à análise das territorialidades em construção no cotidiano escolar.

O território escolar da referida pesquisa está localizado no município de Brumado, no Território Sertão Produtivo, na mesorregião do Centro-Sul Baiano, distante 539 quilômetros da capital estadual, Salvador. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), possui 70.510 habitantes, com uma população urbana de 52.256 e população rural de 18.254 habitantes, sendo 34.372 do sexo masculino e 36.138 do sexo feminino, com a predominância da população do gênero feminino e com densidade demográfica de 31,94 habitantes por quilômetro quadrado. Estima-se para 2025 o quantitativo de 74.095 habitantes (IBGE, 2024).

Aracatu, Dom Basílio, Presidente Jânio Quadros, Lagoa Real, Tanhaçu, Ituaçu, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Rio de Contas e Rio do Antônio são os municípios limítrofes de Brumado (Mapa 1). E possui um importante entroncamento rodoviário composto pela BR-262 que liga à Vitória da Conquista, a BA-148 com acesso à Livramento de Nossa Senhora; a BA-142, que dá entrada para a Chapada Diamantina e a BR-030 que liga Brasília ao litoral. Geograficamente, está inserido na bacia do Rio de Contas e na sub-bacia do Rio do Antônio, o clima da região é semiárido e a temperatura varia de 18° C a 28° C, aproximadamente. Possui altitude de 454 metros, sua área é acidentada, com rios e serras, com destaque para a Serra das Águas e o Morro da Pedra Preta. Sua área territorial é 2226,8 km (Bahia, 2015).

Mapa 1 - Localização do município de Brumado-BA, Brasil, 2024

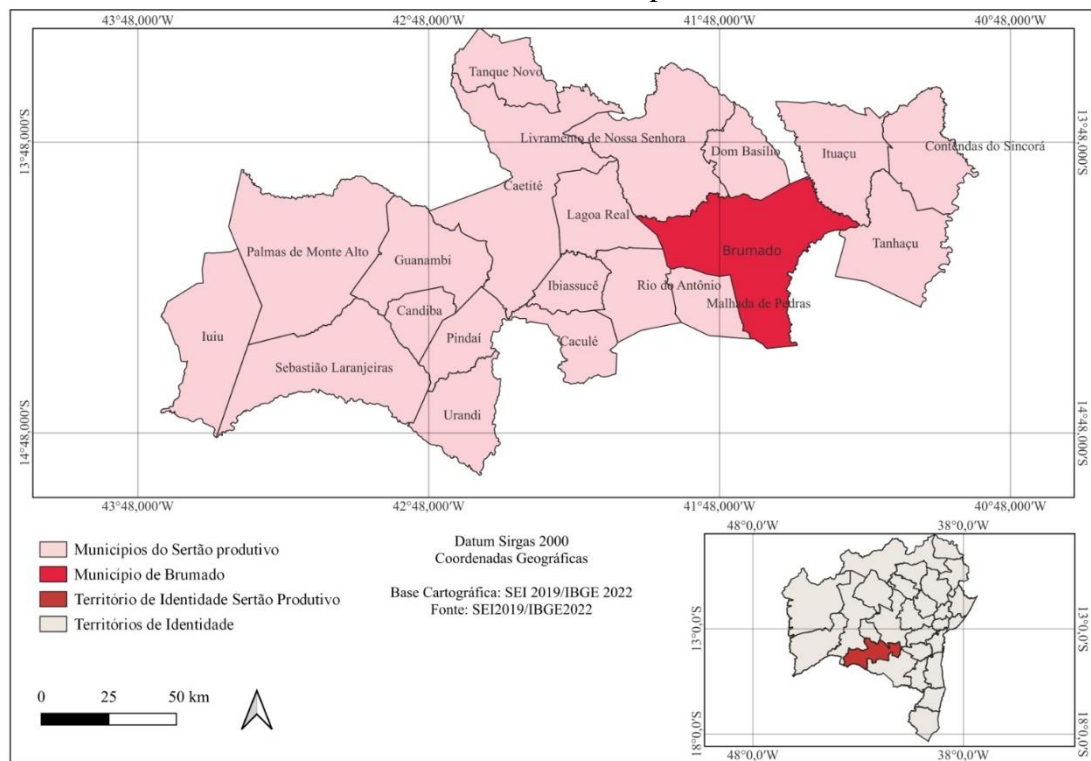


Fonte: Organizado e elaborado por Débora Aguiar Barbosa da Silva e Tatiane Pinheiro Ribeiro (2024).

Quanto à educação, o município de Brumado conta com uma rede de ensino composta por 34 escolas municipais, nove escolas privadas, uma escola federal e duas escolas estaduais. As escolas estaduais são de responsabilidade da Secretaria de Educação da Bahia, que, por sua vez, organiza a educação do Estado em 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), criados pelo Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, e reformulado com os Decretos nº 16.722/2016 e 17.377/2017. Segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa do Ensino Médio, a organização por territórios de identidade propõe estabelecer um planejamento que visa ao desenvolvimento social e político do Estado da Bahia e, por isso, foi pensado de forma que correspondesse a todos os municípios com as suas particularidades e características em comum. O DCRB foi elaborado em consonância com os marcos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio (Bahia, 2022).

A escola analisada pertence ao Núcleo Territorial (NTE 13) – Território de Identidade do Sertão Produtivo, com sede em Caetité, sendo responsável por 42 escolas, localizadas nos 19 municípios do território, conforme se observa no mapa 2, a seguir, que são Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi (Bahia, 2024).

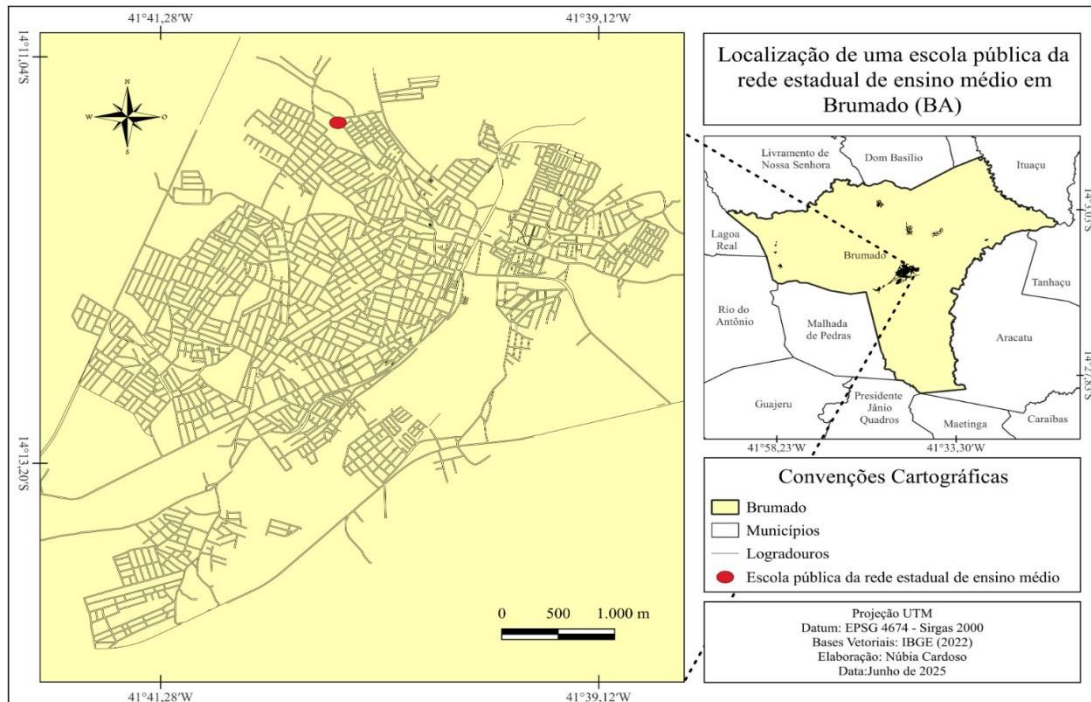
Mapa 2 - Localização dos municípios do Núcleo Territorial de Educação (NTE 13) – Território de identidade sertão produtivo, 2024



Fonte: Organizado e elaborado por Débora Aguiar Barbosa da Silva e Tatiane Pinheiro Ribeiro (2024).

De acordo com as informações do NTE 13, o município de Brumado-BA possui duas escolas da rede estadual de Ensino Médio. Entretanto, para a presente pesquisa foi escolhida a escola que possui o maior número de discentes do município de Brumado, como mostra o Mapa 3, adiante. São 851 discentes e atende as modalidades de Ensino Médio em Tempo Integral, algumas turmas finais do Ensino Médio regular e com a Educação de Jovens e Adultos pertencente ao III Tempo Formativo. A escolha do Ensino Médio surgiu do entendimento de que os estudantes encontram-se na última etapa da Educação Básica, e essa trajetória escolar no currículo traz experiências, aprendizagens e vivências, além de práticas pedagógicas diferentes. A escola investigada possui uma equipe formada por uma diretora e duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária. Possui 44 docentes, sendo 32 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Mapa 3 - Localização de uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio – Território de identidade sertão produtivo, 2025



Fonte: Organizado e elaborado por Núbia Cardoso (2025).

Torna-se importante registrar que a inquietação para o desenvolvimento do estudo em tela, surgiu por meio da observação e percepção no ambiente escolar pela pesquisadora que, por sua vez, é licenciada em Geografia e trabalha com estudantes do Ensino Médio. A pesquisadora percebeu, por meio da convivência com os estudantes, a escola como um território permeado por relações sociais e de poder, onde se manifestam diferentes maneiras de interação entre os gêneros. Essa convivência diária com os estudantes, em um local onde eles passam grande parte do seu tempo, configurou-se como motivação inicial para que o tema fosse amplamente explorado mediante o presente estudo.

Estabeleceu-se como problema central da pesquisa a seguinte pergunta: como as relações de gênero socialmente construídas são reproduzidas no território escolar em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA, Brasil? Analisar como as relações de gênero socialmente construídas são reproduzidas no território escolar de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA foi o objetivo geral da pesquisa, alicerçado pelos seguintes objetivos específicos que direcionam os estudos e reflexões:

- Compreender a relação entre gênero e Território existente no ambiente escolar;

- Verificar como os diferentes gêneros estão posicionados nos ambientes comuns de convivência escolar;
- Identificar as relações de poder presentes na dinâmica social e que refletem no ambiente escolar a partir das relações de gênero em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA;
- Averiguar se os documentos como as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino da Bahia (DCRB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Regimento Escolar Unificado, como o planejamento dos docentes e o Projeto Político Pedagógico em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA, fazem referência às questões de gênero no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos utilizou-se como trajetória metodológica: o levantamento bibliográfico, a técnica de observação e pesquisa participante e a aplicação de entrevistas e questionários com os docentes, coordenadoras pedagógicas e discentes de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do município de Brumado, na Bahia.

O recurso da observação foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e se configurou como uma técnica importante para compreender a temática em questão. Conforme Lakatos e Marconi (1995):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (Lakatos; Marconi, 1995, p. 191).

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como participante, uma vez que a pesquisadora ocupa também o papel de professora na escola investigada, estando inserida cotidianamente no território escolar. Isso possibilitou uma aproximação sensível com o objeto de estudo, na medida em que a vivência diária no território escolar permitiu observar e compreender as relações sociais e de gênero em sua dinâmica concreta. O olhar da pesquisadora-professora, portanto, não se restringiu a uma análise externa, mas esteve permeado pela experiência prática e pelo diálogo constante com estudantes, docentes e equipe pedagógica. Essa condição favoreceu a construção de uma investigação comprometida com a realidade vivida, fortalecendo o caráter crítico-reflexivo da pesquisa e reforçando seu papel transformador no contexto escolar

Todos os docentes da instituição foram convidados a participar da pesquisa; entretanto, apenas 13 aderiram, nove do sexo feminino e quatro do sexo masculino, além de duas coordenadoras pedagógicas. Esse grupo constituiu o corpus de análise, favorecendo a compreensão dos diferentes olhares sobre o gênero no território escolar. Segundo Gil (2002, p. 115), a entrevista “[...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, ou seja, estas seguiram roteiros previamente estabelecidos, e as perguntas e análises realizadas foram predeterminadas.

Houve também a aplicação de questionários para 120 discentes (60 alunos e 60 alunas). Ao considerar que a escola possui 20 salas, a escolha da amostra dos discentes participantes da pesquisa foi realizada por meio de sorteio, selecionando-se três alunos e três alunas de cada sala, totalizando 120. Todavia, foram utilizadas na pesquisa as respostas de 98 discentes¹ (46 alunos e 52 alunas) a partir de 15 anos, com a devida autorização pelos seus responsáveis, conforme documentos, termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os discentes participantes tiveram assegurada a livre participação, sendo-lhes garantido o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Para Costa (2017), a técnica de perguntas de múltipla escolha é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A aplicação dos questionários teve como objetivo constatar as percepções dos estudantes acerca da temática gênero, com base em suas experiências escolares.

Embora o cálculo amostral indicasse a necessidade de um número mais elevado de respondentes para assegurar maior representatividade estatística, obteve-se a participação de 98 (noventa e oito) estudantes e de 13 docentes. Esse quantitativo decorre do caráter voluntário da pesquisa, da natureza da temática investigada e de limitações práticas inerentes ao campo, como a disponibilidade de docentes e discentes, além da necessidade de autorizações dos responsáveis legais, por se tratar de estudantes menores de idade, e de questões organizacionais da escola. Ainda assim, a amostra obtida permite identificar tendências e oferecer uma compreensão significativa acerca das percepções dos discentes e docentes sobre o tema investigado.

As informações e dados obtidos por meio do trabalho de campo foram organizados e a leitura e análise destes realizadas de forma criteriosa sob a inspiração da análise de conteúdo do discurso proposta por Bardin (1977).

¹ Foram utilizadas as respostas dos discentes que os responsáveis assinaram os documentos necessários, autorizando a participação na pesquisa.

As falas dos participantes da pesquisa foram sistematizadas por temática, analisadas e seus conteúdos classificados e agrupados em categorias de análise (Bardin, 1977). Sendo assim, a organização dos dados classificados e agrupados por categorias foi fundamental para as análises da temática investigada, visto que a análise de conteúdo realizada, conforme inspiração de Bardin, permite encontrar no material coletado os diferentes olhares, bem como identificar a intensidade e a forma como cada tema é apresentado pelos participantes da pesquisa. Esse exercício de análise possibilitou a elaboração de mapas conceituais que sistematizam e apresentam os principais conteúdos dos discursos dos discentes, coordenadores pedagógicos e discentes participantes da pesquisa.

Com a sistematização dos dados e das informações foi possível a elaboração da presente dissertação, que encontra-se estruturada em três seções, precedidas de uma introdução e seguidas de conclusão, referências e apêndices.

A primeira seção, intitulada A ciência geográfica e a categoria território, está organizada em duas subseções: A ciência geográfica: perspectiva teórica do território e A escola como território: reflexões a partir das relações sociais. Nessa parte, discute-se como a Geografia, como ciência, contribui para a compreensão das dinâmicas sociais, com ênfase na categoria território. Este é compreendido não apenas como espaço físico, mas como construção social, permeada por relações de poder, identidade e pertencimento. Nesse sentido, a escola configura-se como território ao estabelecer separações e adotar mecanismos sociais de controle e organização dos estudantes.

A segunda seção, denominada Os estudos de gênero na ciência geográfica, organiza-se em três subseções: O debate do gênero na ciência geográfica; Gênero e feminismo: uma jornada de resistência e mudança; e Gênero e escola: uma análise geográfica. Essa parte discute a inserção dos estudos de gênero na Geografia, ressaltando como essa perspectiva ampliou a compreensão do espaço geográfico ao considerar as relações sociais de gênero. Ao incorporar esse debate, a Geografia passa a compreender o espaço como lugar de desigualdades, identidades e relações de poder que estruturam e moldam o cotidiano das pessoas.

Na terceira e última seção, o olhar geográfico sobre gênero no território escolar: análises e reflexões a partir da experiência em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-BA, apresenta-se a análise dos dados e informações coletados com os docentes, com as coordenadoras pedagógicas e com os estudantes participantes da pesquisa. As análises revelam que o território escolar é um espaço de disputas simbólicas e relações de poder que refletem e reforçam desigualdades de gênero. No entanto, ele também se mostra como um espaço possível de transformação, desde que haja intencionalidade pedagógica e formação

crítica. As leituras e análises desenvolvidas permitiram também a elaboração de considerações e apontamentos da conclusão da pesquisa.

As discussões elucidadas somadas aos conteúdos do trabalho de campo em uma Escola Pública de Brumado ratificam que a escola, enquanto território, é um espaço dinâmico onde se materializam múltiplas relações de poder, incluindo aquelas ligadas às questões de gênero. Ao adotar a categoria território, o estudo evidencia que os espaços escolares não são neutros, mas organizados e ocupados a partir de práticas sociais que refletem desigualdades, normas e disputas por visibilidade e pertencimento. Pensar a escola como território implica reconhecer que esta é atravessada por relações sociais, culturais e políticas, e que o enfrentamento das desigualdades de gênero no espaço escolar é um passo fundamental para uma educação mais comprometida com os direitos humanos e com a equidade social, bem como motivam a realização de novas pesquisas sobre a temática estudada.

Assim, a primeira seção dedica-se a discutir a categoria território como chave analítica para compreender as relações sociais de poder e de identidade que se materializam no território escolar, estabelecendo as bases conceituais que sustentam as análises posteriores.

2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A CATEGORIA TERRITÓRIO

A Geografia tem como objetivo compreender e analisar as diversas relações sociais, sendo uma ferramenta capaz de expor as desigualdades presentes na sociedade (Moreira, 1982). Logo, ao observar as relações sociais, o território emerge como uma categoria importante para estudar as dinâmicas sociais, especialmente as questões de gênero na Geografia. Nesse sentido, esta seção traz importantes concepções da ciência geográfica, apresenta uma discussão baseada na contribuição e perspectiva teórica do território e apresenta considerações sobre a escola como território. De acordo com Silva e Oliveira (2014), a Geografia é permeada por diversas interações, a partir de vários olhares e práticas de cada sujeito que participa de sua construção.

2.1 A ciência geográfica: perspectiva teórica do território

A Geografia, como ciência, não se limita apenas ao estudo das características físicas da terra, ela também propõe analisar e compreender como os seres humanos apropriam-se do espaço em que vivem, ou seja, os geógrafos estudam como as pessoas vivem, se organizam e interagem dentro de diferentes espaços (Santos, 2005).

No entendimento de Moreira (1985, p. 58), “a Geografia é um saber vivido e apreendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo [...]”. Ainda segundo o autor, a Geografia faz parte da vida humana e possui um amplo significado político. Esse significado refere-se ao importante papel que a Geografia desempenha na compreensão e na influência das relações e dinâmicas políticas.

Assim, a ciência geográfica para melhor compreender a dinâmica do espaço utiliza as categorias Espaço, Território, Região, Paisagem e Lugar, ao mesmo tempo em que pode mobilizar outros conceitos para reforçar a análise e a compreensão dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico (Castro *et al.*, 2000).

A Geografia busca conhecer e estudar a diversidade das relações sociais, pois, de acordo com Moreira (1982, p. 35), “[...] serve para desvendar máscaras sociais”. Logo, por perceber as relações sociais, o território destaca-se entre as categorias que possibilitam compreender o estudo das relações sociais e, em especial, a de gênero na ciência geográfica.

Vale ressaltar, em consonância com Ornat e Silva (2014), que foram necessárias reivindicações na Geografia para que o uso do conceito de território extrapolasse as barreiras

do estudo da relação de poder do Estado ligado à soberania, e incorporasse às temáticas relacionadas ao gênero, sexualidade e raça, por exemplo.

Para ampliar a possibilidade do uso da categoria território, autores como Nagar (2004) e Martin (2004) trouxeram para o debate da ciência geográfica o território, além de uma base física, uma construção social, política e cultural (Ornat, 2013). “Estas propostas conceituais possibilitaram a expansão de pesquisas de diversas naturezas, como a cultura, a religião, a economia e a política” (Ornat, 2013, p. 210). Conforme o autor supracitado, não são as relações de poder que configuram por si só o território, e sim as reflexões de como se dão as relações que configuram o território (Ornat, 2013).

A categoria território torna-se fundamental para entender os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, sobretudo, para o processo estudado nesta dissertação. Para tanto, elegeu-se o território para viabilizar a compreensão de como as relações de gênero socialmente construídas são reproduzidas no território escolar em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA.

A categoria território tem contribuições teóricas de diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Economia, a História, entre outras, relacionadas principalmente com a teoria-metodológica do pesquisador, ou seja, ao fazer o seu estudo é fundamental dialogar com várias concepções existentes sobre o território.

De modo especial, na ciência geográfica, o estudo da categoria território passou a integrar suas discussões, principalmente a partir do final do século XIX, quando a Geografia se consolidou como ciência. A partir disso, o território passou a ser uma ferramenta essencial para a compreensão das relações de poder, identidade e outros fenômenos (Terra, 2009).

O conceito de território vem de épocas precedentes e remonta ao período do Império Romano. Na ciência geográfica, o estudo sobre território iniciou a partir das produções de Friedrich Ratzel. Para Moraes (1990):

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano e abriu várias frentes de estudo, valorizando questões referentes à História e ao espaço, como: a formação dos territórios, a difusão dos homens no Globo (migrações, colonizações, etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o isolamento e suas conseqüências, além de estudos monográficos das áreas habitadas [...] (Moraes, 1990, p. 19).

Na citação supramencionada observa-se uma preocupação com a sistematização científica da Geografia. As obras de Ratzel analisam os fenômenos geográficos naturais e sociais e trazem para a ciência geográfica os estudos sobre os seres humanos. Entretanto, o ser

humano era visto pelo ponto de vista biológico, ou seja, como um ser não social. Essa concepção foi denominada também por autores, por exemplo: Ellen Semple e Willian Morris Davis², como determinismo geográfico, em que o ser humano é um produto do meio e são as condições naturais que determinam a vida em sociedade (Moraes, 1990).

Com os estudos de Ratzel, o pensamento geográfico evoluiu. Conforme Moraes (1990):

A importância maior de sua proposta reside no fato de haver trazido, para o debate geográfico, os temas políticos e econômicos, colocando o homem no centro das análises. Mesmo que numa visão naturalizante, e para legitimar interesses contrários ao humanismo (Moraes, 1990, p. 21).

Para Moraes (1990), a visão “naturalizante” de Ratzel situa o ser humano no centro das análises geográficas, sendo as relações sociais e humanas decorrentes das condições naturais, ou seja, as questões sociais, econômicas e políticas não são produzidas pelas interações humanas. Na Geografia, Ratzel observa as influências da natureza sobre os seres humanos, chamada de visão hologeica. Quanto a essas influências, Ribas *et al.* (2003) salientam que:

No que diz respeito às influências que a natureza exerce sobre a vida do homem, Ratzel (1990) evidencia quatro formas: a) de ordem fisiológica e psicológica (atuando sobre corpo e sobre o espírito); b) vinculada ao direcionamento da expansão dos povos; c) pautada no favorecimento ao isolamento ou à miscigenação entre os povos; d) baseada na relação entre a natureza (disponibilidade dos recursos naturais) e o desenvolvimento dos povos (Ribas *et al.*, 2003, p. 166).

De acordo com os autores, Ratzel (1990) assevera que as três últimas influências são vinculadas à Geografia e afetam diretamente o destino da humanidade. O autor afirma que a Geografia deve estudar a terra de maneira que não haja uma separação entre o ser humano e a vida vegetal e animal.

Moraes (1990) destaca que a Geografia de Ratzel foi, na época, uma importante ferramenta para legitimar os desígnios expansionistas do Estado Alemão. Para Ratzel, o território possuía uma ligação direta com o Estado-nação, de forma que “[...] quando a

² Ellen Semple, geógrafa norte-americana, estudou na Alemanha, com Ratzel, e foi a responsável pela divulgação das teses nos EUA. Para a autora, a sociedade humana pode considerar-se um organismo que depende do meio físico e tudo seria explicável pelo meio. Willian Morris Davis é outro exemplo de um geógrafo norte-americano que considerou a Geografia o estudo da influência do meio sobre os seres humanos. Davis destacou-se no domínio da Geografia Física, e sua contribuição mais importante foi à Geomorfologia. Outros geógrafos, seguindo Ratzel, deram continuidade ao estudo da influência do meio sobre o ser humano. Entre eles: Ellsworth Huntington, na Universidade de Yale, que concebia um determinismo invertido, e Griffith Taylor, na Universidade de Toronto (Moraes, 1990).

sociedade se organiza para defender o território, transforma-se em Estado” (Moraes, 1990, p. 19). Essa organização gera uma relação estreita entre a sociedade e o solo, pois este atende às necessidades básicas de moradia e alimentação. Assim, o território passa a ser um elemento central para o Estado, determinando o crescimento espacial e sendo visto como essencial para o progresso do povo, já que um território maior representaria um desenvolvimento superior (Moraes, 1990).

O território para Ratzel é um ‘espaço vital’ que supre a necessidade da sociedade. Essa expressão eleva o poder do Estado em possuir direitos sobre a terra e estimular guerras com o intuito de obter o domínio territorial. Raffestin (1993) destaca que as ideias de Ratzel sobre a Geografia política apontam para uma Geografia de Estado, pois só levou em consideração um Estado poderoso, ou seja, com um poder unidimensional.

Souza (2003) menciona que nos estudos de Ratzel não há uma definição para território e este aparece como sinônimo de solo, terra, ‘espaço vital’. Para o autor:

[...] sintomaticamente, a palavra que Ratzel comumente usa em sua obra não é *território (Territorium)*, e sim *solo (Boden)*, como se território fosse sempre sinônimo de *território de um Estado*, e como se esse território fosse algo vazio sem referência aos atributos materiais [...] (Souza, 2003, p. 86, destaques do autor).

Em outros termos, Ratzel usava o termo solo para definir a terra em forma física, desconsiderava os aspectos sociais e a realidade do espaço.

Saquet (2013, p. 31), por sua vez, afirma que Ratzel naturaliza o povo e o território e salienta que: “Nas obras de Ratzel, o território, ora aparece como sinônimo de ambiente e solo, ora como Estado-nação e dominação [...]”. A reflexão do autor mostra que as ideias de Ratzel estão fundamentadas no método positivista que:

Está centrado na indução: observação, descrição, comparação e classificação, compreendendo a *AntropoGeografia* como uma ciência comparada, partindo do pressuposto de que uma análise fundamentada cientificamente deveria ter como fonte as ciências mais desenvolvidas até então: as naturais (Saquet, 2013, p. 31, destaques do autor).

Assim, é possível afirmar que Ratzel promoveu um debate importante para a ciência geográfica, ao abordar o elemento humano, mesmo que numa visão naturalizante, ao analisar os fenômenos que ocorriam na época. Em síntese, Ratzel forneceu contribuições significativas para a Geografia e suas teorias sobre o papel do ser humano na relação com o espaço e explorou

questões relacionadas à história e ao espaço. Entretanto, as abordagens de Ratzel foram superadas com o surgimento da ciência moderna, no período pós-guerra. A definição de território passou por algumas reformulações ao longo dos anos e deixou de ser limitada ao Estado-nação (Barros, 2021).

Após a renovação da Geografia, o conceito de território foi resgatado, na busca de uma abordagem mais crítica e contextualizada ao se levar em conta a realidade local. Inicia-se uma diversidade de perspectivas e abordagens por diferentes autores para definir o conceito de território, mas com um ponto em comum: o território deve ser compreendido pelos seus processos históricos, sociais, políticos e culturais (Terra, 2009).

Claude Raffestin (1993) colabora com o debate sobre o conceito de território ao defender que:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço, sendo assim, o território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (Raffestin, 1993, p. 50).

O autor afirma que espaço e território não são termos sinônimos. Para ele, espaço é anterior ao território, ou seja, espaço e território não significam a mesma coisa, eles não podem ser compreendidos como equivalentes. Segundo Raffestin (1993, p. 143), “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço”, ou seja, somos atores que produzem territórios. O território é concebido das múltiplas relações de poder desenvolvidas no espaço que denominou “campo de poder”. O território é produto das ações e interações humanas e, ao transformar o espaço em território, este passa a ser controlado de acordo com os interesses de atores, fruto do poder (Raffestin, 1993).

Raffestin (1993), ao analisar o território, aborda o poder e destaca a ambiguidade do termo com letra maiúscula e minúscula. Etimologicamente, poder vem do latim *potere*, que significa potência, ser capaz.

No dicionário da Língua Portuguesa³ a palavra poder possui vários significados, como: “direito ou capacidade de decidir”, “agir e ter voz de mando”; “autoridades”; “governo de um país, de um Estado”; “supremacia em dirigir e governar as ações de outrem pela imposição da

³ Dicionário utilizado na pesquisa. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

obediência”; “domínio, influência; possibilidade, natural ou adquirida, de fazer determinadas coisas”; “qualidade de quem demonstra capacidade, aptidão, perícia”, entre outros. Ao analisar esses significados, entende-se que é uma palavra que demonstra força e superioridade e que a sua origem vem da história da humanidade.

Com base nos estudos de Raffestin sobre o poder, entende-se que a intenção não é criar teorias e sim observar e identificar os sujeitos ao utilizar o poder. De acordo com Raffestin (1993), o Poder com P maiúsculo é perceptível, é visível, sentido e representado pelo Estado para controlar a população e o uso dos recursos. Esse Poder mostra a soberania, a dominação e o controle do Estado. Desse modo,

Isso continuará assim enquanto a confusão entre Estado e Poder for facilitada. Pretender que o Poder é o Estado significa mascarar o poder com uma minúscula. Este último “nasceu” muito cedo, junto com a história que contribuiu para fazer. O poder, nome comum, se esconde atrás do Poder, nome próprio. Esconde-se tanto melhor quanto maior for a sua presença em todos os lugares. Presente em cada relação, na curva de cada ação: insidioso, ele se aproveita de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem. A ambigüidade se encontra aí, portanto, uma vez que há o “Poder” e o “poder” (Raffestin, 1993, p. 52).

Para o autor, o Poder é mais perigoso e indesejável na medida em que se torna invisível e nessa invisibilidade, ao acreditar em sua derrota, se torna mais forte e vitorioso. O poder com p minúsculo é dominante de forma escondida e intrínseco a todas as relações.

Raffestin (1993) pontua que o poder é multidimensional e, ao observar o dia a dia, percebe-se que suas relações estão em todas as escalas. Essa visão resulta em uma abordagem relacional do poder, pois está intrínseco em todas as relações sociais. Esse poder não está somente no Estado. Existem outros poderes inferiores que interagem com ele. Assim: “[...] o poder é a chave – em toda relação circula o poder que não é nem possuído nem adquirido, mas simplesmente exercido” (Raffestin, 1993, p. 7). O poder está presente nas interações sociais e flui em todas as relações humanas, ou seja, o poder não é um objeto, ele só existe quando é efetivado nas relações em grupos ou entre pessoas.

Ao ponderar que o poder produz efeitos de saber e verdade, situados em seu tempo, história e espaço, Michel Foucault (1979) salienta:

Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de

instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (Foucault, 1979, p. 282).

Foucault observa até que ponto o olhar era modificado ao longo do espaço de tempo. Em seus estudos com os hospitais e as prisões, por exemplo, havia uma inquietação em relação aos espaços e a forma de separação entre os indivíduos, como também uma grande preocupação em relação à escola Militar de Paris, como o local do exercício do poder e registro do saber. Ele cita a história dos espaços, sendo assim a ‘história dos poderes’ em relação à família e à sexualidade. Existe também uma grande apreensão no que diz respeito à arquitetura da vigilância por meio de um olhar dominador. Para ele, o poder não se exerce sem que custe alguma coisa. O poder não é exercido apenas a alguém, ou seja, não ocupa o mesmo lugar (Foucault, 1979).

Na concepção de Raffestin (1993), o território decorre de uma produção do espaço, constituído por múltiplas relações que denominou “campo de poder ou ações” e elaborou um sistema territorial composto de tessituras, de nós e de redes organizadas hierarquicamente. As malhas estão interligadas e possuem elementos que se complementam; os nós são interdependentes e se relacionam e a rede “faz e desfaz as prisões do espaço, tornando território: tanto libera como aprisiona. É o porquê de ela ser o ‘instrumento’ por excelência do poder” (Raffestin, 1993, p. 204). Essa análise de Raffestin em propor um sistema territorial é importante, pois possibilita uma leitura do espaço vivido pela sociedade.

Por seu turno, Rogério Haesbaert destacou-se após o movimento de renovação da Geografia, sob influências teóricas de vários estudiosos que discutem o conceito de território. Nesse sentido, traz uma concepção ampliada e complexa sobre o conceito de território que vai além das definições de cunho político-jurídico-estatal. Para o autor, o território não deve ser compreendido como área demarcada e controlada pelo Estado, mas sim como um espaço de interações e dinâmicas incluindo os aspectos econômicos, sociais e culturais (Terra, 2009).

Haesbaert, em seu livro: *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*, de 2011, inicialmente faz um relato pessoal, ao mostrar a partir de sua experiência e realidade o conceito de território/territorialização (como lugar que representa o cotidiano morto, calmo, com suas rotinas diárias), a desterritorialização (vivenciada por meio do êxodo rural e das mudanças de cidade) e encerra com a multiterritorialidade (como os grupos sociais se relacionam, mantêm vínculos e identidades com os diferentes territórios).

Haesbaert (2011) estabeleceu relações do seu próprio lugar para facilitar a compreensão e analisar o território. Propôs a necessidade de novas formas de territorialização, como as redes

globais e as identidades transnacionais, e a importância de adotar a multiterritorialidade para uma compreensão mais completa do mundo atual.

Além do território e outros conceitos descritos por Haesbaert, o termo desterritorialização (fim dos territórios) também passa a ser discutido e questionado. Ao se analisar a desterritorialização a partir da globalização, constata-se que as distâncias estão aproximadas ou o mundo está encolhido, isto é, a globalização não produz uma homogeneização territorial, mas sim uma multiplicidade de territórios que coexistem e se sobrepõem. A desterritorialização significa uma reconfiguração das relações territoriais (Haesbaert, 2011).

Haesbaert e Bruce (2002) inferem que o termo desterritorialização não é novo ou inédito, porque outros autores já utilizavam, como Deleuze e Guatari. Para Haesbaert (2011), ao tratar e analisar o processo da desterritorialização, que para ele é modismo, é necessário conhecer primeiramente o conceito de território e qual representação está sendo utilizada.

Haesbaert (2011) ressalta que existe uma indefinição do conceito território e, assim, cada área do conhecimento (Sociologia, Geografia, Economia, dentre outras) que usa essa dimensão territorial em seus estudos, que cada uma utiliza de acordo com os seus propósitos e interesses.

A palavra território é originária do latim *territorium* e é derivado de terra. Para Haesbaert (2011), território é relacional, complexo e multifacetado, envolvendo tanto aspectos físicos e naturais quanto aspectos políticos, sociais e culturais. Em seus estudos, o supracitado autor apresenta quatro dimensões da noção de território: jurídico-político, em que o espaço é delimitado, controlado, por meio do qual se exerce determinado poder; cultural, em que prioriza a dimensão simbólica e subjetiva, território visto como produto da apropriação e valorização de um grupo em relação ao seu espaço vivido; econômico, o território como fonte de recursos no embate entre as classes sociais e a naturalista, por meio das relações entre sociedade e natureza, a partir do comportamento “natural” dos homens quanto ao seu ambiente físico.

Em conformidade com Haesbaert (2011), é possível, ainda, a existência de uma perspectiva material e funcional; simbólica e pluralista, ou seja, essas duas perspectivas representam diferentes formas de relação com o território. A material e funcional evidencia a forma como o território é controlado e explorado por grupos de pessoas que possuem influência e poder. A outra perspectiva reconhece e valoriza o território a partir dos aspectos simbólicos, afetivos e o reafirma como espaço de pertencimento e identidade produzido a partir da interação dos grupos sociais, ou seja, esse poder pode ser de ordem material, relacionado às questões

econômicas e políticas, e/ou um poder simbólico, das relações de ordem cultural. De tal modo que não há territórios puramente funcionais e nem territórios meramente simbólicos.

De acordo com Haesbaert (2011, p. 40), território é apreendido como um “local delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas exclusivamente – relacionado ao poder político de Estado”. O autor enfatiza que o poder no território não é exclusivo ao poder político estatal, mesmo que este exerça uma função central, outras formas de poder, como o econômico, o social, os culturais, entre outros, corroboram na forma de controle utilizado no território.

Ademais, o poder no território não é o poder político, como tradicionalmente é utilizado, e sim um poder que se manifesta de várias formas fundado nas relações e práticas sociais que são realizadas cotidianamente pelas pessoas que utilizam o território. Essas relações de poder, baseadas na classe social, na identidade, no gênero, na etnia, entre outros, influenciam as relações sociais e as percepções de pertencimento e exclusão no território. Portanto, entender o território significa compreender as várias formas de interações de poder que ocorrem dentro dele (Haesbaert, 2011).

Haesbaert (2011, p. 54) afirma que o território, apesar das suas especificidades, é definido como “as relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder” e ratifica que as relações sociais e culturais são também relações de poder e, por isso, é necessário compreender as dinâmicas territoriais e as mudanças sociais que ocorrem no contexto atual globalizado.

O território deve ser compreendido como híbrido, ou seja, não é isolado, é formado por aspectos, dimensões, forças e processos que se interagem e produzem relações de poder (Haesbaert, 2011).

Assim, Haesbaert (2011) argumenta, ainda, que é indispensável analisar e entender as territorializações – as redes globais e as identidades transnacionais para uma compreensão do mundo atual. A desterritorialização representa uma reconfiguração das relações territoriais e cria múltiplos territórios e não o seu fim. Dessa maneira, o poder é exercido e influenciado por diversos grupos e representado por várias formas.

Destaca-se outro autor que traz considerações importantes sobre o território: Marcos Aurélio Saquet (2013), que, ao fundamentar a sua abordagem sobre o território, propõe conhecer as concepções e abordagens que são feitas por diversos autores sobre essa categoria e verificar se existe uma ligação das reflexões com a vida diária. Para ele, a renovação da Geografia, mencionada anteriormente, não trouxe o território como conceito importante para a

época, porque ainda trabalhava o conceito de espaço. O autor acredita que os estudos sobre o território só foram incorporados à Geografia com maior notoriedade a partir de 1990, ao trazer explicações sobre as práticas, as relações sociais e de poder no espaço (Saquet, 2013).

Saquet (2013) levanta questões sobre a ciência geográfica e a importância em conhecer as suas categorias, de modo que ao se apropriar das diferentes concepções passa a ter um maior domínio teórico-metodológico para analisar o espaço geográfico e ressalta a dificuldade em diferenciar o território das outras categorias, principalmente com o espaço. Propõe o abandono de uma visão simplista, ao definir o território pelas relações de poder e oferece uma leitura tanto por meio das materialidades quanto das (i) materialidades. Para ele:

[...] a territorialização é (i)material, com aspectos ligados ao movimento de reprodução da sociedade e da natureza e com elementos específicos de cada lugar, grupo social, etnia, período, momento. Há uma (i)materialidade das formas e relações sociais: uma está na outra; as obras estão nos conteúdos, nas territorialidades e estas nas obras; não consigo imaginar que existam formas sem relações e relações sem formas. A (i)materialidade ocorre na relação E-P-C-N, no território, na territorialidade (Saquet, 2013, p. 160-161).

Em outros termos, Saquet (2013) propõe uma abordagem simultânea com a materialidade e a imaterialidade, em que o território deve ser analisado a partir da economia (E), Política (P), cultura (C) e as relações da sociedade com a natureza (N). Desse modo, o conceito de território, para o autor, significa:

Natureza e sociedade; economia, política e cultura; idéia e matéria; identidades e representações; apropriação e dominação e controle; descontinuidades; conexões e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder, diversidade e unidade (Saquet, 2013, p. 24).

A natureza é um elemento integrante do território, porquanto é um recurso natural que é utilizado pela sociedade. Essas relações de poder existentes no território, de acordo com o autor, são “[...] relações de poder que estão nas famílias, nas universidades, no Estado e nas suas diferentes e complementares instâncias, nas fábricas, na Igreja, enfim, em nossa vida cotidiana” (Saquet, 2013, p. 25). Dessa forma, o autor identifica uma abordagem relacional, no sentido de integrar as dimensões sociais E, P, C, N com a sociedade e as relações de poder, ao envolver em seu conceito as redes (comunicação), troca, identidades, como as transformações socioespaciais, as degradações ambientais e os conflitos sociais.

Saquet (2015, p. 33) afirma que essas relações são “vivas concomitantemente e diferentemente com ritmos e intensidades distintas” e ainda, para o autor, as relações significam uma “influência ideológica e vigilância” (Saquet, 2015, p. 35). As dimensões sociais E, P, C, N, a sociedade, o espaço e o território são elementos ligados à territorialização, desterritorialização e reterritorialização, visto que são indissociáveis e relacionais e a partir dessa abordagem territorial passa a ter uma compreensão melhor dos fenômenos geográficos. O autor propõe em suas análises e estudos esclarecer os aspectos do território e afirma que:

A territorialização, desse modo, significa apropriação social de um fragmento do espaço a partir das relações sociais, das regras e normas, das condições naturais, do trabalho, das técnicas e tecnologias, das redes (de circulação e comunicação) e das conflitualidades que envolvem diferenças e desigualdades, bem como identidades e regionalismos, historicamente determinados (Saquet, 2015, p. 22).

A territorialização envolve a apropriação social, na medida em que a sociedade ocupa e utiliza o território segundo as suas necessidades, interesses, regras, normas, condições naturais, trabalho humano, técnicas e tecnologias disponíveis, que também podem gerar conflitos, refletirem desigualdades sociais, econômicas e políticas que existem dentro do espaço, bem como diferenças culturais e identidades regionais específicas. A territorialização é um fenômeno dinâmico e em constante evolução, que reflete as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo da história (Saquet, 2015).

Saquet (2015, p. 38) evidencia que é “[...] possível afirmar que território é uma construção social, histórica, relacional e está sempre vinculado a processos de apropriação e dominação do espaço [...]”. Para o autor, o território, em sua essência, não é uma entidade estática ou puramente geográfica, mas sim uma construção social, ou seja, por meio das interações humanas com suas práticas sociais e culturais mantidas pela sua ocupação, significados e valores que são atribuídos ao espaço.

Milton Santos, em sua obra *O retorno do território* (2005), salienta a complexidade existente na definição do conceito de território, pois este apresenta diversas interpretações, influências e análises de inúmeros autores – o que dificulta uma definição sólida. O autor argumenta que as definições existentes sobre território podem sofrer mudanças ao longo do tempo, a depender das questões históricas, sociais e econômicas, isto é, o conceito de território é flexível e passível de várias interpretações, conforme as relações existentes na sociedade. Nas palavras do autor:

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (Santos, 2005, p. 255).

Portanto, é necessário analisar o território muito além do espaço físico e delimitado, compreender que ocorrem as interações entre os seres humanos, com o compartilhamento de experiências e onde as identidades sociais são construídas.

A ideia de território é muito mais que uma base física, pois tem na sua essência as questões sociais, históricas e culturais. A forma como o território é organizado, explorado e transformado pela sociedade ao longo dos anos, ou seja, “o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social [...]” (Santos, 2005, p. 7). Para o autor, é mister conhecer a complexidade e a dinâmica territorial para evitar a alienação e a perda de sentido e, assim, promover um olhar holístico para desenvolver uma conexão entre os indivíduos e ampliar a essência de pertencimento. Por isso, a ideia de trabalhar o território como conceito híbrido, com a necessidade de uma análise completa ao levar em consideração as diferentes abordagens e perspectivas.

Santos (2005) enfatiza que o território em relação ao Estado é definido pelas políticas estatais, além de elencar que o poder do Estado se manifesta nas áreas que são delimitadas. Assim:

[...] o Estado-Nação foi um marco, um divisor de águas, entronizando uma noção jurídico-política do território, derivada do conhecimento e da conquista do mundo, desde o Estado Moderno e do Século das Luzes à era da valorização dos recursos chamados naturais (Santos, 2005, p. 255).

Conforme Santos (2005), ao longo dos anos, o significado de território foi ampliado e modificado, na medida em que este foi analisado a partir da sua configuração territorial, onde as cidades, a natureza, entre outros, interagem no espaço. Assim: “[...] O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado [...]” (Santos, 2005, p. 255). O supracitado autor salienta que o território não é estático, mas dinâmico, ou seja, produzido pelas relações humanas.

Milton Santos, com as suas diversas perspectivas sobre o território, trouxe para a ciência geográfica uma visão ampla e crítica ao considerar os aspectos sociais, econômicos, físicos, políticos e culturais (Santos, 2005).

Santos (2005) diferencia o espaço de território, na medida em que território é entendido como algo concreto e delimitado ao longo do tempo. O território é muito mais que espaço físico, é produzido pelas ações e interações humanas e antecede o espaço, ou seja, é no território que ocorrem as atividades humanas, sendo o espaço o resultado dessas ações.

O território é onde acontece a produção dos bens e serviços, isto é, onde operam as atividades econômicas, influenciadas pelas redes por meio de atores econômicos, que desempenham controle e poder sobre o território (Santos, 2005). Dessa forma, o autor acrescenta:

[...] o território é a arena da oposição entre o mercado – que singulariza – com as técnicas da produção, a organização da produção, a Geografia da produção e a sociedade civil – que generaliza – e desse modo envolve, sem distinção, todas as pessoas. Com a presente democracia de Mercado, o território é suporte de redes que transportam as verticalidades, isto é, regras e normas egoísticas e utilitárias (do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontalidades levam em conta a totalidade dos atores e das ações (Santos, 2006, p. 175).

Ocorre no território uma dinâmica que Santos (2006) chama de arena de oposição entre a força do mercado, representado pela produção, organização e a distribuição de bens e serviços alinhada com a lógica do lucro e a sociedade civil. O mercado possui um papel importante na organização, no uso e nas decisões sobre o território e são provenientes dos interesses econômicos e comerciais.

Santos (2002) apresenta duas formas para compreender as dinâmicas territoriais: as verticalidades e as horizontalidades. As verticalidades são representadas pelo domínio das redes e são marcadas pela fluidez e mobilidade que conectam pessoas e lugares, independente dos limites físicos. As horizontalidades destacam as relações de proximidade e interdependência entre os lugares e as pessoas, ou seja, ocorre uma interação mais local. Ambas são fundamentais para proporcionar uma maior análise territorial e fornecer um olhar sobre as interações humanas, tanto na dimensão global quanto na dimensão local, ao levar em consideração as especificidades de cada um.

Portanto, o território é uma rede de lugares conectados por meio das tecnologias e, por isso, passou a ser um espaço multifuncional e dinâmico. Santos (2005) sublinha que

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede: São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes, quiçá divergentes ou opostas (Santos, 2005, p. 8).

Com a modernização e a evolução da ciência, os territórios físicos e virtuais tornaram-se simultâneos e permitem que as relações sociais ocorram mesmo com as diferenças culturais, geográficas e históricas. Santos (2005) realça que esses lugares, fisicamente juntos ou conectados, constituem tanto redes quanto o “espaço banal”, que se refere ao espaço comum, cotidiano e acessível a todos.

Para Santos (1999), o território é uma porção do espaço modelado e transformado pelas atividades humanas; é construído historicamente e conforme ocorrem as evoluções, sejam elas econômicas, sociais ou tecnológicas, é transformado de acordo com as necessidades e interesses humanos.

As discussões e análises em relação ao território mostram que é essencial compreender o seu processo histórico e que o estudo dessa categoria é desafiador e uma tarefa árdua, visto que existem diversos entendimentos, pois são flexíveis e sujeitos a mudanças ao longo do tempo.

Ao apresentar as contribuições da ciência geográfica e as perspectivas teóricas da categoria território para compreender as dinâmicas territoriais ao longo do tempo, entende-se que Friedrich Ratzel concebia o território como um espaço vital ligado ao Estado-nação e naturalizava a relação entre povo e território, o que gerou críticas e debates. Raffestin propõe uma leitura profunda e mais próxima do cotidiano, nesse caso o estudo do espaço vivido e transformado pela sociedade. Haesbaert traz a dimensão política e social ao analisar e compreender o território. Santos destaca uma dimensão econômica e cultural para o território, que é transformado pelas atividades humanas e construído historicamente em decorrência das evoluções econômicas, sociais e tecnológicas. Para Saquet, o território é uma construção social, que ocorre por meio das interações humanas.

O território é uma categoria importante para a ciência geográfica, pois permite entender questões relacionadas ao poder, à identidade, às relações sociais, à modernização e aos diversos fenômenos que ocorrem no mundo. Seu conceito é uma construção histórica e o diálogo com as concepções teóricas contribui para uma análise mais rica e crítica sobre a escola como território e as relações sociais, em especial as relações de gênero.

Para melhor compreender como as relações de gênero socialmente construídas são reproduzidas no território escolar em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino no município de Brumado-BA o conceito de território utilizado com maior destaque é o que considera as relações sociais e as interações entre os sujeitos que compartilham o território. O autor Marcos Aurélio Saquet oferece uma visão de território para além do físico, tendo em vista o socialmente construído, ao considerar as relações culturais, sociais e as práticas cotidianas que moldam o território (Saquet, 2015). O autor se refere à territorialidade como um processo social, no qual os sujeitos transformam e atribuem significados, baseados nas práticas, nos valores e nas relações sociais. Para o autor,

A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana [...] (Saquet, 2015, p. 8).

A territorialidade é definida pelas interações humanas com o ambiente, por meio das atividades cotidianas, como trabalhar, viver em comunidade, frequentar escolas, lazer, entre outras. Ao apropriar-se do território e viver nele, o ser humano impacta diretamente na construção de sua própria identidade⁴. Ainda de acordo com Saquet, a identidade “[...] envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas etc.” (Saquet, 2009, p. 8).

As abordagens apresentadas por Saquet (2009) tornam-se relevantes para compreender a escola como território em constante transformação, conforme proposto nesta pesquisa. Isso se deve à percepção de que as dinâmicas sociais e as interações entre os sujeitos que compartilham esse ambiente são fatores fundamentais para a construção desse espaço. Louro (1997) destaca que a territorialidade está conectada às formas pelas quais as normas de gênero influenciam a apropriação e dominação dos ambientes escolares, de maneira diferenciada entre meninos e meninas, em função das expectativas e construções sociais atribuídas a cada gênero.

Nesta perspectiva, Helena Altmann (1998), ao analisar uma escola pública municipal de Belo Horizonte, aponta que, em sua pesquisa, os dados revelam a existência de ambientes na escola que são mais ocupados por meninos do que por meninas, como, por exemplo, as quadras esportivas. Além disso, Wenz e Stigger (2006), em pesquisa realizada em escola pública de

⁴ Identidade, para Saquet (2009), é um processo relacional e histórico, efetivado tanto cultural como econômica e politicamente. É construída pelas múltiplas relações-territorialidades que estabelecemos todos os dias.

Porto Alegre-RS, salientam que os meninos ocupam mais o pátio da escola para correr ou jogar futebol, enquanto as meninas ficam atrás da quadra, para brincar e conversar.

Percebe-se algo em comum nessas pesquisas realizadas por Altmann (1998) e Wenez e Stinger (2006), a saber: os meninos dominam certos territórios na escola, como as quadras esportivas e os pátios, e as meninas ocupam o fundo da quadra e recorrem a outras atividades associadas à conversação ou quietude.

Assim, a maneira como são utilizados os ambientes na escola leva a entender que, como afirma Louro (1997), a escola produz diferenças, ou seja, exerce uma ação distintiva e separa os meninos e as meninas. Em outros termos, a escola utiliza inúmeros mecanismos de classificações, ordenações e hierarquizações, como, por exemplo: arquitetônicos, políticos, sexuais, relacionais, funcionais, entre outros. Ao estabelecer separações e o uso de mecanismos sociais para controlar e organizar os estudantes, a escola se constitui como território.

2.2 A escola como território: reflexões a partir das relações sociais

No dicionário brasileiro da língua portuguesa⁵ a escola é definida como “instituição pública ou privada que tem por finalidade ministrar ensino coletivo”; “Sistema, doutrina ou tendência de pensamento de indivíduo ou de grupo de indivíduos que se destacou em algum ramo do conhecimento”; “soma de conhecimentos”; “sabedoria, saber”; “algo que é próprio para instruir, para preparar ou acumular conhecimento”; “experiência”, entre outros. É na vivência da escola, por meio das relações sociais existentes, que o sujeito passa a observar, valorizar e perceber com um olhar crítico o que está em seu entorno.

A instituição escolar não é um ambiente isolado, é o local das interações, preenchido por reflexos, desde o seu passado, por meio de histórias, dos avanços culturais, das mudanças políticas e sociais que influenciaram a sociedade contemporânea e impactaram a vida das pessoas, com as políticas educacionais vigentes, as tecnologias e as oportunidades oferecidas ao povo. Além disso, a escola desempenha um papel fundamental para pensar o futuro, fornecer conhecimentos, valores e possibilidades para preparar e enfrentar o mundo (Pereira, 2012).

A escola é o local em que prevalece o conhecimento e muitos discursos são produzidos e reproduzidos a partir das relações. Pereira (2012) infere que:

[...] na escola abundam relações e essas são as que definem a espacialidade: relações de controle, relações de autoridade, relações discursivas, relações de

⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidade, entre outros (Pereira, 2012, p. 177).

Para o autor, essas relações geram saberes e poderes que interferem nos processos educativos, visto que não existe um saber neutro, mas sim preenchidos de intencionalidades. Existe uma interconexão entre território, poder e as diversas formas de relações; e onde ocorrem relações, existe território. O poder é fortalecido e efetivado pelas interações sociais que ocorrem entre os seres humanos e, por conta disso, produzem e cristalizam o território. Castro (2010, p. 95) ressalta que “relações de poder supõe assimetrias na posse de meios e nas estratégias para o seu exercício e o território é tanto um meio como uma condição de possibilidade de algumas destas estratégias”. Para o autor, o poder não é exercido de forma igualitária entre pessoas ou grupos e o território é uma ferramenta importante para o uso do poder.

De acordo com Saquet (2007, p. 71), “o território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, de territorialidades, no âmbito das relações que acontecem entre a sociedade e a natureza”. O território é essencial para a identidade da sociedade, pois os grupos compartilham, interagem e influenciam dando um significado ao espaço. A identidade territorial é definida a partir das relações entre a sociedade e a natureza. Para Turra Neto (2015):

Território seria um tipo particular de ação, que articula a materialidade e sujeitos sociais em relação, tanto com esta materialidade, quanto entre si e com os outros. Território existe porque existe coexistência da diversidade num mesmo lugar, o que demanda negociação, diálogos, conflitos, forçando os diferentes grupos a se relacionarem com os outros pela demarcação de pedaços com sua identidade e, a partir destes, estabelecer uma relação com a alteridade (Turra Neto, 2015, p. 56).

O autor, ao abordar o território como “ação”, considera as interações humanas baseadas em necessidades, desejos e interesses. A convivência no território exige diálogos e acordos sobre quem exercerá o controle, sendo que a forma como esse controle é estabelecido pode gerar conflitos.

Como afirma Souza (2003, p. 59), o território “[...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Portanto, o território é definido, controlado e influenciado por aqueles que possuem poder e nele vivem sujeitos que por meio das suas relações constroem subjetividades. De acordo com Louro (1997):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus

quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 1997, p. 58).

Compreende-se que a escola não é apenas um ambiente físico, mas também um local construído socialmente com significados, símbolos e sentidos que contribuem na identidade e experiência daqueles que frequentam a escola. Ainda segundo Louro (1997), a escola estabelece limites, cria regras, normas e hierarquias que regulam o comportamento e é o local onde as relações de poder são estabelecidas e mantidas.

Destaca-se que a escola é produzida por variados sujeitos que refletem a partir de seus interesses e discursos as relações que estabelecem, ou seja, na escola existem constantes conflitos, relações sociais e relações de poder. Assim, conforme Silva e Oliveira (2014, p. 2): “É a partir destas relações de poder existentes na escola que podemos entendê-la a partir de uma perspectiva territorial”. A escola é vista como um território porque nela ocorrem relações sociais e de poder. Não é apenas um espaço físico em que a educação ocorre, é também um espaço social e político que molda os indivíduos, por meio de influências, interesses e controles e que por meio das suas interações compartilham o território (Silva; Oliveira, 2014).

Vale ressaltar que o território está em constantes mudanças e com a escola não é diferente, pois ela é construída, desconstruída e reconstruída ao longo do tempo por meio das interações entre as pessoas que o habitam (Gutiérrez, 2012).

A escola é produzida e influenciada por ações políticas, que são construídas a partir das relações sociais que determinam os regulamentos, o currículo e a configuração do ambiente escolar. Para Pontuschka (2013, p. 439): “[...] a educação sempre teve uma dimensão política, pois ela trata de relações de poder por meio das relações de saber, reconhecer como essas relações se processam é desvendar como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade”.

Os sujeitos que compõem a escola, como professores (as), direção, coordenadores (as), alunos (as) e funcionários (as), mediante as relações de força existentes, reproduzem discursos, ideias, valores e gera um poder disciplinar, perpetuando, assim, as relações de poder (Pontuschka, 2013).

As relações sociais e de poder que ocorrem na escola despertam sentimentos de pertencimento e também de disputas de poder que, às vezes, não são visíveis e isso é observado em frases cotidianas como “minha escola”, “nossos alunos”, entre outras. Santos (1999) elenca essa relação de pertencimento ao dizer que o território:

[...] não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 8).

O autor destaca que a identidade está ligada ao sentimento de pertencimento, ou seja, a identidade é formada por relações íntimas que tem com o território que está próximo. Ainda de acordo com Santos (2002, p. 22), o território “só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam”. O território é construído a partir das relações estabelecidas na vida cotidiana dos atores que dele se utilizam e o sentimento de pertencimento é um ponto central para entender o território. Segundo Pereira (2012), frases imperativas são produzidas a partir das relações que existem na escola. Desse modo:

Não grite! Não se mexa! Pára! Corre! Aqui não pode! Ali pode! Isso está proibido! Vamos te vigiar! Desocupem o corredor! Fechem a porta! Não fiquem onde estão! Saiam desse setor! Se não sabe, não fala! Fala outra vez! E por favor diga de onde é possível dizê-lo! Não sonhem! Avancem! Em fila! Mexam-se! Está proibido aqui! Silêncio lá no fundo! Nenhuma dessas formas discursivas está desprovida de significado. Todas elas aludem a uma forma de entender a inclusão na vida social pela via da deslegitimação e do controle. São formas ideológicas de entender como devem operar os processos de socialização e de subjetivação, estruturantes das interações educativas (Pereira, 2012, p. 176-177).

As frases imperativas apresentadas pelo autor reafirmam que a disciplina e os discursos que são impostos e promovidos pela escola acontecem, principalmente, em razão das relações existentes, sobretudo as de poder operantes nesse local. Na escola ocorre também um controle invisível, em que as frases anunciadas por Pereira (2012) não são evidentes de imediato e disciplinam comportamentos de uma maneira sutil e naturalizada, onde os sujeitos não são forçados a internalizar normas, mas se ajustam aos comportamentos esperados.

Em conformidade com Freire (1991), é na escola que deve ocorrer o diálogo para, assim, acontecer uma transformação do mundo. O autor menciona que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta,

possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...] (Freire, 1991, p. 16).

Freire (1991) propõe, em sua fala, que a escola seja um território ativo, coletivo, crítico, reflexivo e faz crítica à educação tradicional, com alunos passivos e receptores. A educação deve ser libertadora e emancipatória a fim de transformar a realidade social.

Para Foucault (2010, p. 30), “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. A escola se enquadra como uma instituição disciplinar, principalmente quando se observa o olhar hierárquico, as normas, o currículo e as provas.

Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault (1987) sublinha:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (Foucault, 1987, p. 153).

Assim, a disciplina mantém as relações de poder e a produção do conhecimento. Foucault (2010) denominou essa produção de conhecimento de ‘Genealogia do poder’ e aponta que as relações de poder existem em todas as esferas e a partir dessa relação é que se origina o conhecimento.

É importante ressaltar, segundo Foucault (2013), que o poder é multidirecional, presente em todos os setores e formas da sociedade, com maior ou menor grau de influência. Entretanto, as relações de dominação são produzidas a partir das relações socioculturais e são legitimadas a partir das diferenças, que geram desigualdades como as de classe, de gênero, étnicos, socioeconômicas, culturais, físicas, entre outras.

A escola é um território, por englobar ideologias, discursos e pensamentos diversos, além de promover relações harmoniosas ou contrárias com o objetivo de dominação, poder e interesses diversos. Na compreensão de Silva (2020):

A escola, como espaço social e educativo, está sujeita a manter uma estrutura de hierarquização, de preconceitos e exclusão, ou então, a ser um espaço social de possibilidades de mudanças de paradigmas. Essas diferentes formas de ser da escola levam a distintas possibilidades das relações de poder nesse espaço (Silva, 2020, p. 34).

O autor supracitado aborda a dualidade existente na escola como espaço social e educativo, que pode gerar um grande impacto nas relações de poder. Se, por um lado, mantiver a estrutura de hierarquização e exclusão, as relações de poder serão desiguais e favorecerão alguns grupos em detrimento de outros. Por outro lado, a escola passa a ser um espaço de mudança de paradigmas, as relações de poder tornam-se mais igualitárias e inclusivas, oferecendo oportunidades para todos os estudantes.

Para Cacete (2013, p. 56), “[...] a escola é um espaço territorial, onde muitos são os sujeitos que norteiam o ambiente escolar, sendo um local de inúmeras possibilidades, cheio de desafios e contradições”. Em outros termos, a instituição escolar é um território complexo e dinâmico, o que o torna desafiador e contraditório, dando inúmeras possibilidades de crescimento e transformação.

Observa-se que a escola se constitui como território também em decorrência de que desde a sua formação exerce várias funções, sendo o local onde os seres humanos passam uma parte significativa de seu tempo, onde interagem, compartilham experiências, constroem suas identidades e possíveis perspectivas para o futuro. Além disso, aprendem a pensar, sentir, agir e lidar com conflitos (Cacete, 2013).

O entendimento da escola como território, significa afirmar que ela é permeada por diversas relações, a partir de vários olhares e práticas de cada sujeito que participa de sua construção. Ela é muito mais que paredes, salas, quadras, corredores e pátios, é formada com base nas relações sociais que foram estabelecidas ao longo do tempo (Silva; Oliveira, 2014).

Nesse sentido, ao utilizar o conceito de território, segundo as concepções dos autores, a escola como território fundamenta-se nas práticas sociais, nas relações de poder e identidade. Não é apenas um ambiente físico, onde ocorre a educação formal, mas um território de interações sociais, conflitos, dinâmicas sociais e significados. Além disso, o território escolar é regido por regras e normas que orientam seu uso e influenciam a formação dos sujeitos.

A escola é marcada por territorialidades nas quais as dinâmicas de gênero se tornam evidentes. Como apontado por Altmann (1998) e Wenzel e Stigger (2006), meninos e meninas ocupam os ambientes escolares de maneiras distintas, com algumas áreas sendo dominadas por um gênero específico. Isso fomenta o interesse por uma análise mais aprofundada sobre as interações sociais na escola enquanto território, especialmente no que diz respeito às relações de gênero.

Se a noção de território permite compreender a escola como espaço socialmente construído e atravessado por relações de poder, é igualmente fundamental integrar a categoria

gênero a essa análise. A próxima seção, portanto, aprofunda o debate de gênero no campo da Geografia, evidenciando como as desigualdades e hierarquias de gênero se expressam no território escolar e de que maneira o olhar geográfico pode contribuir para a desconstrução dessas práticas naturalizadas.

3 OS ESTUDOS DE GÊNERO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O conceito de gênero apresenta-se como objeto de estudo da Geografia, ao considerar o homem e a mulher como importantes na construção do espaço geográfico, ou seja, estudar o gênero na Geografia significa compreender as manifestações espaciais e territoriais com as suas diferenças e discrepâncias e considerar os seus mais variados grupos sociais ao longo do tempo. Os estudos sobre gênero na Geografia trouxeram avanços teóricos e metodológicos que ampliaram o campo de estudo dessa ciência (Silva, 2003).

Esta seção traz contribuições sobre a abordagem de gênero na ciência geográfica. Discute-se inicialmente o conceito de gênero na geografia ao retratar os estudos de gênero, bem como a adoção da categoria mulher e do conceito de patriarcado. Aborda também sobre o movimento feminista no Brasil a partir da sua história, conquistas e desafios contemporâneos e conclui apresentando a relação entre gênero e escola.

3.1 O debate do gênero na ciência geográfica

A ciência geográfica ajuda compreender e entender as relações sociais existentes no espaço. Conforme André (1990, p. 335), “A geografia permite, através de uma metodologia própria, a compreensão integrada das realidades sociais. É nesta perspectiva que a geografia do gênero se enquadra na investigação geográfica”. No entanto, essa compreensão das relações sociais, tem sido moldada historicamente por uma linguagem masculina, existente no discurso geográfico e, assim, verifica-se a ausência de determinados sujeitos que contribuem no estar e no fazer geográfico, que podem influenciar na maneira como as dinâmicas espaciais são representadas e nas análises que se fazem dela. Infelizmente, a universalização masculinizada da língua é um instrumento de poder utilizado ao longo dos séculos (Silva, 2009).

Nas palavras de Silva (2009):

As ausências e os silêncios de determinados grupos sociais são resultantes de embates desenvolvidos na comunidade científica, que criam hierarquias e dependências, ratificando o poder de grupos hegemônicos e, conseqüentemente, de suas próprias teorias científicas. Embora a epistemologia contemporânea, abalada pela crise da objetividade dos enunciados científicos, já tenha reconhecido que as teorias são sistemas de ideias derivados de uma cultura que se difunde pela linguagem e que marca profundamente os saberes propagados e incorporados pelos cientistas, ainda falta desenvolver, por parte dos produtores do saber científico, uma prática

científica reflexiva em torno do “conhecimento do conhecimento” (Silva, 2009, p. 25).

Em concordância com Silva (2009), durante séculos o saber geográfico foi produzido pela figura masculina, branca e heterossexual. No pensamento geográfico e nas produções com diversos autores há pouca presença de mulheres protagonistas, ou seja, existe uma ausência da figura feminina na Geografia e um discurso geográfico científico generificado e hierarquizado.

Segundo Silva (2009),

A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da Geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades (Silva, 2009, p. 26).

Silva (2009) apresenta em seu discurso a dominação da Geografia quanto aos discursos hegemônicos, considerados normais. A Geografia, ao naturalizar falas masculinas e heteronormativas, acaba excluindo do discurso geográfico diversos grupos marginalizados, como mulheres, negros, homossexuais, entre outros. Essas atitudes dificultam o reconhecimento da diversidade presente na sociedade.

A heteronormatividade, conforme Butler (2003), impõe regras sociais que determinam as normas e condutas aceitas pela sociedade, baseadas no modelo heterossexual e reprodutivo, e os que fogem à regra heteronormativa se enquadram na noção de anormalidade.

Diante disso, as chamadas Geografias feministas surgiram contra a subordinação das pessoas, por meio do poder, em especial contra as mulheres, os negros e outros gêneros, que não aceitaram essa ordem estabelecida (Silva, 2009). Como esclarece Silva (2009):

[...] com o objetivo de desafiar a crença fundamentalista da universalidade do saber geográfico estabelecido, por meio da reivindicação de novas versões científicas que pudessem trazer para a visibilidade grupos sociais repudiados pelo conhecimento hegemônico (Silva, 2009, p. 26).

Contudo, reivindicar contra a universalização se tornou uma luta diária, porque, até os dias de hoje, verifica-se de forma velada a prática de uma heteronormatividade no uso da linguagem que “se dá pelas relações de poder que se praticam sobre o conjunto social” (Silva, 2009, p. 26). As relações de poder impactam diretamente como os diferentes grupos são representados, vistos e tratados. Por conta disso, é necessário promover uma Geografia que reconheça e questione as dinâmicas de poder e os discursos hegemônicos.

A participação das mulheres para a construção de uma versão geográfica não foi fácil. Silva (2009, p. 26) ressalta que: “sua formação intelectual e toda a base conceitual disponível no campo científico eram frutos do saber hegemônico! Justamente aquele que contestavam”. As mulheres precisavam usar as referências masculinas para estudar a Geografia e isso é perceptível ao analisar o processo histórico da Geografia em algumas obras, como, por exemplo, a de Rui Moreira (1985), *O que é Geografia*, e a de Moraes (1994), *Geografia uma pequena história crítica*, que não constam mulheres como protagonistas dos estudos geográficos.

De acordo com Silva (2003, p. 32), “ao observar a produção da teoria geográfica e questionar a quem serve esta produção ou quem tem se beneficiado com o avanço da ciência, percebe-se que ela é, hegemonicamente, uma ciência masculina”. As suas práticas, metodologias e teorias foram produzidas e desenvolvidas por homens que influenciaram e se beneficiaram do conhecimento. Assim, as mulheres precisaram desconstruir o pensamento geográfico masculino ao trazer contribuições sobre concepções de gênero, raça e sexualidade. Para Silva (1998):

A ciência é androcêntrica, isto é, tem sido parcial desde os seus primórdios, uma vez que desconsiderou a mulher e as relações de gênero. Por isso os primeiros enfoques feministas buscavam a visibilidade da mulher, privilegiando estudos sobre mulheres como forma de conhecer a outra metade da humanidade (Silva, 1998, p. 108).

Para a autora, o movimento feminista inicialmente inspirou as geógrafas a produzirem uma Geografia neutra e homogênea, mesmo porque o território é permeado por relações de poder e, por conta disso, é necessário apresentar as diferenças sociais existentes entre homens e mulheres que vivem nos diferentes territórios.

A Geografia iniciou os estudos de gênero no final dos anos 1970, nos Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, França, Itália e Holanda. Esses estudos trouxeram um importante avanço para a Geografia humana, pois buscaram compreender a desigualdade da mulher na sociedade e sua invisibilidade, descrevendo o seu modo de viver e as suas experiências. Entretanto, não analisou as relações sociais para uma possível transformação (Francisco, 2011).

Segundo André (1990), a partir da década de 1980 algumas geógrafas destacaram a importância de trazer a categoria gênero na geografia humana e complementa:

[...] a organização social e territorial engloba diferenças consideráveis entre homens e mulheres e que as relações entre ambos são um elemento estruturador importante da sociedade, não devendo ser entendidos apenas nas

vertentes da privacidade, da intimidade ou da afetividade (André, 1990, p. 334).

A forma como o território é organizado não é neutra em relação ao gênero, pois existem diferenças entre homens e mulheres na maneira de ocupar, usar e se relacionar com o território, de modo que estão ligadas aos papéis e relações de poder atribuídos a cada gênero. Para a autora, o gênero é uma categoria essencial para a geografia entender a sociedade e a organização territorial.

Silva (2009, p. 32) reflete que essa “fase foi de vital importância porque teve o grande mérito de desafiar a perspectiva hegemônica masculina, abrindo caminhos para a visibilidade das mulheres na ciência geográfica”. Desafiar a hegemonia masculina foi importante porque marcou a fase de mudanças em relação às normas estabelecidas. Abriu espaço para novas abordagens e perspectivas quanto às contribuições e experiências das mulheres para a Geografia.

Os movimentos sociais, em especial o feminista⁶, trouxeram novas formas de interpretar e conhecer a realidade. A segunda onda do feminismo⁷ apontou temas essenciais para a ciência geográfica, como a construção da igualdade de gênero e promoção da participação e reconhecimento no campo acadêmico, trouxe visibilidade às mulheres e suas experiências no centro das análises geográficas e questionou métodos que sustentam a perspectiva masculina na geografia (Silva, 2009).

Considera-se importante frisar que a segunda onda do feminismo, que originou o movimento liberal, teve início por volta de 1960 e com forte atuação nos anos 1970. De acordo com Souza (2007),

[...] pode-se dizer que elas buscaram analisar a especificidade da identidade feminina, tornando visíveis às mulheres na história, nas artes, na literatura, no trabalho, na política, entre outros espaços. Também ampliaram os estudos de papéis sexuais masculinos e femininos, com o objetivo de denunciar a dominância masculina e eliminar as diferenças entre os sexos (Souza, 2007, p. 27).

⁶ Compreender o processo histórico do feminismo é fundamental para estudar o gênero. O movimento feminista foi organizado no ocidente e iniciou por volta do século XIX. Machado (1992) infere que o movimento também era conhecido como ondas do movimento feminista e foi classificado em três momentos específicos, com períodos e processos históricos diferentes.

⁷ É importante apresentar a primeira onda, que deu início, de forma tímida, a um novo olhar sobre as mulheres. A primeira onda ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX e as feministas eram conhecidas como “as sufragistas”. Teve como principal reivindicação o direito ao voto, à educação, à propriedade privada e o fim do casamento arranjado (Machado, 1992).

A preocupação das feministas era estabelecer uma diferença entre o sexo masculino e o feminino, com propostas sociais, políticas e construções teóricas (Souza, 2007). Para Louro (1997):

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (Louro, 1997, p. 16).

As intelectuais feministas, principalmente as que estavam nas universidades e nas escolas, mobilizavam e organizavam leituras, discussões, produções e estimulavam o surgimento dos estudos sobre o papel da mulher, muitas vezes, descrevendo as condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes espaços, como fábricas, oficinas, lavouras, lojas, hospitais, escolas e escritórios. Muitos desses trabalhos eram vigiados e controlados por homens que exerciam o cargo de superioridade.

Segundo Louro (1997, p. 17), “Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”. As feministas se dedicaram a revelar a vida das mulheres e os seus conhecimentos que foram dominados e ocultados por muitos anos pelas perspectivas masculinas. Lutavam pela igualdade e por uma injustiça histórica de invisibilidade para com as mulheres. Silva (2009) assim destaca:

o movimento feminista empreendido na história da geografia passou a agir com a finalidade de investigar e tornar visível a relação entre as divisões dos gêneros masculino e feminino e as divisões espaciais, com o objetivo de compreender como as duas se constroem simultaneamente e desvendar os elementos ocultos sob a aparente ordem “natural” da organização da realidade socioespacial (Silva, 2009, p. 31).

Na concepção de Silva (2009), o movimento feminista trouxe para a geografia uma perspectiva crítica para analisar as divisões dos gêneros masculino e feminino com o ambiente, sendo uma relação unilateral. A forma como o ambiente está organizado e utilizado se dá pelas construções sociais e históricas, não é algo natural.

De acordo com Silva (2009), houve um avanço da perspectiva feminista através das lutas e esforços realizadas pelas geógrafas, como a inserção do gênero como tema transversal, criação de disciplinas específicas sobre o tema, publicação de artigos e lançamento de livros.

No final dos anos 1970, as pesquisas e os trabalhos que eram desenvolvidos na geografia descreviam as desigualdades de gênero, baseadas nas diferenças corporais e centradas na

categoria mulher. Mesmo com essa limitação, essa fase foi fundamental, porque desafiou a hegemonia masculina e abriu caminhos para a visibilidade das mulheres na geografia (Silva, 2009).

A associação da categoria mulher com o caráter biológico e naturalizante foi superado. Durante os anos 1980 a Geografia sofreu uma grande influência do marxismo (Silva, 2009). A perspectiva marxista trouxe a ideia do patriarcado, das lutas de classe e as desigualdades de gênero. De acordo com Reis (2013), para as geógrafas feministas da teoria marxista,

[...] gênero deve compreender as relações de dominação e subordinação, não podendo ser tratadas de forma separada, mas intrínseca às lutas de classe, sendo uma forma de superar a totalidade dos sistemas de exploração presentes nas diversas sociedades. Já o patriarcado é entendido por elas como um sistema de relações hierarquizadas em que seres humanos possuem poderes desiguais (Reis, 2013, p. 41).

Para a autora, a sociedade é dividida em classes e existe uma hierarquia em todas as formas de relações, sejam elas sociais, econômicas, políticas, sexuais e de gênero. A depender do grupo ao qual pertence a sociedade, a sua espacialidade se torna mais expressiva. Assim, também, Silva (2009) sublinha que os estudos feministas sofreram influências do patriarcado, sendo compreendido pelas geógrafas como:

[...] um sistema de relações hierarquizadas no qual os seres humanos detêm poderes desiguais, com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina em diversos aspectos da vida social, abrangendo desde os sistemas econômicos e sistemas jurídico-institucionais até os regimes cotidianos do exercício da sexualidade (Silva, 2009, p. 33).

Ainda segundo a autora, as geógrafas feministas veem no patriarcado uma espécie de organização hierárquica, que confere poder e autoridade maior aos homens em comparação às mulheres e esta desigualdade está presente no dia a dia da vida social, como, por exemplo, no mercado de trabalho e nas normas e comportamentos referentes à sexualidade. André (1990, p. 344) acrescenta que “A desigualdade social entre homens e mulheres e as relações que se estabelecem entre ambos têm amplitudes e formas diferenciadas nos vários grupos sociais e são condicionadas pelo tipo de desenvolvimento social e econômico que marca os diferentes territórios”. Ou seja, a desigualdade de gênero e as relações sociais variam com base no contexto social, histórico, político e econômico, criando realidades diferentes.

Porém, estudos que envolviam relações de dominação e subordinação através das lutas de classes sofriam dificuldades em expandir análises e aprofundamentos teóricos e

impossibilitavam transformações sociais para a sociedade, em especial às mulheres. As noções de patriarcado só foram superadas com a adoção do conceito de gênero, após críticas à utilização da categoria “mulher”, associada ao corpo biológico (Silva, 2009).

Simone de Beauvoir (1967) afirma que o conceito de gênero foi inicialmente utilizado por feministas, quando elas apontaram as diferenças entre sexo masculino e feminino. Pode-se deduzir que existiam hierarquias, desigualdades e opressão em relação às mulheres.

As reflexões de Beauvoir (1967) foram importantes, principalmente a partir da publicação do livro *O segundo sexo*, em 1949, que questionou as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, com destaque à famosa frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (Beauvoir, 1967, p. 8). Essa frase propôs desconsiderar a naturalização feminina e considera que os papéis do gênero masculino e feminino são desempenhados socialmente e envolvem uma perspectiva relacional, afirmando que “[...] é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo” (Beauvoir, 1967, p. 9), ou seja, a maneira como a sociedade interage com o mundo ao seu redor não está relacionado com a sexualidade e sim com o modo de ser, de viver, de criar e de construir a partir das relações sociais.

As discussões sobre gênero, durante alguns anos, foram interpretadas como problemas de mulheres e uma minoria das geógrafas mostraram interesse pelo tema. Não foi fácil compreender que as relações de gênero devem ser relevante para toda a sociedade, inclusive aos homens (Silva, 2009).

Foi necessário, um projeto ambicioso da geografia, não só para ampliar a análise teórica em trabalhar com as relações de gênero com base em outras categorias, como classe, raça, religião, sexualidade, entre outros, mas também para assumir um compromisso político em transformar as estruturas que atribuem as diferenças de gênero, em que a mulher é inferior aos homens (Silva, 2009).

Segundo McDowell (1999), os estudos da feminilidade e masculinidade mudam com o lugar, com o tempo e com a forma como se vivenciam os espaços, tanto no âmbito público quanto no privado. Silva amplia a discussão ao afirmar que “Assim, áreas das geografias urbana, econômica e política foram campos férteis de desenvolvimento de estudos por parte das geógrafas feministas” (Silva, 2009, p. 37). Os estudos sobre gênero como construção social permitiram análises geográficas por meio da observação do espaço e do tempo, em especial o espaço urbano. De acordo com essa autora, muitas pesquisas foram realizadas voltadas para o

estudo das relações de gênero e espaço urbano e este se tornou um campo de investigações para as geógrafas feministas.

A influência marxista sobre os trabalhos geográficos sofreram críticas por fazerem análises direcionadas à predominância dos papéis sociais masculinos e femininos, com um enfoque dualista e produziu uma perspectiva estruturalista numa visão genérica da feminilidade, centrada na mulher como esposa, mãe e trabalhadora, ao ignorar outras características e não abarcar as diversidades das identidades femininas (Silva, 2009).

Com o marxismo, outra perspectiva teórica surgiu para ampliar o debate sobre o conceito de gênero. A ciência geográfica, preocupada em incluir os estudos de gênero com base na classe social, na raça, na etnia, na sexualidade, entre outros, recebeu críticas da corrente pós-estruturalista, porque argumentava que era importante destacar as diferenças entre os seres humanos, mas sem generalizações, e era necessário superar as visões simplistas baseadas em dualismos.

Influenciadas pelas ideias de Judith Butler (2003), Michel Foucault (1999), entre outros, pela ótica pós-estruturalista, as geógrafas passaram a analisar e questionar o binarismo e as dicotomias que foram construídas culturalmente e aceitas como verdade durante anos, em que se perpetuava a dominação masculina. As geógrafas reivindicaram novas formas de produzir o saber geográfico e propuseram a perspectiva desconstrucionista.

A partir do pensamento desconstrutivista, discussões relacionadas ao sexo e gênero tornaram-se necessários. Butler (2003), importante representante dos estudos sobre gênero sob o olhar pós-estruturalista (Silva, 2009), ampliou a discussão naturalizada do sexo como biológico, questionou o modelo binário entre homem/mulher e sexo/gênero e apresentou contribuições importantes. Para a autora,

[...] se o sexo e o gênero são radicalmente distintos, não decorre daí que ser de um dado sexo seja tornar-se de um dado gênero; em outras palavras, a categoria de ‘mulher’ não é necessariamente a construção cultural do corpo feminino, e ‘homem’ não precisa necessariamente interpretar os corpos masculinos. Essa formulação radical da distinção sexo/gênero sugere que os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais. Se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, maneiras de interpretar culturalmente o corpo sexuado, que não são de forma alguma limitados pela aparente dualidade do sexo (Butler, 2003, p. 163).

A autora supracitada faz críticas às atribuições que dão aos corpos dos homens e das mulheres, de acordo com as diferenças anatômicas e biológicas, como algo fixo e limitante.

Define gênero como performance e argumenta que não necessariamente a pessoa se identifica com o seu sexo biológico e que os corpos sexuados não determinam a identidade de gênero, ou seja, traz a desconstrução da normatização ao modelo binário tradicional que é atribuído ao gênero e apresenta uma nova identidade de gênero, com pessoas que transcendem o seu sexo, pois existem diferentes gêneros.

Butler, em sua obra *Desfazendo gênero* (2003), explica que as normas de gênero se realizam como um mecanismo que cria concepções de feminilidade e masculinidade como algo natural. As leis, instituições e costumes corroboram para naturalizar, moldar e criar padrões de comportamento ao ser humano. Entretanto, existem pessoas que desafiam e resistem às normas de gênero tradicionais, bem como as transformam. A autora conclui que gênero é imposição cultural e também uma construção dinâmica, de resistência e transformação. Argumenta que gênero não é uma categoria simples, baseado em características biológicas, não são fixas nem estáticas e que não há uma ligação obrigatória ou direta entre o sexo biológico, o gênero e o desejo.

Em conformidade com Rossini, Saidel e Calió (2022, p. 16), “O termo sexo é diferente de gênero, pois diz respeito às diferenças biológicas entre homens e mulheres”, ou seja, “O termo gênero surgiu como forma de desatrelar os conceitos de masculinidade e feminilidade do determinismo biológico gerado pelo termo ‘sexo’ ou pela noção de ‘diferença sexual’” (p. 8). Portanto, o termo gênero foi desenvolvido para se desvincular do conceito de sexo biológico. Essa distinção é essencial para elevar os debates e entendimentos sobre gênero.

Para Scott (1990, p. 5), o conceito de gênero foi criado para contestar o determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social, isto é, “o gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminidade”. Para a autora, o uso do termo gênero foi utilizado ao se referir à posição cultural para distinguir homens e mulheres.

É necessário, ainda, reconhecer que mulheres e homens são iguais no que se refere aos direitos e deveres. Scott (1990) infere que:

o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (Scott, 1990, p. 7).

O uso do conceito de gênero é uma forma de mostrar as construções sociais e as identidades subjetivas dos homens e das mulheres (Scott, 1990).

As desigualdades existentes entre homens e mulheres devem ser analisadas a partir dos aspectos sociais, históricos, do acesso aos recursos e a educação e também da forma como são e por quem são representados nos diversos setores da sociedade, como na política, nos cargos nas empresas, entre outros (Louro, 1997).

Assim, Silva (2020) reconhece que

Estabelecer esse debate no campo social a partir das construções históricas é necessário para desmistificar padrões, entender a origem da desigualdade, combater privilégios e problematizar questões sociais e culturais que são colocadas como ‘verdades’ para justificar injustiça e violência (Silva, 2020, p. 31).

O autor aponta a necessidade de desmistificar padrões e combater injustiças a partir da análise das construções históricas. Assim, novas abordagens e concepções sobre gênero foram surgindo para ampliar o debate.

Conforme Silva (2009), o conceito de gênero, com a visão pós-estruturalista, trouxe novas ideias e perspectivas para a geografia feminista, pois deu destaque às diferenças entre as pessoas, aos espaços onde vivem e como o gênero é produzido e interpretado. Para Reis (2013):

O conceito de gênero na perspectiva desconstrucionista ao se apresentar como uma construção discursiva e ficção relacional, fruto da perspectiva pós-estruturalista, gerou novas iniciativas às Geografias feministas, tendo em vista que as análises mais específicas colocaram o espaço como um elemento fundamental no amplo campo das teorias feministas [...] (Reis, 2013, p. 42).

Essa perspectiva ampliou o olhar da ciência geográfica sobre o tema, em que novas identidades de gêneros e de corpos se tornaram também visíveis, como o negro, o branco, a mulher, o homem, os transgêneros, a lésbica, os homossexuais, entre outros. Em sua definição de gênero, Silva (2009, p. 42) elabora: “[...] as normas de gênero são representações que, ao serem interiorizadas pelas pessoas no processo de atuação, jamais são reproduzidas em sua plenitude; portanto, são continuidades transformadas, subvertidas e, assim, desconstruídas”. O gênero é dinâmico e está sempre se transformando, conforme as relações sociais são praticadas e vividas e por meio das reflexões as normas existentes podem ser desconstruídas e alteradas ao longo dos anos.

Silva (2003) salienta que surge uma nova Geografia cultural com novas possibilidades, permitindo pensar em um espaço complexo e que “coloca em xeque as noções de progresso, desenvolvimento e evolução, argumentando os limites da produção do conhecimento geográfico a partir dos conceitos da modernidade” (Silva, 2003, p. 34). Para a autora, a omissão

dada à mulher na sociedade era denunciada pelas geógrafas feministas e, por conta disso, incluiu o gênero como objeto de estudo da Geografia.

Eram grandes os desafios a serem superadas pelas geógrafas, principalmente as divisões binárias em que se expressavam as diferenças como algo pontual e que determinava as atitudes e comportamentos da sociedade, em dizer que os homens são racionais, científicos, independentes e público, enquanto as mulheres são irracionais, emotivas, dependentes e próximos à natureza (Silva, 2009). Assim,

Com base nessas críticas, o movimento feminista empreendido na história da Geografia passou a agir com a finalidade de investigar e tornar visível a relação entre as divisões dos gêneros masculino e feminino e as divisões espaciais, com o objetivo de compreender como as duas se constroem simultaneamente e desvendar os elementos ocultos sob a aparente ordem “natural” da organização da realidade socioespacial (Silva, 2009, p. 31).

Segundo a autora, a luta resultou em avanços importantes para a ciência geográfica, pois estimulou a criação de disciplinas nas universidades sobre a temática e o estudo de gênero passou a ser visível, entretanto, o impacto dessas mudanças não foram aceitos em todos os países do mundo.

A invisibilidade da mulher foi discutida no campo acadêmico e científico da Geografia, quando estudos e diagnósticos concluíram a falta de equidade, visto que, mesmo com grandes esforços das geógrafas feministas, os homens possuíam os altos cargos nos centros acadêmicos e as suas produções científicas não eram divulgadas com o objetivo de manter o domínio masculino sobre a ciência geográfica (Silva, 2009).

As críticas às ideias feministas na Geografia continuaram fortalecidas, porque eram interpretadas como problemas de mulheres e exclusivamente a um pequeno grupo. Contudo, mesmo dando um enfoque maior às questões femininas, as geógrafas traziam em seus discursos e teorias a adoção do conceito de gênero que abordava tanto as feminilidades como as masculinidades, porque lutavam contra as diferenças de gêneros e contra as desigualdades sociais das quais sofriam não só as mulheres de modo geral, como também os homens pobres, negros, os homossexuais, entre outros grupos, que viviam, em sua grande maioria, em áreas periféricas (Silva, 2009).

Ornat (2008) amplia a discussão ao afirmar que:

[...] partindo da afirmação de que a Geografia está em toda parte, as discussões sobre gênero, sexualidade e espacialidade podem ser um interessante caminho para que levantemos nossos olhos de nosso pequeno mundo, para este grande, rico e complexo mundo (Ornat, 2008, p. 310).

Para o autor mencionado, debater gênero, sexualidade e espacialidade contribui para expandir e compreender a perspectiva sobre o mundo. Nesse aspecto, é importante deixar de lado as experiências pessoais para olhar e conhecer contextos mais amplos e complexos.

É imprescindível evitar os riscos do reducionismo e do universalismo ao analisar a categoria gênero na Geografia, ou seja, precisa-se estar vigilante para combater os erros passados. Silva (2009) aborda alguns esclarecimentos básicos:

Os estudos de gênero não podem ser confundidos com estudos de mulheres. A abordagem das feminilidades é a mais comum e evidente, mas também existem estudos sobre as masculinidades e as vivências chamadas “trans”, ou seja, aquelas que não se encaixam no padrão instituído pela heteronormatividade [...] (Silva, 2009, p. 94).

A autora apresenta um ponto importante para a ciência geográfica, quando infere que o estudo do gênero não é o estudo das mulheres, em específico, pois esta é uma análise reducionista, que abarca apenas uma categoria e desconsidera as demais, como os homossexuais, os transexuais, as lésbicas e todas as pessoas que não se adequam ao modelo considerado padrão.

Como sugere Freire (1992, p. 68), “o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial”. Os geógrafos e as geógrafas precisam estar atentos para a sua prática diária não reproduzir erros passados no estudo sobre o gênero.

O movimento feminista, ao longo do tempo, contribuiu para um despertar geográfico voltado para a realidade cotidiana de diferentes sujeitos que a partir das relações sociais produzem territórios. Os estudos sobre gênero na Geografia trouxeram avanços teóricos e metodológicos que ampliaram o campo de estudo dessa ciência. Apesar das resistências enfrentadas, houve um significativo crescimento de estudos sobre gênero e sexualidades, principalmente influenciados pelo pensamento de Judith Butler, emergente nos anos de 1990 (Silva, 2009).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, os movimentos sociais foram relevantes para transformar os lugares e os pensamentos da realidade social vivida no país e as mulheres passaram também a lutar por seus direitos, ao denunciar desigualdades sociais fundamentadas nas diferenças de atitudes, direitos e comportamentos de homens em relação às mulheres. Assim:

No Brasil, a partir da década de 1970, surgem movimentos sociais que já consolidavam novas forças políticas em várias partes do mundo. Destacamos os movimentos sociais anticolonialistas, os a favor da democracia, os ambientalistas e os de luta pela igualdade social e econômica com reivindicações de direitos iguais para negros, homossexuais e mulheres (Teles, 1993 *apud* Silva, 2009, p. 301).

Esses movimentos, conforme a autora, contribuíram para o movimento feminista no Brasil e a Geografia também passou a sofrer influências de geógrafos europeus e estadunidenses que nos anos anteriores já davam visibilidade a uma parte da população que era ignorada.

Geógrafos e geógrafas do Brasil passaram a questionar o patriarcado, o androcentrismo⁸, a invisibilidade feminina e a visão masculina nas teorias e conceitos da ciência geográfica. Para Silva (2013, p. 108), “a visão masculina está, também, nas perguntas e na interpretação dos resultados. É preciso denunciar a suposta neutralidade e universalidade da Geografia no que se refere ao sexo e ao gênero”. A Geografia no país passou a se interessar pela perspectiva de gênero, ampliando os seus estudos ao introduzir novos temas à ciência como trabalho feminino, questões urbanas, a saúde, a educação, meio ambiente, tecnologia, entre outros, dando destaque às relações de gênero.

Assim, os estudos sobre gênero propuseram dar visibilidade aos grupos ausentes na produção da ciência geográfica, incorporando não só as mulheres, como os homossexuais, as lésbicas, os bissexuais, entre outros, e passaram a questionar o estudo da ciência baseado em epistemologias tradicionais que ainda negam a existência de outros grupos sociais. De acordo com Silva, Ornat e Chimin Junior (2016):

Ao fazer parte do campo científico da Geografia brasileira, defendendo as abordagens geográficas de gênero, raça e sexualidades, convivemos com vozes que se erguem para alertar para o ‘perigo’ dos saberes não geográficos que tentam compor a Geografia. O alerta aos ‘perigos’ tem sido respaldado pela defesa de uma tradição epistemológica, a fim de preservar o que alguns geógrafos pensam ser a ‘verdadeira’ Geografia. Os intelectuais adeptos do fundamentalismo científico têm desempenhado importante papel na negação de determinadas existências espaciais humanas, contribuindo para a violência epistêmica que a Geografia brasileira ainda impinge sobre grupos sociais invisibilizados (Silva; Ornat; Chimin Junior, 2016, p. 16-17).

Segundo os autores, existem tentativas de deslegitimar os estudos de gênero na ciência geográfica, ao se alegar que temas como gênero, raça e sexualidade não correspondem aos saberes geográficos. No entanto, Silva (2009) assim assevera:

⁸ O androcentrismo é um termo que diz respeito às perspectivas que levam em consideração o homem como foco de análise do todo (Oliveira, 2004).

qualquer ciência que tenha como foco de análise as relações humanas deve ter em conta que a humanidade não é uniforme e que a diferença entre homens e mulheres é uma das principais categorias de análise. Além disso, as relações de gênero permeiam todas as sociedades, apesar das diferenças espaciais e temporais (Silva, 2009, p. 60).

Até mesmo o uso do termo ‘feminismo’ e ‘feminista’ gera estigmas por parte de um grupo na sociedade, que também tem ignorado pautas importantes que refletem diretamente nas mulheres, como: a feminização da pobreza, o aumento considerável de mulheres chefes de família, entre outros (Silva, 2009).

Todavia, as geógrafas feministas brasileiras buscam ampliar o reconhecimento e valorização dos estudos de gênero na ciência, visto que é uma realidade no campo do saber geográfico. Para Silva (2009, p. 58), “Compreender ausências, silêncios e invisibilidades do discurso científico é reconhecer que tais características não são fruto de acasos, mas de uma determinada forma de conceber e de fazer a Geografia”. As ausências, invisibilidades e silêncios devem ser analisados de um ponto de vista estrutural, por conta do processo histórico que vivenciou a ciência geográfica brasileira, que é fruto do eurocentrismo, que criaram epistemologias e fundamentos que baseiam muitas práticas até os dias atuais.

Silva (2009, p. 79) assinala que se trata de uma “[...] subjetividade colonial impregnada em nossa sociedade e, por que não dizer, em nossa prática geográfica que faz com que seja ainda legitimada a superioridade de brasileiros brancos em relação aos não-brancos [...]”, ou seja, existe uma mentalidade de superioridade em relação ao sexo, raça e etnia no Brasil que gera fortes desigualdades sociais. Silva (2009) conclui que:

Superar o eurocentrismo na produção de uma Geografia brasileira não é, portanto, adotar uma postura autocentrada, ignorando a produção científica estrangeira, mas produzir um saber de forma dialógica, de modo que todos os grupos possam construir as versões plurais da realidade social (Silva, 2009, p. 80).

É necessário reconhecer que existe uma forte influência colonial e eurocêntrica no país, sendo importante desconstruir essas heranças e a Geografia pode contribuir na inclusão e conscientização para diminuir e/ou acabar com as desigualdades sociais, de gênero e raciais existentes no Brasil. Silva (2009) ressalta que:

A categoria gênero pode ser útil à Geografia para entendermos determinados fenômenos e/ou processos geográficos, mas a perspectiva feminista vai além desta categoria e amplia o leque de possibilidades de se produzir um conhecimento comprometido com mudanças sociais. Um conhecimento

engajado na luta pelo fim das desigualdades sociais produzidas por relações sociais de sexo hierarquizadas (Silva, 2009, p. 306).

Nesta direção o conceito de gênero é importante para a geografia porque contribui para uma transformação da sociedade e combater as desigualdades sociais causadas pelas relações de poder.

Os estudos de gênero na Geografia brasileira na atualidade possuem um campo em crescimento com várias publicações em revistas, teses, dissertações e grupos de estudos que abordam a temática de forma crítica e reflexiva e ampliam ainda mais esse debate (Paula, 2020).

A pesquisa realizada por Schmitz (2023), no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou que existe um aumento gradativo das pesquisas sobre gênero e geografia no Brasil, com um aumento expressivo nas publicações entre 2016 e 2021. Alguns nomes se destacam e trazem novas possibilidades, como Rosa Ester Rossini, Joseli Maria Silva, Maria Franco García, Maria das Graças Silva Nascimento Silva, Susana Maria Veleda da Silva, Marcio Jose Ornat, Alides Baptista Chimin Junior, Benhur Pinós da Costa e Alecsandro José Prudêncio Ratts, dentre outros.

Entretanto, no que tange a pesquisas relacionadas a alguns temas, tomando como exemplo a presente pesquisa, que trata da temática de gênero no ambiente escolar, com base nas reflexões da ciência geográfica, observa-se um número menor de publicações (Schmitz, 2023). Autores, como, por exemplo, Silva (2009), promovem discussões precisas sobre gênero, identidade e sexualidade no espaço geográfico, Santos e Ornat (2017) e Barbosa (2019), ampliam reflexões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Inicialmente, Silva (2009), de forma mais ampla e dinâmica, analisa as ausências e os silêncios do discurso geográfico dominante, o que resulta na invisibilidade de grupos marginalizados, como as mulheres, os negros e os sujeitos que não se encaixam na heteronormatividade, e defende a construção de uma geografia pluriversal, que reconheça a diversidade e a transformação social. Santos e Ornat (2017) abordam a homofobia no ambiente escolar. As suas reflexões apontam que impera na escola a heteronormatividade como algo natural e como a única forma de expressão sexual e inferioriza outras identidades; além disso, e ressaltam a necessidade de uma educação que promova a diversidade sexual e o respeito aos direitos humanos. O estudo de Barbosa (2019) também traz discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar e assinala a escola como um campo de produção de desigualdades, injustiças, mas também de resistências e lutas.

Enfim, o intuito nesta subseção foi expor um debate com diferentes abordagens para a Geografia e desconstruir o modelo binário homem e mulher com base nos conceitos fundamentais da ciência, em especial o território, pois a sua construção histórica estava enraizada numa perspectiva masculina, heterossexual e burguesa, visto como um produto do poder. Assim, é importante repensar o território de forma inclusiva e equitativa, a partir de experiências e participações ativas, a fim de tornar os diferentes grupos sociais visíveis (Silva, 2009).

3.2 Gênero e feminismo: uma jornada de resistência e mudança

Os estudos sobre gênero no Brasil acompanharam os movimentos sociais feministas na Europa. Na concepção de Moreira (2022, p. 189), “o primeiro movimento feminista politicamente organizado no Brasil foi o sufragista, com raízes na luta iniciada no século XIX pelas abolicionistas”. As sufragistas dedicavam-se à luta pelo direito ao voto feminino e a serem reconhecidas como cidadãs plenas e efetivas. Esse movimento ficou conhecido como a primeira onda do feminismo no Brasil, um movimento conservador, porque reivindicavam apenas os direitos políticos das mulheres, sem alterar o poder dos homens sobre as mulheres, se mantendo até 1932. Entretanto, existiam no país lutas anteriores, promovidas pelas abolicionistas, que debatiam a igualdade de gênero e a ampliação de direitos das mulheres (Moreira, 2022).

O movimento feminista no país, diferente dos que ocorreram anteriormente, foi um movimento organizado para lutar e defender os direitos das mulheres, de modo que criaram a Federação para o Progresso Feminino (FBPF), que tinha a participação das mulheres da elite brasileira (Moreira, 2022).

O ápice do movimento feminista ocorreu no país por volta de 1975. Nesse período, o país vivia a Ditadura Militar, sob o comando de governos militares, marcados por prisões arbitrárias, torturas, assassinatos, estupros, censura aos meios de comunicação e à liberdade de expressão, o que se diferenciava do feminismo dos Estados Unidos e alguns países da Europa, pois não eram radicais em virtude da condição política que vivia o país (Silva, 2000). Esse período ficou conhecido como a segunda onda do feminismo no Brasil e surgiu como resistência das mulheres ao autoritarismo e repressão dos regimes militares (Pinto, 2003).

De acordo com Bruschini (1994, p. 180):

[...] nos anos de 1970, a expansão da economia, a crescente urbanização e o ritmo acelerado da industrialização configuraram um momento de grande

crescimento econômico, favorável à incorporação de novos trabalhadores, inclusive os do sexo feminino.

Embora a economia estivesse em expansão devido à industrialização acelerada, os salários diminuíram, ocorreram muitos acidentes de trabalho e o custo de vida aumentou. A urbanização tornou-se intensa e ampliou a desigualdade social e a concentração de renda (Bruschini, 1994).

Teles (1993, p. 56) afirma que “[...] cresceram as periferias e subúrbios, favelas e cortiços. Um número enorme de crianças abandonadas e a violência nas ruas passaram a ser o cotidiano brasileiro”. O Brasil passou a ter um cenário de urbanização desordenada, resultado da migração da população do campo para as cidades, em busca de melhores condições de vida. No entanto, não houve um planejamento urbano adequado para receber um fluxo populacional e, por isso, muitos se estabeleceram em áreas periféricas – o que levou a sérios problemas sociais, como: violência, fome e pobreza.

Em decorrência da situação em que se encontrava o país, surgiram, nesse período, as primeiras manifestações das mulheres. De acordo com Teles (1993):

As mulheres foram as primeiras a entrar em cena. Algumas saíram à procura de parentes presos ou desaparecidos políticos, filhos, irmãos ou maridos, companheiros ou namorados. Outras tantas participaram das organizações clandestinas dispostas a lutar ombro a ombro com os homens pela libertação do país (Teles, 1993, p. 56-57).

As mulheres reivindicavam também creches para os seus filhos, melhores salários por conta do alto custo de vida, entre outros. Entretanto, essa mudança de mentalidade em lutar por melhorias atingiu uma minoria das mulheres no país, muitas, por medo ou insegurança, optaram por buscar empregos subalternos e precários. A esse respeito, Teles (1993) menciona:

[...] o grande contingente saiu em busca do mercado de trabalho que absorvia de maneira expressiva a mão de obra feminina. Dócil, submissa, sem reclamar dos salários menores que os de seus colegas homens, a mulher foi exercendo as tarefas mais monótonas e repetitivas. Obediente às novas orientações que exigem mais destreza e produtividade, ela foi amplamente incorporada ao serviço das empresas (Teles, 1993, p. 57).

Para lutar contra essas mazelas e representar a voz das mulheres, renasce o movimento feminista, que, de uma forma mais organizada, passou a participar de organizações, passeatas e ampliou os debates acerca de temas como educação, violência doméstica, luta por trabalhos dignos e participação política nas decisões, como o direito ao voto, entre outros, “[...] ainda que

nem sempre obtenham reconhecimento social e/ou potencialidade como objeto de políticas públicas” (Moreira, 2022, p. 190). Mesmo assim, a luta e a resistência foram importantes para a participação feminina em busca de conquistas.

No ano de 1976, em 8 de março, as feministas voltaram a comemorar no Brasil o dia Internacional da Mulher e organizaram encontros, seminários e conferências na tentativa de legitimar a igualdade entre homens e mulheres. Essa data passou a representar a luta pela igualdade das mulheres, pela abertura democrática, sendo comemorada até hoje, e se constitui em momentos de encontro entre as mulheres e a sociedade para discutir as pautas atuais (Soares, 1998).

Em 1982, após anos de ditadura, as eleições retornaram e muitas reivindicações feitas pelas feministas foram inseridas nos programas de governo. Em 1985, foi criada, no Estado de São Paulo, a Delegacia Policial de Defesa da Mulher e, anos mais tarde, foi incorporada aos outros estados do país (Teles, 1993).

Após esse período, outros órgãos foram criados, como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, um instrumento de mobilização e resistência na busca pela conquista da igualdade entre os sexos (Teles, 1993).

Por meio de iniciativas, lutas e atuações das mulheres, a Constituição de 1988 assegurou diversos direitos importantes. De acordo com Pinto (2003):

[...] esses êxitos foram consequências de uma bem montada estratégia de mobilização que reuniu mulheres no país inteiro, levou para Brasília lideranças regionais, promoveu campanhas e manteve um atento acompanhamento ao longo dos trabalhos (Pinto, 2003, p. 76).

Entre as conquistas estão a licença-maternidade, a proteção do mercado de trabalho e a proibição de diferença salarial, de exercício de funções e de critério de admissão. Foi um marco histórico para as mulheres e como descrito no Art. 5º inciso I: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). Ainda em consonância com Pinto (2003):

A Constituinte foi um momento muito particular na história recente do país, no qual houve um formidável movimento de participação da sociedade que extrapolou, inclusive, os tradicionais limites partidários. Tal mobilização, expressa nas emendas populares à Constituinte, possibilitou que o movimento feminista fosse protagonista em um cenário muito particular e promissor no Brasil: o encontro da sociedade civil organizada com instituições estatais e com o Parlamento, no momento em que a primeira teve poder para pressionar, limitar e modificar a ação dos dois últimos (Pinto, 2003, p. 79).

Para a autora, a participação do movimento feminista em cargos públicos foi fundamental para o protagonismo feminino na conquista dos direitos na Constituição de 1988.

Nos anos de 1990, houve uma participação maior de mulheres nos movimentos feministas. “[...] um número crescente de mulheres pobres, trabalhadoras, negras, lésbicas, sindicalistas, ativistas católicas progressistas e de outros setores do movimento de mulheres incorporando elementos centrais do ideário e do imaginário feministas [...]” (Soares, 1998, p. 46). Essas mulheres passaram a participar e atuar mais ativamente em fóruns, conferências mundiais, formaram Organizações Não Governamentais (ONGs) e introduziram novas temáticas como: “as ações afirmativas, as cotas mínimas de mulheres nas direções dos sindicatos, partidos políticos e, mais recentemente, nas listas de candidaturas aos cargos legislativos, como medidas para superar a quase ausência das mulheres nesses ambientes” (Soares, 1998, p. 47). Assim, as mulheres passaram a ser vistas e reconhecidas, porém, mesmo ainda de forma tímida, foi um marco para a época.

O século XX foi considerado um período opressivo e desafiador para as mulheres, mas por meio das lutas do movimento feminista muitas conquistas foram adquiridas. Logo,

Pode-se dizer que, no Brasil, a estratégia do feminismo em tornar visível a questão da mulher, sua exclusão e desigualdades foi vitoriosa. Agora são necessárias outras estratégias capazes de enfrentar as questões colocadas pelos processos de democratização, globalização e implementação das políticas neoliberais (Soares, 1998, p. 48).

O feminismo trouxe reflexões e mudanças de paradigmas, seja no âmbito social, político e/ou econômico, com teorias e pautas necessárias para uma sociedade mais justa para todos os gêneros (Soares, 1998).

No século XXI, muitas conquistas importantes foram materializadas, quais sejam: o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004), a Lei Maria da Penha (2006), a Lei do feminicídio (2015), a importunação sexual feminina passou a ser crime (2018), a Lei contra a violência política em relação à mulher (2021), o programa dignidade menstrual (2023), a Lei da igualdade salarial (2023), a licença maternidade no bolsa-atleta (2023), entre outras.

Assim, o movimento feminista no Brasil representa conquistas e lutas contínuas por igualdade de direitos e justiça social. É um movimento organizado, que se iniciou com o objetivo de garantir o direito ao voto pelas mulheres e abriu caminhos para outros debates, como as questões trabalhistas, o acesso à educação e o combate à violência. Além disso, ampliou os

estudos e discussões sobre as questões de gênero, a partir de dimensões como: raça, classe e orientação sexual (Soares, 1998).

Entretanto, André (1990) aborda uma importante reflexão relativa às conquistas e ao aumento da participação social das mulheres.

Se é verdade que a participação social das mulheres aumentou na economia formal, na política, na cultura e noutras instâncias da sociedade, é também verdade que as mulheres continuam a assegurar o trabalho doméstico, a assistência familiar e a educação das crianças. Público e privado, produção e reprodução, trabalho e lazer, trabalho formal e informal são conceitos indissociáveis quando a problemática do gênero está presente na análise geográfica (André, 1990, p. 337).

A autora reconhece as conquistas das mulheres em diversas áreas como um progresso significativo para a igualdade de gênero. No entanto, destaca o fato de as mulheres acumularem e carregarem responsabilidades relacionadas ao trabalho doméstico e à educação dos filhos. Apresenta dimensões que estão interligadas, tanto na vida pessoal ou profissional das mulheres e que refletem desigualdades de gênero.

As conquistas do feminismo ainda representam um desafio nos dias de hoje e geram conflitos e rupturas sociais, bem como ainda se apresentam como um tabu para alguns grupos na sociedade, como, por exemplo, o tema do aborto, discussões sobre igualdade salarial, representatividade política e a luta contra o feminicídio que está em discussão no país. O feminismo no país enfrenta grandes obstáculos e desafios que necessitam de mobilizações e compromissos por parte da sociedade que acredita na construção de um país igualitário.

3.3 Gênero e escola: uma análise geográfica

No que tange à perspectiva da ciência geográfica, a escola como território não é apenas um ambiente físico, mas socialmente construído, marcado por relações de poder, dinâmicas e relações sociais (Silva; Oliveira, 2014).

A escola é uma instituição social que possui um papel importante na formação de pessoas e na reprodução de normas e valores produzidos pela sociedade em geral, que historicamente tem sido marcada pela heteronormatividade e pelo sexismo, como também pode ser o local de desigualdades e exclusão (Santos; Ornat, 2017).

Para Butler (2003), gênero é um conjunto de práticas discursivas que regulam e naturalizam as noções de masculinidade e feminilidade.

De acordo com Ornat e Santos (2014), a heterossexualidade é vista como a norma, enquanto outras formas de sexualidade e identidade de gênero são marginalizadas e consideradas “anormais”.

Conforme Santos e Ornat (2017, p. 20), “Em outras palavras, se as pessoas são orientadas desde o nascimento para viver em heterossexualidade, o espaço escolar será organizado, produzido e reproduzido a partir da heterossexualidade compulsória”. Para os autores, desde o nascimento as pessoas são educadas para acreditar que a única forma de se relacionar é por meio da heterossexualidade. A escola é o reflexo da sociedade e, por isso, as normas e os padrões, bem como as atividades propostas, reproduzem e privilegiam a heterossexualidade.

Hanke e Ornat (2013) salientam que a escola, ao naturalizar a heterossexualidade como única forma aceitável de sexualidade, cria um ambiente de preconceito e discriminação. Como afirma Facco (2011),

Os processos de discriminação costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais (Facco, 2011, p. 20).

Segundo a autora supramencionada, os processos de discriminação não são explícitos, ou seja, ocorrem de forma sutil, nas práticas cotidianas, nos costumes, nas ações, entre outros. Na escola, na maioria das vezes, os processos discriminatórios ocorrem de forma silenciosa e bem natural, como, por exemplo, nas piadas, nos comentários, nos olhares que carregam estereótipos ou preconceitos.

Louro (1997) argumenta que a escola possui uma função fundamental na construção das diferenças de gênero.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

A autora destaca que a escola, desde o início, separou meninos e meninas, e que essa separação contribuiu para a produção de desigualdades de gênero e destaca a escolarização

dos corpos em que, “[...] sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (Louro, 1997, p. 62). A escola não é um espaço neutro e sim onde as relações de poder moldam e manifestam as identidades de gênero por meio de suas práticas e discursos (Louro, 1997).

Por sua vez, Lúcia Facco reafirma que a escola não é neutra e amplia a discussão:

A insistência em dizer assexuada faz da escola uma “cúmplice” da heterossexualidade reprodutiva. Seu poder de convencimento é grande, pois essa instituição exerce o papel social de educadora e formadora de cidadãos. Logo, poderíamos dizer que a escola é homofóbica, no momento em que não reconhece o desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo e, pior ainda, forma cidadãos homofóbicos, pois transmite a eles a sua ideologia (Facco, 2011, p. 28).

A argumentação da autora denuncia que a escola perpetua normas heteronormativas e que ao se dizer neutra não aborda questões sobre gênero e sexualidade, o que na prática contribui para fortalecer o modelo excludente. Não tratar de forma inclusiva temas relacionados ao gênero e sexualidade desempenha e estimula um papel homofóbico na sociedade.

Para Miskolci (2005), é necessário que a instituição escolar aborde pautas sobre gênero e também sexualidade, porque faz parte do sujeito. Nas palavras do autor,

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios. Presupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é assunto privado ou ao menos restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocado no espaço em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo (Miskolci, 2005, p. 17-18).

A instituição escolar trata a sexualidade como um tema invisível ou tabu, que não pertence ao espaço educativo. Essa invisibilização gera uma ausência de diálogo e limita o debate sobre diversidade sexual e de gênero. O gênero e a sexualidade constituem uma dimensão fundamental do ser humano (Miskolci, 2005).

Para Escolto e Tonini (2021), gênero e sexualidade fazem parte do cotidiano dos estudantes na escola.

Por mais que seja difícil de aceitar, gênero e sexualidade estão na escola. Sim, eles estão lá dentro. Na verdade, sempre estiveram! Fazem parte do cotidiano de qualquer escola, de qualquer turma, de qualquer aluno ou aluna. Esses

temas que hoje estão sendo tão falados como se fossem monstros que precisam ser caçados, aprisionados e eliminados. São questões que parecem que, se não forem eliminadas dentro das escolas, causarão um desordem total nas normas estabelecidas da sociedade (Escolto; Tonini, 2021, p. 414).

Facco (2011) considera a escola lugar de resistência, pois, na maioria das vezes, opta por permanecer desvinculada das discussões, principalmente relacionadas ao gênero e, assim, garante a reprodução de normas e ideologias. Para Santos e Ornat (2017), a família, a igreja, a mídia, as redes sociais, entre outros, exercem influências na forma como a escola trata as questões de gênero, ou seja, essas influências não ocorrem de forma isolada, pois moldam as atitudes e práticas da escola em relação ao gênero e sexualidade.

Compreende-se que a escola não é apenas um ambiente físico, mas também um local construído socialmente com significados, símbolos e sentidos que contribuem na identidade e experiência daqueles que frequentam a escola. Ainda segundo Louro (1997), a escola estabelece limites, cria regras, normas e hierarquias que regulam o comportamento e é o local onde as relações de poder são estabelecidas e mantidas.

No entendimento de Escolto e Tonini, a diversidade e as diferenças são características intrínsecas à escola,

[...] compõem as salas de aulas, os corredores, o pátio, os banheiros, então nem precisa falar, já que a demarcação do gênero está explícita nas portas. Quem forma a escola são as diversidades e diferenças, por mais que se queira que haja um padrão. E quando se dão conta disso, as pessoas entram em pânico, ainda mais quando essas diversidades atendem pelo nome de identidade de gênero e orientação sexual (Escolto; Tonini, 2021, p. 414).

De acordo com as autoras, geograficamente, a análise do gênero na escola também deve considerar os ambientes que são apropriados de maneira diferenciada por meninos e meninas.

Essa segregação simbólica dos ambientes escolares reflete e reproduz desigualdades de gênero e mostra como o uso do território escolar é influenciado por normas culturais e sociais. Compreender e transformar essas dinâmicas torna-se essencial para tornar a escola um espaço mais inclusivo (Escolto; Tonini, 2021).

Santos e Ornat (2014) argumentam que a escola é geradora de possibilidades sociais. É o local em que os estudantes vivem, interagem, aprendem, constroem significados e novas perspectivas de vida. E complementam que

Se no Brasil esta vivência escolar se faz enquanto obrigatória, tanto no que diz respeito à legislação quanto às exigências de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, coloca-se como de grande importância a reflexão

geográfica do espaço escolar, pois boa parte de nossa vida está relacionada a este local (Santos; Ornat, 2014, p. 23).

Os mesmos destacam que a vivência escolar é obrigatória tanto pela legislação como pelas condições impostas pelo mercado de trabalho e essa exigência faz com que boa parte do tempo dos indivíduos da sociedade se passe na escola, o que a torna um local central para a formação e para as relações sociais. Além disso, ela também é um ambiente onde se manifestam questões como desigualdades, preconceitos e conflitos. Pensar a escola geograficamente implica em analisar como é organizada espacialmente, como influencia nas dinâmicas sociais, econômicas e territoriais da sociedade.

Para Facco (2011), a sociedade cria e estabelece as regras de comportamentos de gênero, que são construídas socialmente. Entretanto, a escola não pode ser entendida apenas como um aparelho de reprodução, porque ela também produz e resiste a determinadas ideologias. Segundo Louro (1997, p. 61), “[...] evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”. A escola deve estimular a autonomia dos indivíduos para interpretar, aceitar e transformar normas, regras e valores impostos historicamente.

Assim, as escolas não são locais apenas de reprodução e sim locais de experiências obtidas por meio da interação de grupos. A escola faz parte do dia a dia da sociedade, é o território em que o povo valoriza e produz os seus saberes e a sua cultura (Apple, 1989).

Em consonância com a análise de conteúdo do discurso proposta por Bardin (1977), por meio da organização temática das entrevistas com os docentes e com as coordenadoras pedagógicas, bem como das informações dos questionários aplicados com discentes, a próxima seção apresenta contributos para entender como a escola é construída e influenciada por fatores externos, como contextos sociais, culturais, políticos e pessoais, em especial no que diz respeito à temática de gênero, analisada nesta dissertação sob o olhar geográfico.

Portanto, a próxima seção apresenta a análise realizada na escola pública estadual de Brumado-BA. Nesse momento, o diálogo entre teoria e prática se intensifica, pois as percepções de docentes, coordenadoras e discentes, aliadas à observação e pesquisa participante, permitem identificar como as desigualdades de gênero se manifestam no cotidiano escolar e como o território escolar pode tanto reproduzir quanto questionar essas relações.

4 O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM BRUMADO-BA

O território escolar é constituído por pessoas que exercem influências e interesses por meio de discursos que são produzidos na escola, os quais refletem e reproduzem valores, opiniões e relações de poder (Silva; Oliveira, 2014).

Esta seção traz uma reflexão geográfica sobre gênero no território escolar. Para tanto, realizou-se trabalho de campo na escola pesquisada, como descrito na introdução da presente pesquisa; assim, as informações obtidas foram cuidadosamente organizadas e buscou-se analisar os discursos dos docentes, das coordenadoras pedagógicas e dos discentes em uma escola pública de ensino em Brumado-BA, sob a inspiração da análise de conteúdo do discurso proposta por Bardin (1977).

4.1 Olhares docentes sobre gênero no território escolar

Como lembram Silva e Oliveira (2014), a escola é um ambiente construído por meio de discursos e práticas sociais. Não é apenas um espaço físico com salas, pátios e corredores, mas também formado por docentes, discentes, gestores e demais pessoas com ideologias, valores e narrativas sobre diversos temas e diferentes visões de mundo a respeito, por exemplo, de: gênero, educação, cultura, entre outros.

Santos e Ornat (2017, p. 81) salientam que “compreender as práticas discursivas enquanto conectoras é abrir possibilidades para a problematização das relações de poder presentes nessas múltiplas espacialidades”. Ao entender como os discursos transitam nos diferentes ambientes na escola, pode-se questionar e problematizar as relações de poder e possivelmente, buscar formas de transformá-las.

Com o objetivo de analisar os diferentes olhares docentes sobre gênero no território escolar, foram realizadas entrevistas com docentes que atuam no Ensino Médio em uma escola pública de ensino em Brumado-BA, e assim foi possível traçar um perfil dos docentes para melhor compreensão do fenômeno eleito para o presente estudo. Os docentes foram selecionados conforme as disciplinas que lecionam, garantindo a representatividade de todas as áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas, em uma escola pública de ensino em Brumado-BA, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil de docentes do Ensino Médio em escola pública de ensino em Brumado-BA

Categoria	Variável	Quantidade %
Identidade de gênero	Feminino	69,23 %
	Masculino	30,77%
Faixa etária	30 a 40 anos	38,46%
	40 a 50 anos	38,46%
	50 anos ou mais	23,08%
Formação acadêmica	Letras	23,08%
	História	7,69%
	Química	7,69%
	Artes	7,69%
	Biologia	15,38%
	Geografia	7,69%
	Física	7,69%
	Matemática	15,38%
	Educação física	7,69%
Tempo de formação na educação	Mais de 20 anos	30,77%
	Mais de 10 anos	46,15%
	Menos de 10 anos	23,08%
Tempo de atuação na escola	Mais de 20 anos	15,38%
	Mais de 10 anos	30,77%
	Menos de 10 anos	53,85%
Turnos de trabalho	Matutino e vespertino	46,15%
	Matutino, vespertino e noturno	38,46%
	Matutino e noturno	15,38%
Número de escolas que lecionam	Uma escola	61,54%
	Duas escolas	38,46%

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Em relação ao perfil dos docentes, observa-se uma predominância de mulheres entre os participantes da pesquisa (69,23%). Para Louro (1997), a partir do momento em que houve a participação das mulheres na sala de aula, a docência passou a ser marcada por uma maior

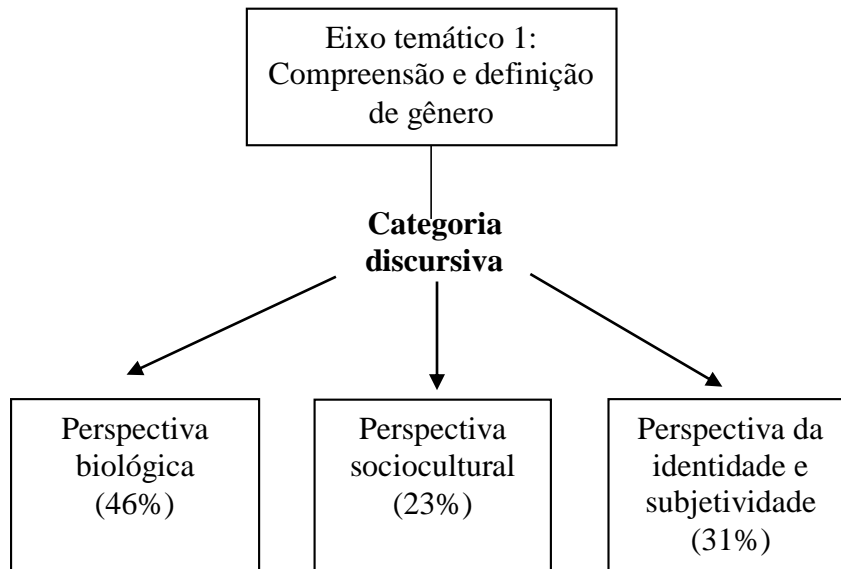
frequência e participação delas na educação. É impossível pensar na escola sem considerar as relações entre masculinidades, feminilidades e outras expressões de gênero que a atravessam cotidianamente. Desde a infância, as meninas, geralmente, são incentivadas a cuidar, organizar e a demonstrar disciplina, enquanto os meninos são estimulados a desenvolver autonomia e espírito de competição. Essas diferenças de estímulo podem influenciar a presença feminina na área da educação, na qual, muitas vezes, há a percepção de uma espécie de extensão maternal na escola. O censo escolar de 2024 da escola pesquisada confirma uma participação maior de mulheres na docência, pois, dentre os 44 docentes, 32 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Quanto ao tempo de serviço, mostra uma força de trabalho experiente, com mais de 20 anos de trabalho. Os dados evidenciam que os docentes participantes da pesquisa têm uma carga horária extensa, visto que exercem a função de docente em outras escolas e se organizam nos três turnos.

Ao avaliar o perfil dos docentes, é possível identificar as possibilidades de aprofundamento do estudo sobre gênero no território escolar por meio dos posicionamentos dos participantes entrevistados, à luz das pistas apontadas no método de análise de conteúdo do discurso de Bardin (1977). As contribuições de Bardin (1977) ajudam a estruturar e compreender os discursos; nesta pesquisa, cada posicionamento é analisado, visto que representam a formação, a postura e o cotidiano do território da escola. No que diz respeito aos docentes, e tendo como ponto de referências a questão problema e objetivo da pesquisa, o conteúdo foi organizado em três eixos temáticos, que serviram de base para os subeixos e categorizações discursivas sobre o olhar dos docentes quanto ao gênero no território escolar. Os docentes participantes da pesquisa foram denominados por letras em ordem alfabética.

O primeiro eixo temático a ser analisado aborda a “compreensão e definição de gênero” na percepção dos docentes, com base nas suas inferências. Para Esplendor e Braga (2009), é importante que os docentes estejam atentos, com um olhar social e crítico diante das questões de gênero. As respostas apresentaram categorias discursivas sobre definição de gênero, como perspectivas biológicas, perspectivas de identidade, subjetividade e perspectiva sociocultural, conforme o mapa mental 1, ilustrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Mapa conceitual 1: Eixo temático 1 com as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025



Fonte: Entrevista realizada com docentes por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

A primeira categoria discursiva deste eixo apresenta o conceito de gênero como uma “perspectiva biológica”. Dos 13 docentes entrevistados, 46% atrelaram gênero ao corpo biológico (corpo de homem ou corpo de mulher) e associaram ao sexo, como pode ser visto nos discursos dos docentes abaixo.

Grupo, tipo, associado a sexo masculino, feminino, biologicamente (Docente A, informação verbal⁹).

Aspecto social e comportamental associado ao sexo, seja masculino ou feminino (Docente B, informação verbal¹⁰).

Em se tratando de gênero, acredito na premissa sob a ótica biológica que define gênero como uma carga de informações de cromossomos, os quais se baseiam na identificação de genes e que leva em consideração os órgãos sexuais do nascimento, a condição própria para reprodução com suas peculiaridades físicas e fisiológicas, distinguindo ou classificando ou até diferenciando o masculino do feminino ou o macho da fêmea (Docente E, informação verbal¹¹).

Tipo ou Classe de uma Espécie (Docente H, informação verbal¹²).

⁹ Entrevista 1 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁰ Entrevista 2 realizada com a docente B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹¹ Entrevista 3 realizada com a docente E, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹² Entrevista 4 realizado com o docente H, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Gênero é um conceito constitutivo que diz respeito às diferenças percebidas entre o sexo das pessoas, partindo de uma análise biológica. Por exemplo, uma pessoa que nasce biologicamente com sexo feminino e é criada e socializada como uma menina (Docente I, informação verbal¹³).

Diz respeito aos papéis sociais e comportamentos que foram associados ao sexo biológico das pessoas (Docente K, informação verbal¹⁴).

Os discursos dos docentes revelam que parte significativa dos entrevistados compreende o conceito de gênero a partir de uma ótica essencialmente biológica, associando-o diretamente ao sexo designado no nascimento. Nessa perspectiva, gênero seria determinado pelas características físicas, como os órgãos genitais, e entendido como um dado natural e fixo, responsável por orientar papéis sociais e comportamentos atribuídos a homens e mulheres.

Contudo, essa visão é contestada por autoras como Jesus (2012), que enfatiza a distinção entre sexo e gênero. Para ela, o comportamento de uma pessoa não é definido por seus cromossomos ou genitália, mas sim pelas construções sociais e culturais em que está inserida. Conforme afirma: “Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos” (2012, p. 8), ou seja, o comportamento das pessoas não é definido pelo sexo, mas pela cultura produzida na sociedade. Essa diferenciação é fundamental para compreender que o gênero não é uma consequência direta da biologia, mas uma construção social que atravessa diversas dimensões da vida em sociedade, incluindo a educação, a cultura e as relações de poder.

Para Jesus (2012), gênero e sexualidade são independentes, pois a identidade de gênero correlaciona-se com as estruturas sociais e políticas, enquanto a sexualidade está atrelada aos desejos afetivos. Assim, para Louro (1997), em virtude desse entendimento, a palavra gênero passou a ser usada para se referir à organização social que categoriza o sujeito em virtude do seu sexo.

No entanto, 23% dos docentes participantes da pesquisa demonstram em suas respostas uma desconstrução do termo sexo biológico, como apresentado na segunda categoria discursiva, que trata o gênero na “perspectiva sociocultural’ produzida ao longo do tempo. Segundo o docente G: “Entendo como características e aspectos que a sociedade construiu ao

¹³ Entrevista 5 realizada com a docente I, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁴ Entrevista 6 realizada com o docente K, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

longo do tempo para atribuir funções e comportamentos para homens e mulheres” (informação verbal¹⁵). E para a docente D, “Diferente de sexo (categoria biológica) entende-se por características sociais e culturais relacionados ao masculino e feminino. Enfim, envolve a maneira como a identidade e os papéis são formados socialmente” (informação verbal¹⁶). Os docentes atribuíram o gênero como uma construção histórica, social e cultural e a diferenciação existente entre sexo e gênero. Para Scott (1990), o conceito de gênero é entendido como uma categoria de análise que busca compreender as diferenças históricas, sociais, políticas e culturais entre mulheres e homens nas diferentes sociedades e está em permanente construção.

Ainda em relação ao conceito de gênero, o docente L entende gênero “como uma construção social, cultural e política baseadas nas diferenças percebidas entre o sexo e suas relações de poder” (informação verbal¹⁷). Gênero é uma construção social e, como afirma Silva (2003, p. 37), “não pode ser estudado separado de idade, classe, raça e que estes elementos são interdependentes e alvo de disputas de poder”. Para a autora, essas disputas de poder fazem parte do dia a dia de diversos grupos sociais que atribuem diferentes significados ao território a partir da sua cultura, por meio de práticas e relações que determinam a sua maneira de viver e estar no mundo. Como ressalta Louro (1997, p. 41), “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”. Do ponto de vista da identidade, a experiência ao longo da vida, o social e a cultura são fatores que influenciam a formação dos seres humanos.

A terceira categoria discursiva foi denominada “perspectiva da identidade e subjetividade (31%)”, indicando gênero como conceito de identidade e subjetividade. Para a docente J, gênero é “a forma como a pessoa se identifica e se sente em relação a seu próprio gênero” (informação verbal¹⁸). A docente M, acrescenta que “é a maneira, o modo como cada um se identifica internamente, é como um indivíduo se reconhece, se homem, mulher, trans, etc.” (informação verbal¹⁹). Percebe-se que o entendimento de gênero vai além das questões biológicas e se torna mais uma questão de identificação das pessoas na sociedade. Na compreensão de Louro (1997, p. 27),

¹⁵ Entrevista 7 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁶ Entrevista 8 realizada com a docente D, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁷ Entrevista 9 realizada com o docente L, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁸ Entrevista 10 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

¹⁹ Entrevista 11 realizada com a docente M, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

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

A autora argumenta que as identidades de gênero são construídas e transformadas ao longo do tempo pelas relações sociais e complementa ao dizer que são

Atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (Louro, 1997, p. 28).

Conforme Louro, a construção da identidade de gênero se dá a partir de um processo contínuo, influenciado pelas interações sociais, como a mídia, a família, a escola, as práticas religiosas, entre outros; é algo dinâmico, complexo e está sempre em transformação.

Acrescenta-se que a docente B apresentou o seguinte conceito de gênero: “Identificação da pessoa e pode ou não ser binário” (informação verbal²⁰). É importante desconstruir, como menciona Louro (1997, p. 30), “o caráter permanente da oposição binária”. Ao identificar o gênero, é comum que se adote um pensamento dicotômico, restringindo a compreensão à lógica homem/mulher, e traga também a ideia de superioridade de um gênero em detrimento do outro. É preciso abandonar essa dicotomia e compreender a existência de diferentes tipos de gêneros.

Seffner (2011) colabora na discussão ao inferir que:

A produção de identidades de gênero e sexuais está diretamente envolvida com relações de poder na sociedade, que a todo o momento posicionam homens e mulheres numa hierarquia. Na imensa maioria das sociedades, os postos de maior poder na hierarquia estão reservados aos homens heterossexuais, embora tal situação tenha experimentado mudanças importantes ao longo dos últimos anos (Seffner, 2011, p. 41).

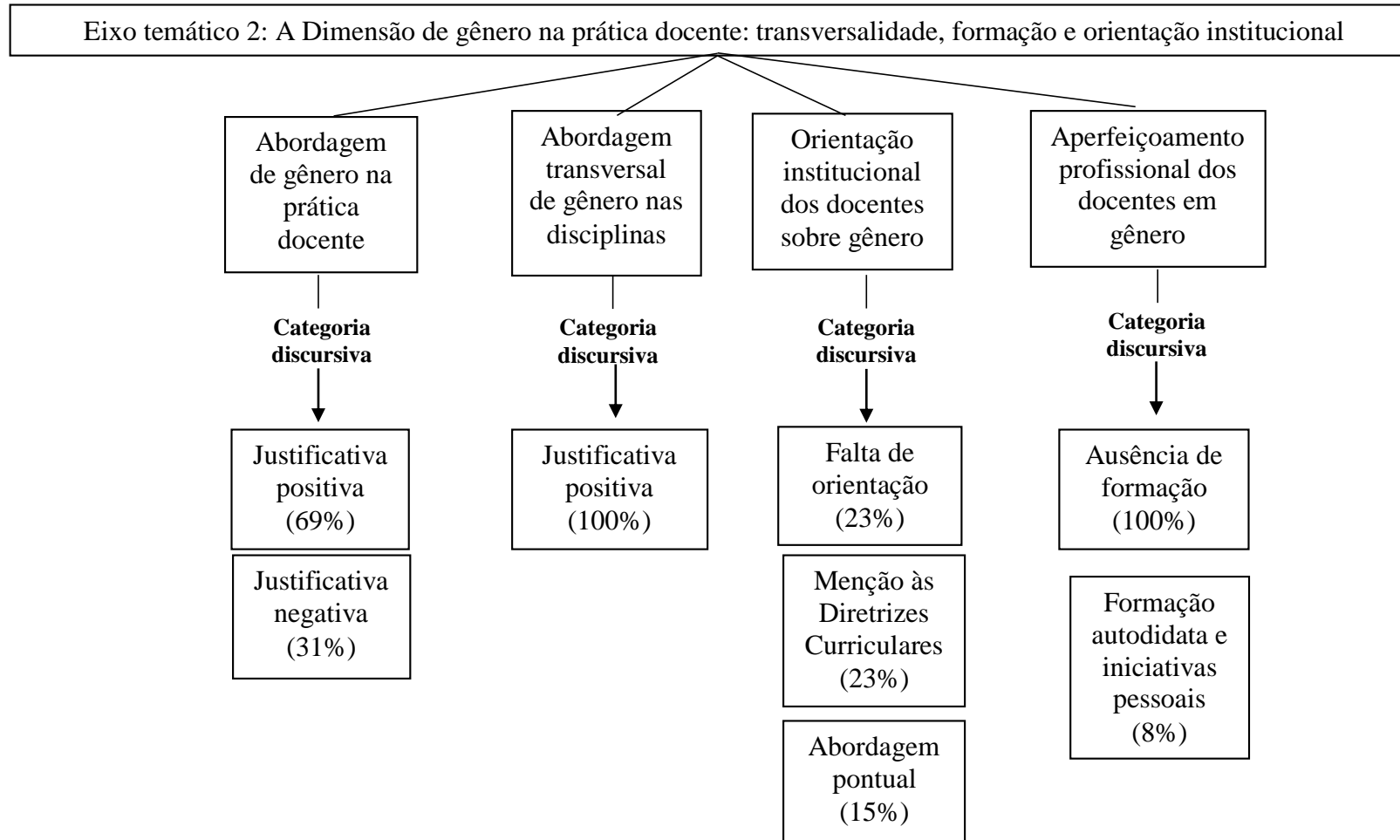
Para o autor, as identidades de gênero e sexuais ocupam hierarquias de poder, que historicamente privilegiam os heterossexuais. Entretanto, avanços importantes estão surgindo nos últimos anos para a existência da igualdade de gênero.

²⁰ Entrevista 12 realizada com a professora B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

É possível observar que, ainda em processo de construção do conhecimento, os docentes apresentam argumentos interessantes sobre o conceito de gênero, o que eleva a importância do tema e a necessidade de levantar estudos e reflexões, visto que há muitas compreensões atreladas ao senso comum.

O segundo eixo temático analisa a “A Dimensão de Gênero na Prática Docente: transversalidade, formação e orientação institucional” e foi organizado em 4 subeixos discursivos, quais sejam: a abordagem de gênero na prática docente, a abordagem transversal de gênero nas disciplinas, a orientação institucional dos docentes sobre gênero e o aperfeiçoamento profissional dos docentes em gênero, que emergiram as categorias discursivas, conforme o mapa conceitual 2, presente na Figura 2, adiante.

Figura 2 - Mapa conceitual 2: Eixo temático 2 com os subeixos e as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025



Fonte: Entrevista realizada com docentes por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

No primeiro subeixo, os docentes foram indagados sobre a abordagem em sala de aula da temática do gênero. Foram apresentadas duas categorias discursivas denominadas “justificativa positiva (69%)” e “justificativa negativa (31%)”. Em relação à primeira categoria discursiva, dos 13 docentes entrevistados, 69% responderam que tentam trabalhar com a temática e que isso ocorre, em especial, quando percebem alguma atitude ou fala machista ou algum tipo de manifestação de preconceito de gênero na sala de aula e que merece uma reflexão. A docente I destacou que teve que abordar o tema na sua disciplina, porque “houve um episódio de discriminação que gerou uma certa polêmica entre os alunos” (informação verbal²¹). Para Rodrigues e Salles (2011, p. 3), “se o professor está sensibilizado para a necessidade ou tem interesse pelo tema ele estuda e se propõe a discutir, caso contrário não”, ou seja, falar sobre a temática do gênero ainda representa um posicionamento de cada docente. Uma outra forma de abordagem é quando possui relação com algum conteúdo, como na fala do docente G:

Sim, relacionando com algum conteúdo da geografia (geografia da população por exemplo) de forma factual. Acredito ser importante falar sobre gênero na sala de aula para os estudantes perceberem a histórica desigualdade de gênero existente sobretudo no Brasil no meio social, político, econômico, os avanços já conquistados e os desafios impostos às mulheres e a comunidade LGBT (Informação verbal²²).

Os relatos dos professores mostram que o tema gênero, quando aparece em sala de aula, geralmente é tratado de forma pontual, ou seja, apenas em momentos específicos. Normalmente, eles falam sobre o assunto quando ocorre alguma situação de preconceito entre os alunos ou quando o conteúdo da disciplina permite alguma relação com a temática. Na opinião de Rodrigues e Salles (2011),

Infelizmente tal discussão ainda não ocorre de forma natural e sistemática, entendida como parte das várias dimensões do ser humano. Talvez resida aí uma das principais dificuldades dos docentes das diversas áreas em sentir-se preparados para discutir o tema (Rodrigues; Salles, 2011, p. 3).

Conforme os autores, falar sobre gênero na escola não deve ser algo ocasional ou deixado apenas para algumas disciplinas. É um tema que precisa estar presente no planejamento e no currículo, pois ajuda a combater o preconceito e promover o respeito entre todos.

²¹ Entrevista 13 realizada com a docente I, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

²² Entrevista 14 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Na segunda categoria discursiva, denominada “justificativa negativa”, dentre os entrevistados, 31% dos docentes apontaram que não trabalham com a temática. A docente A diz que “Difícilmente. Com pouca quantidade de aulas, o foco no conteúdo não deixa muito espaço” (informação verbal²³). Argumento compartilhado também por outros docentes, pelas mudanças do Novo Ensino Médio²⁴, aprovado pelo então Presidente Michel Temer em 2017, que reduziu a carga horária das disciplinas da matriz curricular, dificultando o planejamento e a execução dos conteúdos elencados como prioritários.

No entanto, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, após várias críticas e manifestações dos docentes e discentes espera-se uma reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, que alterará a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, e revogará parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Entre as mudanças, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica, que amplia a carga horária das disciplinas da matriz curricular, como, por exemplo, geografia, história e português (Brasil, 2024).

A docente B também não trabalha a temática e argumentou “que por minha matéria ser de exatas e não tratar do tema” (informação verbal²⁵). E o docente K compartilha do mesmo argumento: “Não, porque o tema não condiz com a disciplina” (informação verbal²⁶). Verifica-se que alguns docentes não inserem ou incorporam a temática em sala de aula.

Segundo Rodrigues e Salles (2011, p. 3), “precisamos criar tempos e espaços na escola para que a discussão e a formação aconteçam em função da necessidade e não do desejo apenas”. Para as autoras, é necessário que os docentes repensem sua prática pedagógica.

Silva (2020, p. 35) sustenta que “a escola, como espaço social e educativo, está sujeita a manter uma estrutura de hierarquização, de preconceitos e exclusão, ou então, a ser um espaço social de possibilidades de mudanças de paradigmas”. Nesse contexto, pensar no currículo é importante, porque pode se tornar um mecanismo de naturalização, de produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero. Para Louro (1997, p. 64) “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as

²³ Entrevista 15 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

²⁴ A lei que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa legislação foi sancionada pelo presidente Michel Temer, resultando da conversão da Medida Provisória nº 746/2016.

²⁵ Entrevista 16 realizada com a docente B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

²⁶ Entrevista 17 realizada com o docente K, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

dão ao que aprendem”. A autora reflete a necessidade de uma reflexão crítica sobre o ensino e o currículo.

Backes e Pavan (2017) ressaltam que o currículo “não se reduz a uma dimensão técnica, nem a uma lista de conteúdos. O currículo é um artefato cultural. [...] O currículo produz algumas identidades de gênero como legítimas e normais e outras como desviantes” (Backes; Pavan, 2017, p. 95). Os autores refletem que o currículo não é neutro, pois fortalece normas e contribui na construção de identidades, além de reproduzir desigualdade e preconceito.

O segundo subeixo trata da abordagem transversal de gênero nas disciplinas e possui uma categoria discursiva “justificativa positiva (100%)”. Os docentes consideram necessário debater o tema em sala de aula de modo transversal e destacam que essas discussões são importantes para promover um ambiente de reflexão crítica. O docente G fala sobre a importância de discutir o tema, “Sim, pois todas as disciplinas podem contribuir com essa temática de forma holística. Não deve ser algo discutido apenas no âmbito das ciências humanas” (informação verbal²⁷) e o docente K enfatiza que “falar sobre gênero e sexualidade, é uma forma eficaz de provocar reflexões e questionamentos que ajudam no combate ao preconceito e à discriminação, demonstrando respeito a todas as pessoas, independentemente de gênero ou sexualidade” (informação verbal²⁸). Para Altmann (2003), orientação sexual é muito mais que o aspecto biológico, deve enfatizar os aspectos culturais e sócio-históricos e deve ser abordada por todos os campos do conhecimento.

Os temas gênero e sexualidade estão inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados na década de 1990, e constituem um dos seis temas transversais. Para Helena Altmann (2003, p. 283),

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social – ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

A autora ressalta a importância do tema transversal como oportunidade para a escola discutir assuntos extremamente urgentes para a sociedade. É importante frisar que não pode

²⁷ Entrevista 18 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

²⁸ Entrevista 19 realizada com o docente K, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

haver uma visão restrita ao biológico e tratar apenas da prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e gravidez, como normalmente é tratado nas escolas.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2018, os temas transversais passaram a ser denominados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasil, 2018).

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis Temáticas (Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Ética, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas (Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social) (Brasil, 2017).

Pesquisas relacionadas à BNCC, como as de Figueiredo e Souza (2024, p. 1), apontam que “a BNCC gera um apagamento das questões de gênero e sexualidade e usa o termo diversidade como forma de generalizar as discussões sobre as diferenças”. Os autores salientam que isso é preocupante, porque oferece pouca visibilidade às questões de gênero e sexualidade e o uso do termo diversidade pode ser amplo e não discutir as relações de poder existentes entre os diferentes gêneros.

De acordo com Batista (2008), a maneira como a sexualidade sempre foi tratada, como controle e repressão, influencia as práticas humanas, em especial aos docentes, por isso é importante esclarecer que é necessário questionar o que se ensina, o modo como ensina e o que os estudantes aprendem, bem como problematizar as teorias que orientam o trabalho docente.

Para Louro (1997), os docentes precisam estar atentos e dispostos a ter um olhar aberto e crítico e entender que é fundamental debater gênero em todas as disciplinas. A escola é um espaço para diálogos, onde devem circular o respeito e a tolerância, além de discutir temas relacionados ao gênero, ao sexo, à discriminação, à diversidade, dentre outros.

Segundo Ramires Neto (2004, p. 3), “[...] a escola demonstra, aqui, ser o espaço onde o preconceito se reproduz tacitamente, mas pode também agir como instrumento de sua superação.” A instituição escolar e quem participa dela influenciam e são influenciados, bem

como colobaram para a construção da personalidade dos estudantes. Louro (1997, p. 61) complementa que é na escola que

[...] se aprende olhar e se olhar, se aprende a dividir, falar e calar; se aprende a proferir. Todos os sentidos são treinados fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes; aprende o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que se tenha algumas habilidades e outras não.

Existe um aprendizado social que ultrapassa os conteúdos das disciplinas, que interfere nos modos de ser, no agir e como se comportar, de acordo com as normas sociais e com os valores culturais construídos historicamente.

O terceiro subeixo refere-se à “orientação institucional sobre gênero” e possui três subcategorias discursivas. Na primeira categoria discursiva, “falta de orientação”, 23% dos docentes responderam que não existe uma orientação institucional de abordagem de conteúdos a respeito de gênero de forma sistemática no currículo. Para Santos e Ornat (2017, p. 117), “a culpa não pode ser despejada exclusivamente nos docentes pelo seu despreparo em trabalhar sobre as sexualidades”. É preciso ter uma orientação institucional com respaldo legal, em leis e normativas. Segundo a docente A: “existe orientação só quando ocorre um projeto ou atividade determinada que trata sobre o tema, mas a responsabilidade recai na área de humanas” (informação verbal²⁹). Santos e Ornat (2017) destacam que os temas relacionados ao gênero são tratados na escola como assunto secundário ou até mesmo inexistente.

A segunda categoria discursiva, “Menção às Diretrizes Curriculares”, revela que 23% dos docentes mencionaram que seguem os documentos legais e institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino da Bahia (DCRB). A docente J relatou que “Seguimos o DCRB e lá essa temática não é especificada dentro da minha disciplina” (informação verbal³⁰). No ano de 2020, o Estado da Bahia, iniciou a construção do documento orientador para a implementação das diretrizes curriculares na rede pública de ensino, tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse mesmo período, o Conselho Estadual de Educação, com a resolução nº 45, de 24 de agosto de 2020, dispôs sobre a educação das relações de gênero e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e no seu artigo 5º assim consta:

²⁹ Entrevista 20 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

³⁰ Entrevista 21 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

A formação inicial dos profissionais do magistério para a Educação das Relações de Gêneros e Sexualidades é da responsabilidade das instituições de Ensino Superior, cujas licenciaturas abrangerão nos seus currículos as dimensões políticas e pedagógicas da educação inclusiva e antidiscriminatória, destacando-se o enfoque da temática de equidade de gênero, do enfrentamento da violência doméstica e familiar, a garantia do direito ao uso do nome social e o respeito a identidade de gênero (Bahia, 2020).

É de suma importância para o Estado da Bahia fomentar na formação inicial dos docentes, em cursos de licenciatura, a temática das relações de gênero. A resolução também aborda, em seu artigo 6º, que a formação continuada dos profissionais da educação para a Educação das Relações de Gêneros e Sexualidades é da responsabilidade das Secretarias de Educação e das instituições de ensino.

Em 2022 foi publicado o DCRB, um documento referencial para as instituições de ensino e está organizado em dois volumes. O volume 1 contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o volume 2 aborda o Ensino Médio (Bahia, 2022). Sobre isso, Silva (2021, p. 5) destaca:

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e tem como base as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Para o autor, o DCRB é um documento formativo e normativo, fruto de trabalho dos docentes ativos da rede estadual, que estudaram e analisaram a BNCC, e traz orientações para as instituições de ensino a fim de organizar o currículo da escola por meio do Projeto Político Pedagógico, que é fundamental para definir a identidade da escola, os objetivos e metas da aprendizagem.

O DCRB destaca temas que foram silenciados ou minimizados pela BNCC, como corpo, gênero e sexualidade. A temática pertence a um dos temas integradores, qual seja: a educação para a diversidade, que se subdivide em duas categorias: educação para as relações étnico-raciais e educação para as relações de gênero e sexualidade e apresenta conceitos como sexo, gênero, identidade de gênero e estereótipos de gênero. Entretanto, não apresenta orientações metodológicas para serem abordadas no cotidiano escolar. Para Figueiredo e Souza (2024, p. 25), “a ausência dessas orientações pode, no entanto, contribuir para que a discussão se finde no documento e não gere transformações na vida das(os) integrantes da comunidade escolar”.

É relevante ter orientações pedagógicas para possibilitar a todos os componentes curriculares o debate da temática de forma transversal.

A terceira categoria discursiva, denominada “abordagem pontual”, mostra que 15 % dos docentes realizam debates sobre o tema gênero e o inserem nas discussões na área em que atuam. A docente I relata que “Não existe uma abordagem dentro da instituição de ensino, mas alguns professores, percebendo essa necessidade, ajustaram ao currículo da disciplina à temática” (Informação verbal³¹). Esses docentes reconhecem a relevância do tema, mas preferem tratá-lo de forma pontual, ao contextualizá-lo com outros conteúdos referentes à disciplina e ao conteúdo trabalhado.

Ao se averiguar a falta de uma orientação institucional, no sentido de criar possibilidades para a discussão e planejamento acerca da temática de gênero no território escolar indica-se a existência de uma abordagem superficial e fragmentada acerca do gênero. Para Santos e Ornat (2017, p. 115), “[...] há uma superficialidade na abordagem do assunto, que reduz o tema a enfoques conceituais básicos, voltados principalmente a aspectos morfoanatômicos do corpo humano”. Tais fatos são preocupantes, pois revelam uma lacuna que pode ser consequência do pouco conhecimento dos docentes sobre o assunto, somado a ausência de uma orientação institucional. Observa-se neste contexto, que as reflexões e análises estão abalizadas por senso comum, por influências e valores culturais e sociais.

Frente a estes aspectos torna-se essencial que a escola por meio de políticas pedagógicas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, como abordado anteriormente, possa integrar e orientar o trabalho docente sobre a questão de gênero, para, assim, promover um ambiente favorável à discussão e, conseqüentemente, inclusivo para todos os estudantes e toda a comunidade escolar. Neste propósito, os docentes têm papel imprescindível e têm o potencial para ressignificar, ampliar o debate sobre gênero na escola e promover ações que tornem o território escolar aberto a esse diálogo.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de promover cursos de formação sobre as relações de gênero no ambiente escolar, bem como o preenchimento da lacuna sobre a temática nos documentos pedagógicos da escola.

Ainda no desenvolvimento da análise apresenta-se o quarto subeixo, que aborda “o aperfeiçoamento profissional” e, por sua vez, possui duas categorias discursivas. Na primeira categoria discursiva os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que não participaram

³¹ Entrevista 22 realizada com a docente I, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

de formação sobre relações de gênero no ambiente escolar, ou seja, ‘Ausência de formação (100%)’. Segundo Rodrigues e Salles (2011, p. 10),

A possibilidade de uma formação continuada nesta temática deve avançar, pois na maioria dos cursos de formação inicial, sejam da saúde ou da educação, não estão contempladas discussões que mostrem quem são os sujeitos de direitos que serão apresentados a nós no cotidiano do nosso trabalho e nem como deveremos abordá-los.

A promoção de formação continuada possibilita aos docentes terem subsídios teóricos e estratégias de mediação de conflitos no ambiente escolar. Para os autores, é o caminho viável para a formação, além de contribuir para a vivência da sexualidade com respeito.

A segunda categoria discursiva, “Formação autodidata e iniciativas pessoais (8%)”, representa o docente que aborda o tema em suas aulas e traz discursos provenientes de leituras e vivências pessoais, como relatado pela docente E:

Tudo que proponho a fazer em sala de aula advém de leituras e pesquisas as quais me interessam e julgo pertinentes no momento. Várias leituras como: “A prateleira do amor” de Valeska Zanello; “Letramento de gênero” da mesma autora; “Humanidade - uma história otimista do homem” da autora Rutger Bregman; “História das mulheres no Brasil” de Mary Del Priori; “Mulheres de Cinza” de Mia Couto; “O diário de Anne Frank”; “O perfume das Tulipas” de Maura Palumbo; “As mulheres que comem com os lobos” de Clarissa Pinkoli Estés; “As meninas” de Lygia Fagundes Telles, dentre outros, como “Dom Casmurro”, “Lucíola”, “O mulato”, me servem de farol para desenhar minhas aulas atualmente e não menos interessante o livro “A Palavra que resta” de Stênio Gardel (informação verbal³²).

A entrevistada aponta que aborda a temática gênero em suas aulas e que trabalha por motivação e iniciativa individual, porque percebe a necessidade de evidenciar em sua prática pedagógica a inserção deste tema e, para tanto, faz isso por meio de uma abordagem autodidata, com o uso de livros e pesquisas, sem a orientação da coordenação pedagógica, de outro setor da escola ou da estrutura da secretaria de educação da Bahia.

A autonomia docente pode preencher lacunas deixadas pela falta de formação continuada, mas não substitui a necessidade de políticas públicas que garantam a formação continuada aos docentes no que diz respeito à temática gênero na escola.

Vave destacar que discutir gênero e outras temáticas, que tratam de questões sociais ou que permeiam o cotidiano da sociedade civil e que fazem parte da realidade dos estudantes em

³² Entrevista 23 realizada com a docente E, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

sala de aula, é sempre desafiador para os docentes, que precisam trabalhar os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, mas que também vivenciam situações em que a realidade dos estudantes se apresenta em diferentes situações na sala de aula e na escola como um todo. Esta tarefa é mais complicada quando não se tem arcabouço teórico, quando há a necessidade da busca individualizada das informações e quando não há tempo hábil em decorrência da intensa carga horária de trabalho, principalmente no caso de turmas do Ensino Médio, com estudantes a partir dos 15 anos, em que estes se encontram numa fase de dúvidas acerca da sexualidade e do próprio corpo.

Relações de gênero é uma temática importante e necessária e sua discussão não pode ser atribuída exclusivamente aos docentes, incumbindo-lhes responsabilidades e resultados positivos. Não se pode culpabilizar os docentes, visto que estes, na maioria das vezes, exercem a sua função com maestria, sem um devido reconhecimento das esferas municipais, estaduais e/ou federais.

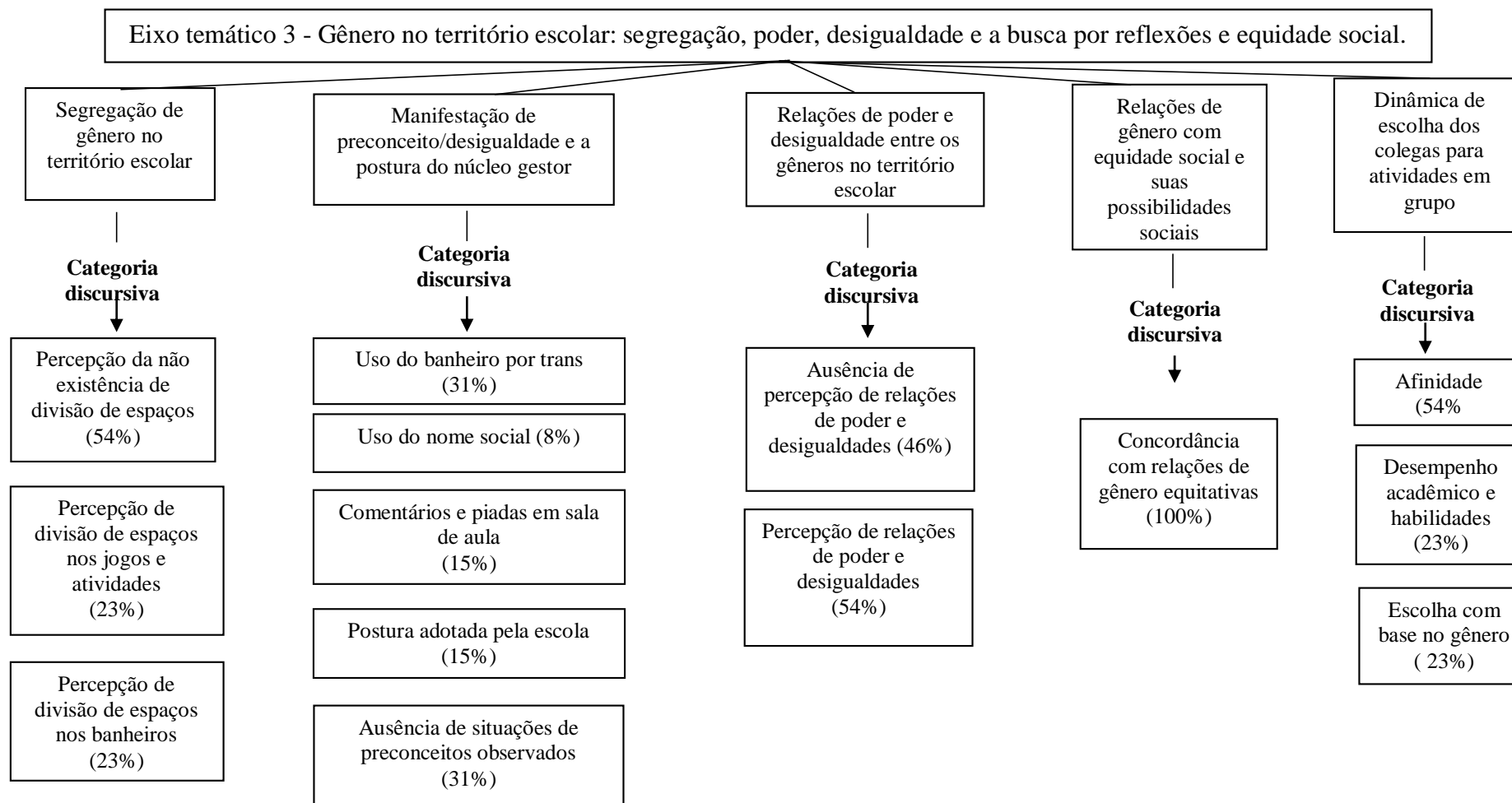
À medida que os docentes passarem a participar de cursos de formação sobre a temática, obterão instrumentos para refletir e incorporar em suas práticas pedagógicas ações que também propiciem à comunidade escolar a uma reflexão, bem como criar possibilidades para o enfrentamento da discriminação (Rodrigues; Salles, 2011).

Ao analisar as normativas e as resoluções promovidas pelo Estado da Bahia e ao comparar as respostas apresentadas pelos docentes na escola pesquisada, percebe-se que, na prática, não há cursos de formação para os docentes sobre a temática, ou seja, não existe o cumprimento da resolução nº 45, de 24 de agosto de 2020, no artigo 6º que versa sobre a formação continuada dos profissionais na escola. Quando ocorre na escola alguma situação relacionada às questões de gênero e que necessita de um conhecimento mais aprofundado, pouco se sabe das leis e normativas. O que reforça a necessidade de fomentar cursos de formação, divulgar leis e normativas e compartilhar pesquisas e experiências exitosas, para que, de fato, ocorra o respeito à dignidade e à diversidade humana.

O terceiro eixo temático, por sua vez, apresenta os discursos dos docentes relativos ao “gênero no território escolar: segregação, poder, desigualdade e busca por equidade social”. Possui cinco subeixos e suas respectivas categorias discursivas, conforme o mapa conceitual 3, na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Mapa conceitual 3: Eixo temático 3, com os subeixos e as categorias discursivas dos docentes em uma escola pública, Brumado-BA,

2025



Fonte: Entrevista realizada com docentes por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

O primeiro subeixo, nomeado “segregação de gênero no território escolar”, analisa as diversas manifestações de gênero no ambiente escolar. Para Carrara (2009, p. 104), “Ao considerar, por exemplo, como meninas e meninos são separados ou misturados no e pelo ambiente escolar, pode-se perceber como as representações de gênero repercutem na escola”. Os docentes foram questionados sobre a existência de uma divisão do espaço entre meninos e meninas e as respostas foram organizadas em três categorias discursivas.

A primeira categoria, “percepção da não existência de divisão de espaços (54%)”, destaca que não existe divisão entre meninos e meninas na escola. De acordo com a docente A: “Não. As atividades realizadas e disposição dos alunos em classe deixa todos à vontade, não havendo divisão” (informação verbal³³); e para G: “Não percebo essa divisão” (informação verbal³⁴). Conforme Louro (1997),

[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ (Louro, 1997, p. 63).

É necessária uma maior atenção com os espaços que são naturalizados pela sociedade e as separações dos espaços são aceitas e vistas como algo natural.

Na segunda categoria, “percepção de divisão de espaços nos jogos e atividades”, observa-se que 23% dos docentes visualizam a segregação espacial. Para a docente B: “Sim, na sala de aula e nos pátios, os grupos ainda se separam” (informação verbal³⁵). O docente D afirma: “vejo essa divisão nos jogos, há aqueles que são mais procurados pelos meninos, assim como a dança pelas meninas” (informação verbal³⁶). De acordo com as falas, percebe-se que existem territórios que são ocupados por homens e outros por mulheres na escola; segundo Carrara (2009, p. 28), “Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres [...]”. Para o autor, existe uma fronteira simbólica, socialmente aceitável, em que se estabelecem, de forma sutil, papéis, espaços e posições sociais para homens e mulheres.

³³ Entrevista 24 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

³⁴ Entrevista 25 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

³⁵ Entrevista 26 realizada com a docente B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

³⁶ Entrevista 27 realizada com a docente D, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Sobre a segregação nas práticas esportivas, como jogos e danças, Castellani Filho (1989) afirma que as leis e decretos contribuíram para a generificação das práticas corporais diferenciadas para meninas e meninos e estimulou uma maior habilidade de um sexo em detrimento de outro.

Sobre esse ponto, Jacó e Altmann (2011) indicam que as práticas corporais, historicamente, foram relacionadas às perspectivas biológicas e atreladas ao masculino. E complementam da seguinte maneira: “É a partir da lógica binária de masculino e feminino pautada no biológico para criar verdades e produzir verdades, que meninos e meninas construíram seus significados sobre as aulas de educação física e seus lugares nela” (Jacó; Altmann, 2011, p. 96). É necessário questionar se é natural os espaços esportivos e os pátios serem frequentados mais por meninos e o espaço de dança e o fundo da quadra serem mais frequentados pelas meninas. Carrara (2009, p. 105) assim reflete:

Nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder. O acesso ao território masculino é negado ao feminino, e constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas em que o masculino tem o domínio sobre o feminino [...].

Segundo o autor supracitado, os territórios delimitados na escola, são construções históricas, provenientes de conceitos tradicionais que atribuíram ações e modos de ser para a masculinidade e feminilidade que reforçam relações de poder. A escola precisa entender que sua atuação não é neutra e aprender a identificar o currículo oculto para não perpetuar discriminações e preconceitos contra os diferentes gêneros.

Conforme Sabat (1999, p. 85), “[...] o lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens”. Historicamente, foram atribuídos papéis sociais aos homens e mulheres, dentro de uma lógica binária e hierárquica.

A terceira categoria discursiva aborda a “percepção de divisão de espaços nos banheiros”. Do total de docentes entrevistados, 23% destacaram uma divisão formal e institucionalizada nos banheiros e vestiários, como relatado pela docente E: “Apenas por questões burocráticas e sociais, há divisões quanto de sanitários e vestiários” (informação verbal³⁷); e pela docente M: “A divisão de espaço acontece no uso dos banheiros” (informação

³⁷ Entrevista 28 realizada com a docente E, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

verbal)³⁸. Os banheiros são marcados por normas sociais que reforçam os papéis de gênero, que ao segregar os espaços utilizam como critério exclusivo o sexo do nascimento. Massey (1994) reforça que os banheiros foram projetados e organizados geograficamente com base nas normas sociais e culturais que separam esse espaço pelo sexo. Na concepção de Alves, Moreira e Jayme (2021, p. 2),

As placas dos banheiros em locais públicos revelam a divisão desses lugares pela lógica binária e cis-heteronormativa, demarcando, por meio de imagens, palavras e símbolos, os territórios legitimados socialmente do masculino e do feminino, tendo como concepção fundante e falaciosa o universalismo do sujeito homem e do sujeito mulher.

Para os autores, a segregação dos banheiros reforçam a lógica binária usada universalmente, que se baseia no masculino e feminino e descarta a existência de outras identidades de gênero. Com base em Preciado (2018),

[...] os banheiros públicos, instituições burguesas generalizadas nas cidades europeias a partir do século XIX, pensados primeiro como espaço de gestão de lixo corporal nos espaços urbanos, vão se converter progressivamente em cabines de vigilância de gênero (Preciado, 2018, p. 1).

A história dos banheiros não mostra apenas as evoluções das práticas de higiene e saneamento, mas também a segregação e as desigualdades que permeiam as dinâmicas de gênero. Para Prado e Junqueira (2011), a segregação de gênero está também marcada nas paredes, carteiras e nas dependências de banheiros dos bares, restaurantes, repartições públicas e também na escola.

Segundo Louro (1997), a escola produz saberes e espaços generificados e acrescenta que esta “ [...] delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Para a autora, por meio das normas, regras e símbolos construídos historicamente, a escola separa as turmas desde a disposição das filas, dos grupos em sala, até a escolha de atividades e reforça os padrões sociais que separam banheiros e esportes por gênero masculino e feminino. Para Silva (2013, p. 18),

Conteúdos curriculares, regras, normas, organização do espaço físico, modos permitidos de pensar e agir constituem-se como mecanismos implicados na

³⁸ Entrevista 29 realizada com a docente M, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

classificação, separação e hierarquização entre mulheres e homens. Desse modo, precisamos refletir sobre as relações de gênero na escola.

A autora reforça a necessidade de refletir sobre gênero na escola, pois, com base na sua organização, reforça a separação de meninos e meninas, seja nas normas, nas regras, no conteúdo ensinado e até mesmo na estrutura física.

O segundo subeixo, “manifestação de preconceito e desigualdade e a postura do núcleo gestor”, traz relatos dos docentes sobre situações de preconceito ou homofobia e reflexos de desigualdades de gênero no território escolar e a posição do núcleo gestor, organizada em quatro categorias discursivas.

A primeira categoria apresenta os discursos dos docentes sobre a “percepção de preconceito e homofobia no uso do banheiro por alunas trans (31%)”. A docente J narra:

Eu vi a seguinte situação como preconceito. Duas alunas trans solicitaram à direção o direito de usar o banheiro feminino. Essa situação já havia ocorrido no ano anterior e os pais das outras alunas não haviam aceitado que elas usassem o mesmo banheiro que suas filhas. Para a resolução dessa situação atual, a gestão propôs que os alunos trans utilizassem o banheiro das Pessoas com Deficiência (PCD) (informação verbal³⁹).

O termo trans tratado pela professora refere-se ao termo transexual, que são as pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. De acordo com Silva (2009, p. 146),

O papel que o banheiro desempenha na estrutura escolar é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas para os corpos categorizados como femininos ou masculinos. O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados (Silva, 2009, p. 146).

O banheiro ocupa um papel importante na manutenção das normas de gênero e reforça a divisão binária dos corpos, ao separar masculino e feminino.

Em relação ao uso dos banheiros, é estabelecida a visão do sexo biológico. Para Silva (2009, p. 147), “As pessoas que não se encaixam em um dos polos separados e opostos da masculinidade e da feminilidade são excluídas do ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada”. As pessoas, quando não seguem as normas estabelecidas pelo modelo binário,

³⁹ Entrevista 30 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

podem ser marginalizadas. Quando não são totalmente excluídas, são obrigadas a aceitar resoluções que as inferioriza perante a sociedade.

A percepção da docente I demonstra situações que reforçam relações de poder, no momento em que o núcleo gestor propôs como solução do problema às alunas trans o uso do banheiro das Pessoas com Deficiências (PCDs), quando diz: “Com relação ao caso da menina trans, considero que no caso das meninas que se ofenderam com a presença da garota trans acabaram sobressaindo a vontade da maioria” (informação verbal⁴⁰). A vontade da maioria mostra um caráter normativo, evidenciado pelo fato de haver apenas banheiros femininos e masculinos no espaço escolar, sem contemplar os diferentes gêneros. A escola passa a reproduzir padrões heteronormativos, ou seja, a heterossexualidade como modelo de normalidade e pode estimular preconceitos e homofobia. Essa visão heteronormativa tenta afirmar que as mulheres cisgênero⁴¹ correm algum risco ao compartilhar banheiros com pessoas trans e, para isso, utiliza-se da violência simbólica, ao negar o direito ao uso do banheiro (Cicconetti; Ferreira; Silva, 2023).

De acordo com a nota técnica sobre direitos humanos e os direitos dos banheiros produzida pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA),

[...] defendemos que pessoas trans e travestis utilizem banheiros e demais espaços segregados por gênero de acordo com a autodeterminação e expressão de gênero da pessoa, considerando ainda os desafios e marcadores que nos constituem enquanto grupo que se organiza coletivamente (ANTRA, 2023).

A nota técnica defende que a pessoa trans tem o direito de escolher qual banheiro utilizar de acordo com a sua autoidentificação. O Brasil, a Espanha, Portugal, dentre outros países, tem ampliado as suas pesquisas ao analisar dados a partir da autoidentificação e isso é um avanço, principalmente quando se trata de gênero, raça, etnia e classe social. É necessário acabar com o *apartheid* de gênero existente numa sociedade com traços históricos do patriarcado (ANTRA, 2023).

A ANTRA (2022, p. 5) afirma “que proibir, negar ou dificultar os direitos trans não contribui em nada para os direitos das mulheres cis [...]”. Crianças e adolescentes, seja qual for o gênero, passam a maior parte de suas vidas no ambiente escolar, por isso esse espaço precisa

⁴⁰ Entrevista 31 realizada com a docente I, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁴¹ Cisgênero diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento.

ser acolhedor, proteger a dignidade humana, a liberdade de gênero e garantir a continuidade na instituição para evitar a evasão.

A docente C, ao perceber a situação de preconceito e homofobia que as alunas transexuais estavam sofrendo quanto ao uso do banheiro, manifestou ajuda: “fiz interferências no sentido de proteger as meninas trans da escola, mostrando documentos e conscientizando” (informação verbal⁴²). Os gestores, coordenadores e docentes devem ser capazes de lidar com essas pautas, para combater a violação dos direitos. Caso seja necessário, acionar órgãos competentes, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público, Organizações, Associações, entre outros, para lidar com preconceitos (ANTRA, 2023). A escola deve ser o espaço para aprender a conviver com as diferenças e diversidades.

A resolução nº 120, de 5 de novembro de 2013, amplia a discussão ao tratar, no seu Art. 4º, sobre os espaços separados por sexo, nas unidades de ensino, a fim de que sejam utilizados de acordo com a autoidentificação de gênero de cada pessoa (Brasil, 2013). Desse modo, não há necessidade da institucionalização de um terceiro espaço, principalmente em se tratando dos banheiros. Essa resolução deve ser respeitada e precisa ser levada em consideração no ambiente escolar.

Um docente observou outra situação de preconceito e homofobia, registrado na segunda categoria discursiva, em relação ao uso do nome social (01 ou 8%). Segundo a docente A: “Certa vez, um aluno exigiu seu nome social na caderneta, mas a direção informou que ele não eliminava da lista o nome oficial” (informação verbal⁴³). O nome social é o nome pelo qual a pessoa trans deseja ser chamada, de acordo com a sua identidade de gênero. Segundo o diagnóstico sobre o acesso à retificação de nome e gênero de travestis e demais pessoas trans no Brasil,

O nome social não deve ser confundido com apelido ou alcunha, visto que está intimamente ligado à identidade de gênero da pessoa e cumpre o papel de evitar situações humilhantes e vexatórias, Diagnóstico sobre o acesso à retificação de nome e gênero de travestis e demais pessoas trans no Brasil ou mesmo o tratamento por um nome que não representa aquela existência no extrato social (ANTRA, 2023).

É direito das pessoas trans terem o seu nome social aceito e respeitado e a escola tem a obrigação de cumprir as normas estabelecidas. O Conselho Estadual de Educação da Bahia,

⁴² Entrevista 33 realizada com a docente C, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁴³ Entrevista 34 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

dispõe de uma resolução nº 120, de 05 de novembro de 2013, que trata sobre a inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros no tratamento, nos registros escolares e acadêmicos nas instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado da Bahia (Bahia, 2013). Essa resolução versa sobre a garantia do acesso e da permanência dos/das estudantes travestis, transexuais e outros na escola e orientar o Sistema de Ensino do Estado da Bahia quanto aos procedimentos de inclusão do nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros que desejem marcar suas identidades. A instituição escolar deve cumprir a resolução, de acordo com os incisos 2º e 3º,

§ 2º O/A estudante maior de 18 (dezoito) anos deverá manifestar seu desejo de inclusão do nome social, por meio de requerimento, no ato da matrícula ou a qualquer momento no decorrer do ano letivo.

§ 3º O/A estudante menor de 18 (dezoito) anos deverá manifestar seu desejo de inclusão do nome social, por meio de requerimento emitido pelo/a responsável, ou por ordem judicial, no ato da matrícula ou a qualquer momento no decorrer do ano letivo (Bahia, 2013).

Assim, fica estabelecido que o nome social deve ser usado nos diários de classe, em listas de presença, relações de notas/conceitos, nos eventos escolares, entre outros, mesmo que a pessoa trans ainda não tenha realizado a retificação dos seus documentos em um cartório. De acordo com o Art. 3º, deve constar o nome civil e no campo das observações dos documentos externos deve constar o nome social utilizado pelo estudante no período em que frequentou aquela unidade de ensino.

Ter conhecimento e buscar informações é importante para garantir o respeito aos direitos e à dignidade humana. É essencial que o ambiente escolar se torne um lugar seguro e respeitoso, independentemente da identidade de gênero.

A terceira categoria discursiva está relacionada aos “comentários e piadas preconceituosas em sala de aula (15%)”. A docente E relatou que “Em sala de aula existem algumas piadinhas com os trans, como acontece também com os PCDs, que são as pessoas com deficiências, mas dentro das perspectivas das aulas percebo que muitos se encontram em transição e vagarosamente procuram respeitar a orientação sexual de cada colega” (informação verbal⁴⁴). Comentários e piadas são apontadas como uma forma de preconceito sutil e velada presente nas escolas (Santos; Ornat, 2017). As manifestações preconceituosas e discriminatórias não são explícitas na escola e são apresentadas por meio de brincadeiras, piadas

⁴⁴ Entrevista 19 realizada com a docente E, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

e comentários que não são inofensivos e, por isso, reforçam desigualdades. Muitas vezes, as falas, as piadas e comentários são normalizados e classificados como brincadeiras e no caso dos discentes trans correspondem à homofobia. Para Prado e Junqueira (2011, p. 61),

É inegável o aporte da instituição escolar ao longo dos processos de normalização heterorreguladora dos corpos e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual. Ali, a presença da homofobia é capilar. Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc.

Consoante os autores, a homofobia está na escola, configura-se de forma capilar e se manifesta de diversas formas e em diferentes ambientes escolares. Assim, a escola, que deveria ser um espaço de aprendizagem, acolhimento e inclusão, reproduz desigualdades e exclusão, além de reforçar a heteronormatividade.

É preocupante quando tais situações não são observadas como violência simbólica e apenas como uma simples brincadeira, como apresentado pelo docente F: “Dentro de sala, ainda é comum brincadeiras entre meninos e sua masculinidade que, apesar de reprimir, entendo que ainda faz parte do repertório machista e preconceituoso que vivemos e experimentamos. Nada que tomasse como violento” (informação verbal⁴⁵). Segundo Liberato (2008), as brincadeiras ou discursos homofóbicos são consideradas piores que uma agressão física e podem trazer impactos como a exclusão e a evasão escolar.

O docente L descreveu uma outra situação de preconceito e desigualdade e considerou importante relatar, visto que observou a atitude diferenciada por parte da gestão escolar para meninos e meninas, o que representa a quarta categoria discursiva, “Postura adotada pela escola (15%)”:

Então, na realidade foi durante um evento cultural e artístico onde uma aluna foi impedida de apresentar uma dança pela direção por julgar que a roupa estava curta, no entanto, os meninos apresentaram uma atividade de Capoeira sem camisa e não houve nenhum tipo de manifestação proibitiva pela direção.

⁴⁵ Entrevista 36 realizada com o docente F, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Nesse caso, percebe-se que o preconceito pode partir da própria direção (informação verbal⁴⁶).

No território escolar, as normas de gênero estabelecidas reforçam as desigualdades. A postura da gestão escolar relatada pelo professor mostra que o corpo feminino deve ser controlado e não pode ser exposto. Para Moreno (1999, p. 29), “os modelos de conduta são diretrizes que guiam o comportamento dos indivíduos, suas atitudes e sua maneira de julgar os fatos e acontecimentos que o rodeiam”. Existe um padrão de comportamento relacionado ao sexo masculino e ao sexo feminino, transmitido de geração em geração, que dita um controle maior sobre roupas e comportamentos femininos, ao contrário do masculino.

Conforme Machado (1992), o comportamento e os papéis da feminilidade têm como base o corpo da mulher e determina regras e comportamentos a serem seguidos. Moreno (1999, p. 30) assim destaca:

A discriminação da mulher começa muito cedo, no momento do nascimento ou mesmo antes. Quando meninas e meninos chegam à escola, já tem interiorizada a maioria dos padrões de conduta discriminatória. Mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los.

Em conformidade com o autor, a conduta discriminatória de gênero está enraizada na estrutura patriarcal, se propaga ao longo do processo de formação do indivíduo e é reforçada pela socialização. Ao chegar na escola, ao compartilhar os mesmos espaços físicos, de uma forma inconsciente, a divisão de gênero se manifesta no dia a dia.

Outra situação de manifestação de preconceito e desigualdade foi apresentada pelo docente L:

Lembro uma vez que alguns alunos queriam fazer um movimento na escola parecido com a parada do orgulho LGBTQIA+ no intuito de chamar atenção em relação ao preconceito e a violência que esses grupos sofrem, porém, houve resistência por parte de alguns professores e da gestão e os alunos conseguiram fazer um movimento na escola, no entanto quase todo descaracterizado do seu objetivo original. Esse tema mesmo em um ambiente

⁴⁶ Entrevista 37 realizada com o docente L, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

que deveria estar aberto para esse tipo de discussão ainda causa incômodo, mostrando a necessidade de debates, conhecimento e conscientização sobre esse tema (informação verbal⁴⁷).

A escola deve promover a diversidade e o respeito às diferenças. No entanto, conforme o relato do docente, o debate e as ações sobre gênero e sexualidade na escola sofreram resistência, exclusão e silenciamento por alguns docentes e pelo núcleo gestor, na medida em que descaracterizaram o evento proposto pelos estudantes.

Na perspectiva de Louro (1997), a escola pode ser um ambiente que reforça normas e padrões de gênero e sexualidade, por meio dos currículos e das regras disciplinares impostas e, assim, exerce um controle que limita discussões sobre diversidade.

Michel Foucault (1979) analisa a escola como umas das instituições que regulam e controlam os corpos dos estudantes, através da disciplinarização. A postura do núcleo gestor e de alguns docentes ao impedir a manifestação dos estudantes sobre LGBTQIA+ reforça a escola como reguladora de normas e de padrões heteronormativos.

Para Prado e Junqueira (2011, p. 59), “entre as diversas instituições, um dos locus privilegiados de (re) produção e disseminação e, ao mesmo tempo, de enfrentamento e desestabilização da homofobia é a escola”. Os autores acrescentam que é na escola que a homofobia acontece de forma crucial e se manifesta desde agressões explícitas até posturas institucionais de homofobia, que impedem manifestações inclusivas. Entretanto, a escola pode ser o local de enfrentamento do preconceito e da discriminação. É necessário investimento na formação continuada de docentes, revisão dos currículos e adoção das práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de identidades e experiências.

Várias evidências reveladas por meio da proposta de analisar o conteúdo do discurso docente, apresentadas até o momento, apontam a existência de preconceitos e desigualdades na escola. Contudo, há docentes que afirmam a inexistência de preconceitos, como pode ser observado na quinta categoria discursiva “Ausência de situações de preconceitos e desigualdade (31%)”.

Para a docente B: “na escola eu não vejo desigualdade e nunca presenciei situações de preconceitos” (informação verbal⁴⁸); e para a docente J: “Não consigo enxergar uma desigualdade entre homens e mulheres nos estudantes. Vejo que as oportunidades e desafios

⁴⁷ Entrevista 38 realizada com o docente L, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁴⁸ Entrevista 39 realizada com a docente B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

são os mesmos para ambos” (informação verbal⁴⁹). Os discursos da inexistência realçados por docentes mostram a forma sutil da manifestação de desigualdade e preconceito.

Dessa maneira, Louro (1997) salienta que as normas e regras sobre gênero e sexualidade na escola consolidam comportamentos masculinos e femininos. Quando as normas são naturalizadas, situações de discriminação e desigualdade passam despercebidas por pessoas que não vivenciam essas realidades e interpretam como ausência de preconceito, bem como acreditam na igualdade entre os estudantes.

O terceiro subeixo “relações de poder e desigualdade entre os gêneros no território escolar”, apresenta duas categorias discursivas. A primeira categoria, “Ausência de percepção de relações de poder e desigualdades”, traz os discursos dos 46% de docentes que relataram não ter presenciado situações de relações de poder de um gênero sobre o outro. A docente J afirma: “Não consigo enxergar uma desigualdade entre homens e mulheres ou outros gêneros na escola. Vejo que as oportunidades e desafios são os mesmos para ambos” (informação verbal⁵⁰). Segundo Leonel (2011), a ausência da percepção de preconceitos e desigualdades talvez se explique por não vir acompanhado de violência.

A ausência da percepção da existência do preconceito se manifesta em diversos contextos sociais, em instituições como a família, a igreja e o Estado. Na escola não é diferente, porque reforça normas sociais por meio de dispositivos de poder que regulam os corpos e os comportamentos, disciplinarizando os indivíduos de maneira que as desigualdades sejam vistas como naturais e, por isso, se tornam imperceptíveis (Foucault, 1979).

A segunda categoria apresenta os docentes que “percebem relações de poder e desigualdades na escola”. 54% dos entrevistados observam desigualdades socioeconômicas e o impacto sobre as alunas e docentes, relatando várias situações. O docente G identifica, em seu discurso, a divisão do trabalho:

Percebo que muitas mulheres, sobretudo que estudam no noturno porque precisam trabalhar durante o dia e muitas são mães solo, desistem de estudar ou possuem baixa frequência na escola por terem que cuidar dos seus filhos. Esse tipo de atitude não ocorre com os homens, eles não se ausentam por causa disso. Além disso, a escola está localizada em um bairro com pouca iluminação noturna, o que amedronta o público feminino de se matricular, frequentar a escola com medo da violência (informação verbal⁵¹).

⁴⁹ Entrevista 40 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵⁰ Entrevista 41 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵¹ Entrevista 42 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

No discurso apresentado observa-se uma divisão social e sexual do trabalho e o medo da violência nas ruas, que impactam a frequência e permanência das alunas na escola. Nesse contexto, Bruschini (2007) observa que a inserção da mulher no mercado de trabalho não diminuiu o tempo dedicado ao trabalho doméstico e aos cuidados dos filhos e resulta em uma dupla ou tripla jornada de trabalho. A entrada da mulher no mercado de trabalho não equilibrou as funções atribuídas aos sexos. Para Souza e Guedes (2016, p. 127):

Nas relações sociais de sexo são atribuídas, de forma prioritária às mulheres, as tarefas referentes ao trabalho doméstico, e aos homens o trabalho produtivo. Isso faz que a alocação de tempo entre trabalho e família seja algo mais conflitante e marcante na vida das mulheres. Em geral, isso não acontece com os homens que têm como *trade-off* mais comum a opção entre trabalho e lazer. Essa naturalização dos distintos lugares sociais que devem ser assumidos por homens e mulheres faz que a “opção” das mulheres seja de forma comum por mais família e menos trabalho remunerado.

Na percepção dos autores, a divisão social do trabalho para homens e mulheres influenciam as escolhas individuais, principalmente para as mulheres, que tentam equilibrar o trabalho com a vida familiar. Aos homens prevalecem o trabalho e o lazer e às mulheres responsabilidades profissionais e familiares. Existe uma naturalização dos papéis femininos e masculinos, que influencia a decisão de mulheres a se dedicar mais à família e menos aos estudos, trabalho, entre outros.

A docente A destacou que o fato do gestor ser do sexo masculino pode indicar a ideia de autoridade, principalmente para o período noturno,

A questão do poder é comum quando se comenta, em geral, que à noite é essencial a presença do gestor homem, intimida e mantém a ordem neste turno, como se as mulheres não fossem capazes de liderar. A socioeconômica prevalece na quantidade de motos e carros dos alunos, enquanto que as alunas estão sempre de carona ou esperando pais, maridos e/ou namorados (informação verbal⁵²).

O discurso docente apresenta uma hierarquia de poder associada à estrutura patriarcal, que reforça o perfil de poder, liderança e autoridade ao sexo masculino. Aos homens associam a autoridade e o controle, enquanto a figura feminina é vista como menos apta a exercer funções de liderança nesse contexto. Isso reforça a exclusão das mulheres de espaços de poder e a perpetuação da hierarquia de gênero. Souza e Guedes (2016, p. 126) ressaltam que

⁵² Entrevista 43 realizada com a docente A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Essa oposição entre o masculino e o feminino, no entanto, vem sendo colocada em xeque à medida que as mulheres ocupam mais funções ditas masculinas no mercado de trabalho e na vida pública e os guetos femininos passam também a ser ocupados por homens. Vale ressaltar que o adensamento de mulheres nos espaços historicamente masculinos não significa alteração na essência da divisão social do trabalho, pois ainda há hierarquização do trabalho masculino como de maior valor do que o trabalho feminino.

Conforme os autores, nas últimas décadas, houve uma maior inserção das mulheres em profissões tradicionalmente ocupadas pelos homens e, em menor proporção, homens ocupando atividades femininas. No entanto, persiste uma hierarquia de valorização ao trabalho masculino, em que apenas a presença dos homens mostra autoridade e respeito. Isso evidencia a desigualdade entre os gêneros e a necessidade da desconstrução das hierarquias de gênero.

A docente D apresenta uma situação de comparação do comportamento entre meninos e meninas: “Percebo, nas expectativas dos professores em relação ao comportamento dos alunos e alunas, que há uma associação entre papéis de liderança e gênero, como, por exemplo, a ideia de que meninas devem ser mais comportadas do que os meninos” (informação verbal⁵³). Esse tipo de discurso reforça a heteronormatividade no território escolar, que controla os corpos, a mente e determina como deve ser o comportamento das mulheres (Butler, 2003).

O docente K reforça em seu discurso a desigualdade entre os gêneros e as relações de poder no acesso às atividades esportivas:

A desigualdade de gênero nas escolas é muito marcada, e isso se vê nos momentos em que os meninos têm mais atividades esportivas e passam mais tempo nas quadras que as meninas, ou, então, quando meninas com letras não tão legíveis são criticadas e meninos com letras ilegíveis não sofrem tais críticas (informação verbal⁵⁴).

Para Louro (1997), ao longo dos anos, por meio de estratégias e determinações, foram instituídos lugares diferentes para os gêneros. Historicamente, o corpo feminino foi educado às prendas domésticas, enquanto o corpo masculino foi incentivado à ação e à competição. A escola desde o seu início separou os meninos das meninas e delimitou espaços.

Assim, com base nos discursos produzidos pelos docentes, evidenciam-se aqueles que não percebem ou não observam relações de poder entre os gêneros, enquanto outros citam episódios pontuais que permitem compreender que a escola reflete uma estrutura patriarcal, em

⁵³ Entrevista 44 realizada com a docente D, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵⁴ Entrevista 45 realizada com o docente K, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

que a imposição de poder e autoridade está associada ao gênero masculino, o que reforça desigualdades, sejam em questões de liderança, socioeconômicas e/ou de acesso aos lugares, como os esportivos.

Para que a escola seja inclusiva é importante desenvolver por meio de debates e discussões uma conscientização sobre as relações de poder de gênero e adotar práticas para a promoção da equidade social em todas as esferas da vida escolar.

O quarto subeixo revela que 100% dos docentes concordam em criar estratégias para a existência de relações de gênero equitativas no intuito de minimizar a discriminação, preconceitos e desigualdades de poder entre os gêneros. A docente K assim expressa:

Acho que é bastante pertinente que haja discussão e esclarecimento acerca do assunto, porque, por mais que acreditemos que não, ainda há bastante preconceito por parte de algumas pessoas. Mesmo que se tente normalizar, existem situações em que se percebe o olhar de lado, as piadas de mau gosto e brincadeiras que agridem aqueles que não são considerados “normais” para o padrão de gênero que boa parcela da população considera o que seria ideal (informação verbal⁵⁵).

O consenso entre os docentes demonstra a importância das discussões sobre as relações de gênero no cotidiano escolar como forma de prevenir e combater a violência, o preconceito e a desigualdade. Na opinião da docente J: “As relações de gênero com equidade social não são apenas necessárias, mas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e próspera” (informação verbal⁵⁶). A equidade é vista como essencial para minimizar as desigualdades sociais, permitir visibilidade e acesso para as minorias e garantir que a escola seja palco de promoção de inclusão e para combater injustiças sociais.

O quinto subeixo aborda o olhar dos docentes acerca da escolha dos alunos na formação de grupos para a realização das atividades coletivas e revela como as relações interpessoais e sociais influenciam em suas escolhas, com base em três categorias discursivas.

A primeira categoria discursiva apresenta a escolha por “afinidade (54%)”, como relatado pelo docente G: “Geralmente os alunos se agrupam pela localidade que moram ou por já terem convividos juntos durante o ensino fundamental” (informação verbal⁵⁷). Para Candido (1973), na escola manifestam-se diversas relações sociais que podem se apresentar por meio da

⁵⁵ Entrevista 19 realizada com o docente K, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵⁶ Entrevista 47 realizada com a docente J, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵⁷ Entrevista 19 realizada com o docente G, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

afinidade e também por afetividade. Sobre isso, Pais (1993, p. 94) menciona que os colegas do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. A afinidade é importante para a construção da identidade de cada jovem, pois ao compartilhar o ambiente e as atividades, estabelece laços e afetividades, necessários para a construção da sua personalidade.

A segunda categoria discursiva traz a escolha dos colegas pelo “desempenho acadêmico e habilidade (23%)”. Para esses docentes, é uma prática comum os discentes escolherem colegas pelo perfil cognitivo e pela competência ao desempenhar as atividades propostas. Para Vygotsky (1984), com base na zona de desenvolvimento proximal, a interação entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem contribui para uma aprendizagem mais significativa e quando há a mediação de um profissional estimula a cooperação e o respeito à diversidade.

A terceira categoria revela, com base no discurso dos docentes, que a “escolha para as atividades em grupo se baseia no gênero (23%)”. Para o docente G, “Geralmente os alunos se agrupam pela semelhança de gênero”. Segundo Louro (1997), é na escola que se produzem e reproduzem as diferenças de gênero e, muitas vezes de forma natural, enraizados em nossa sociedade.

A sociedade brasileira naturaliza os papéis atribuídos aos homens e mulheres, influenciada pelo machismo estrutural. Essas diferenças são internalizadas desde a infância quando se começa a preferir brincar com outras crianças do mesmo sexo e a escola acaba por reproduzir a desigualdade de gênero (Saffioti, 2004).

Os resultados apresentados mostram que existem preferências por parte dos discentes na escolha dos grupos para a realização de trabalhos escolares. Demo (2008) assinala que a escola, juntamente com os docentes, deve adotar práticas que promovam uma diversidade nesse ambiente, para que possam aprender uns com os outros e desenvolver a comunicação e a resolução de problemas.

Como evidenciado pelos discursos dos docentes sobre gênero no território escolar, a escola é permeada por relações de gênero. Prevaecem concepções biologizantes e binárias, marcadas pela ausência de formação continuada e orientações institucionais sobre gênero, que resultam em abordagens pontuais e fragmentadas por parte dos docentes que possuem alta carga de trabalho e falta de suporte teórico.

As desigualdades sociais manifestam-se de forma naturalizada na escola com a segregação do território institucional, como nas áreas de jogos, nos pátios e nos banheiros, bem como nas atividades. No cotidiano escolar evidenciam-se situações de preconceitos,

discriminações e homofobia em forma de comentários, piadas e pela não aceitação do uso do banheiro feminino pelos discentes trans.

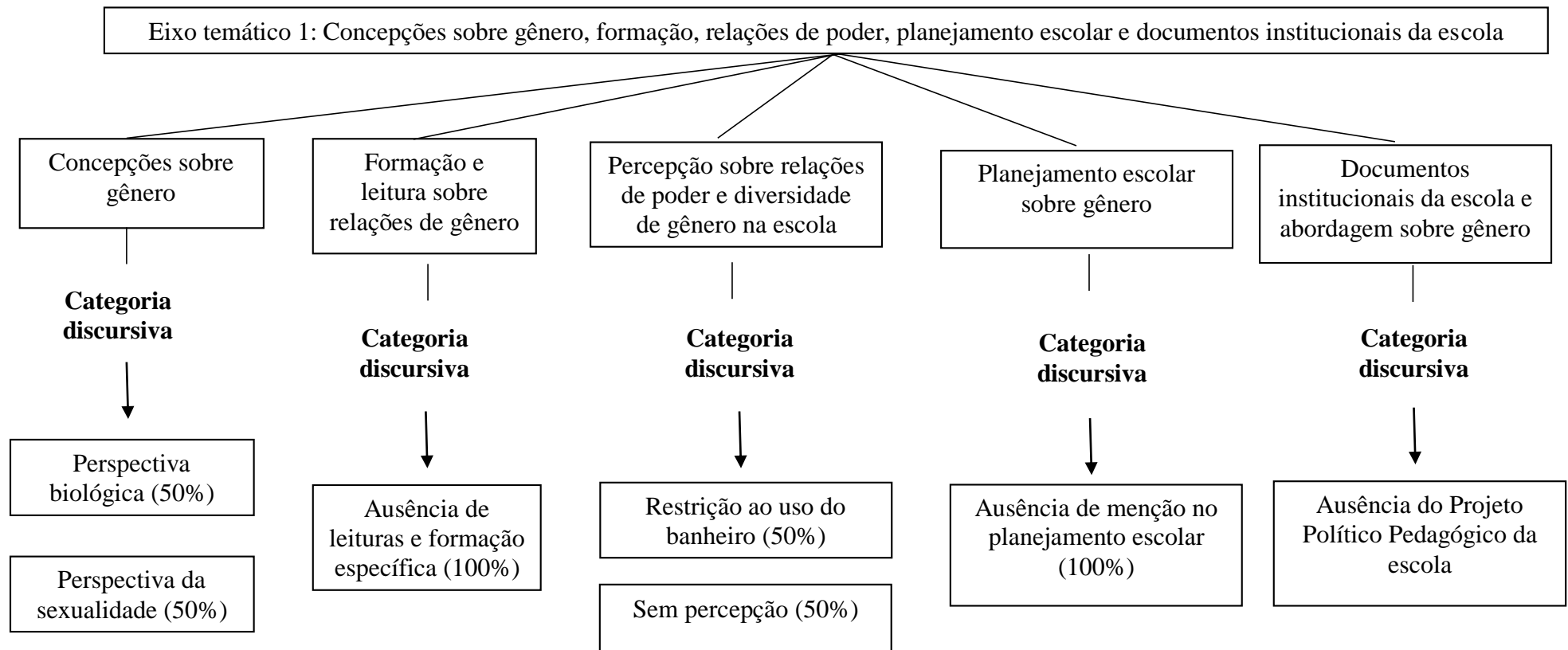
Os docentes acreditam na importância das discussões e debates sobre gênero no ambiente escolar e reconhecem a promoção da equidade de gênero como estratégia para reduzir as desigualdades e preconceitos.

Desse modo, torna-se fundamental promover formação continuada para que os docentes possam trabalhar gênero de forma sistematizada e transversal, além de criar políticas públicas capazes de favorecer um ambiente escolar apropriado para todos os gêneros.

4.2 Olhares sobre gênero na perspectiva das coordenadoras pedagógicas

Para compreender as relações de gênero no território escolar, com base nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, os discursos foram analisados e identificou-se um eixo temático, cinco subeixos e suas respectivas categorias temáticas, articuladas com autores que tratam sobre gênero no território escolar (mapa mental 4 – Figura 4).

Figura 4 - Mapa conceitual 4: Eixo temático 1, com os subeixos e as categorias discursivas das coordenadoras pedagógicas em uma escola pública, Brumado-BA, 2025



Fonte: Entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

Ao traçar o perfil das coordenadoras pedagógicas, verifica-se que ambas possuem formação acadêmica em pedagogia, com aproximadamente 20 anos de formação e atuam na escola pesquisada há cerca de três (3) anos, tempo que, segundo elas, é suficiente para conhecer a realidade institucional. Possuem uma jornada intensa de trabalho de 40 horas semanais.

O primeiro subeixo temático aborda as concepções das coordenadoras sobre gênero e possui duas categorias discursivas. A primeira categoria revela uma “perspectiva biológica sobre gênero”. Para a coordenadora A: “Gênero é o que define se o ser vivo é feminino ou masculino ou hermafrodita” (informação verbal⁵⁸). Segundo Scoot (2000), gênero não é diferenciação biológica entre os sexos, mas uma construção social, cultural e histórica. Por sua vez, a coordenadora B salienta: “Entendo que se trata de orientação sexual” (informação verbal⁵⁹), ou seja, existe uma confusão entre os termos gênero e sexualidade, algo considerado recorrente no ambiente escolar, na concepção de Louro (1997). Para Melo e Sobreira (2018, p. 2),

[...] é preciso se fazer conhecer a diferença entre três termos essenciais: sexo, gênero e orientação sexual. O sexo nada mais é que um termo biológico utilizado para designar o que é homem ou mulher, assim, o sexo está diretamente ligado a características físicas, como genitália externa e interna, gônadas, hormônios, cromossomos, etc. [...] Já o conceito de gênero é dotado de múltiplas facetas, pois não visa unicamente às diferenças físicas/biológicas, mas fala-se também em aspectos psicológicos e culturais. [...] orientação sexual é a identidade que se atribui a alguém em função da direção da sua conduta ou atração sexual.

Para os autores, é essencial conhecer a distinção desses termos, principalmente em se tratando do ambiente escolar, por ser um espaço de reprodução, mas também de resistência às normas de gênero, impostas historicamente.

O segundo subeixo temático analisa a formação e a leitura que as coordenadoras possuem sobre relações de gênero e o resultado identifica a ausência de leituras e formação específica sobre o tema, o que pode trazer uma limitação para atuar em situações específicas que possam ocorrer na escola. Segundo Oliveira (2011), as questões que perpassam os discursos de gênero, ainda compreendidas de forma inadequada, podem ser um sério problema nos espaços escolares, mas passível de ser desconstruído. Assim, é crucial que os currículos de formação inicial e continuada dos cursos na área da educação incorporem de maneira

⁵⁸ Entrevista 1 realizada com a coordenadora pedagógica A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁵⁹ Entrevista 2 realizada com a coordenadora pedagógica B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

sistemática o debate sobre gênero, não como tema secundário, mas como parte integrante da formação.

O terceiro subeixo aborda a percepção das coordenadoras sobre as relações de poder e diversidade de gênero na escola e apresentam duas categorias discursivas. A primeira categoria foi a restrição ao uso do banheiro para os alunos LGBTQIA+. Conforme a coordenadora A: “Alguns alunos estavam impondo o uso do banheiro restrito para meninas ou meninos. E os que são LGBTQIA+ estavam sendo impedidos de usar os banheiros” (informação verbal⁶⁰). A coordenadora percebeu o uso das relações de poder no momento da resolução do conflito, quando o núcleo gestor impôs aos LGBTQIA+ o uso do banheiro destinado aos PCDs.

Para Bourdieu (1996, p. 23), esse tipo de situação pode ser considerada uma violência simbólica, pois “é essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas”. Conforme o autor, no caso do uso dos banheiros para os LGBTQIA+, trata-se de disputas simbólicas e mostra as relações de poder na organização do ambiente físico da escola. Impor aos discentes o uso exclusivo do banheiro dos PCDs desencadeia o mecanismo de segregação como resolução do problema e nega a autodeclaração de gênero.

A segunda categoria apresenta o discurso da coordenadora B: “não que eu me lembre” (informação verbal⁶¹) de situações que reforçam relações de poder na escola. A ausência de percepção perpassa a naturalização de conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade na escola. Louro (1997) afirma que a instituição escolar reproduz normas sociais que naturalizam as desigualdades e não reconhecem práticas discriminatórias. Esse olhar invisível reproduz discursos conservadores e contribui de forma involuntária para uma cultura excludente.

O quarto subeixo traz os discursos das coordenadoras pedagógicas sobre o planejamento escolar e os projetos desenvolvidos pelos docentes no tocante às relações de gênero. A categoria apresenta a ausência de menção sobre as relações de gênero no planejamento escolar e nos projetos da escola (100%) e revela uma lógica normativa e excludente. Para a coordenadora A: “Específico para a temática de gêneros não, mas estão incluídas nos outros projetos, tipo os artísticos e culturais, como Artes Visuais Estudantis, Tempo de artes literária, entre outros”

⁶⁰ Entrevista 3 realizada com a coordenadora pedagógica A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁶¹ Entrevista 4 realizada com a coordenadora pedagógica B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

(informação verbal⁶²). A escola trata as questões de gênero de maneira pontual e superficial, em projetos extracurriculares, e não aborda a temática no planejamento escolar. Essa forma de abordagem dificulta a consciência crítica entre os discentes, porque a temática é direcionada como opcional para o processo educativo.

O quinto subeixo trata dos documentos institucionais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento escolar, e as abordagens acerca da questão de gênero, apresentando duas categorias discursivas. A primeira categoria expõe a “ausência do PPP da escola”. A coordenadora B revela: “Neste Colégio ainda não foi possível a elaboração do PPP” (informação verbal⁶³). A ausência do referido documento em uma instituição escolar mostra a fragilidade nas ações educativas e a não participação da comunidade escolar nas decisões com pautas importantes que ocorrem na escola. Para Marques (1990), o PPP é um processo coletivo de reflexão sobre os problemas e a realidade escolar, que visa a soluções possíveis, ou seja, orienta as ações no cumprimento da função social da escola. Sem este a escola atua com improvisações e decisões isoladas, porque não possui uma orientação que assegure uma ação educativa contínua.

Segundo Veiga (2003), o PPP é um instrumento político e pedagógico articulado aos interesses da comunidade escolar. Orienta as práticas escolares vinculadas ao contexto social na promoção da cidadania, da inclusão e do respeito à diversidade. Este é um documento norteador das ações escolares e a inclusão de temas como gênero e sexualidade mostra a importância em promover a superação de preconceitos, violências simbólicas e desigualdades de gênero.

A segunda categoria apresenta o regimento escolar, que é um outro documento oficial da escola. A portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, aprovou o regimento unificado das unidades escolares que integram o sistema público estadual de ensino na Bahia (Bahia, 2011). O documento normativo regula o funcionamento das escolas e garante a padronização das competências e atribuições para a comunidade escolar, a estrutura curricular, o planejamento de ensino, avaliação, práticas pedagógicas e organização didática. O regimento, por meio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, orienta as diretrizes para a elaboração do PPP, que deve ser construído de forma individual por escolas (Bahia, 2011).

⁶² Entrevista 5 realizada com a coordenadora pedagógica A, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

⁶³ Entrevista 5 realizada com a coordenadora pedagógica B, em 15 de julho de 2024. Entrevista realizada por Débora Aguiar Barbosa da Silva gravada em aparelho celular, 15 de julho de 2024.

O regimento unificado aborda como deve ser a convivência escolar e estabelece em seu art. 60, parágrafo único, nos incisos:

I - os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar previstos neste Regimento e nas legislações vigentes; II - o dever de não discriminação por raça, condição social, gênero, orientação sexual, credo ou ideologia política; III - a necessidade de manutenção do respeito mútuo e das regras de civilidade entre a direção, os professores, os servidores administrativos da unidade escolar, os estudantes e os pais ou responsáveis; IV - a possibilidade de democratização de acesso e do uso coletivo dos espaços escolares; e V - a responsabilidade individual e coletiva na utilização e manutenção de todos os espaços educacionais e dos bens da unidade escolar (Bahia, 2011, p. 25).

Essa normativa preconiza o respeito à diversidade e à igualdade, bem como a responsabilidade coletiva escolar. A escola é o território de formação social e para ser um ambiente inclusivo deve assegurar a proteção contra todas as formas de preconceito e discriminação. É o local do diálogo, da resolução dos conflitos das práticas cotidianas, da democratização do acesso e do uso coletivo dos ambientes escolares.

Conforme Louro (1997), a escola, por ser um local de normas, regras e identidades, deve ser também um espaço de resistências às opressões, preconceitos e discriminações. O regimento escolar, mesmo unificado, precisa reconhecer a existência de desigualdades e se tornar um norte para serem inseridas no projeto político pedagógico da escola temáticas relacionadas aos direitos humanos, ao gênero e à sexualidade, para, assim, garantir uma convivência escolar respeitosa e participativa.

4.3 Olhares sobre gênero na perspectiva dos discentes, em uma escola pública, em Brumado-BA

Com o objetivo de analisar as percepções dos discentes sobre gênero, com base nas suas experiências escolares, foram aplicados questionários para 120 discentes (60 alunos e 60 alunas). No entanto, foram utilizadas para a pesquisa as respostas de 98 discentes⁶⁴ (46 alunos e 52 alunas) a partir de 15 anos, devidamente autorizados pelos seus responsáveis, conforme documentos, termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Para melhor conhecimento sobre o fenômeno eleito, foi possível traçar o perfil dos discentes, como pode ser visto na Tabela 2, a seguir.

⁶⁴ Foram utilizadas as respostas dos discentes que os responsáveis assinaram os documentos necessários, autorizando a participação na pesquisa.

Tabela 2 - Perfil dos discentes do Ensino Médio, em uma escola pública de ensino em Brumado-BA

Categoria	Variável	Alunos %	Alunas %
Faixa etária	15 a 16 anos	40%	56%
	17 a 18 anos	54%	41%
	19 anos ou mais	6%	3%
Modalidades que estudam	Regular	59%	37%
	Integral	30%	52%
	Eja	11%	12%
Turno que estudam	Manhã	50%	52%
	Tarde	22%	21%
	Manhã e tarde (integral)	28%	27%
Área de origem	Rural	76%	73%
	Urbana	24%	27%
Orientação sexual	Heterossexual	91%	77%
	Bissexual	2%	19%
	Homossexual	4%	0%
	Outro	2%	4%
Com quem moram	Pais e irmãos	52%	42%
	Somente com a mãe	13%	6%
	Com a mãe e irmãos	9%	25%
	Outros	26%	27%

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Em relação ao perfil dos discentes, um número maior de alunas se dispuseram a participar da pesquisa. Entretanto, é importante registrar que os números de alunos e alunas foram iguais no momento da aplicação.

A maioria das alunas se encontra na faixa etária entre 15 e 16 anos (56%) e os alunos entre 17 e 18 anos (54%). Essa diferença de idade mostra dinâmicas sociais e educacionais no país, como taxas de repetência e evasão escolar. Com base no dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Censo escolar (2023), a taxa de evasão entre os alunos (7,3%) no Ensino Médio é maior que as alunas (5,9%) e maior também do que no Ensino

Fundamental. Para Bourdieu e Passeron (1975), é na escola que os reflexos das desigualdades sociais são reproduzidos e impactam na vida dos jovens e nas suas experiências escolares.

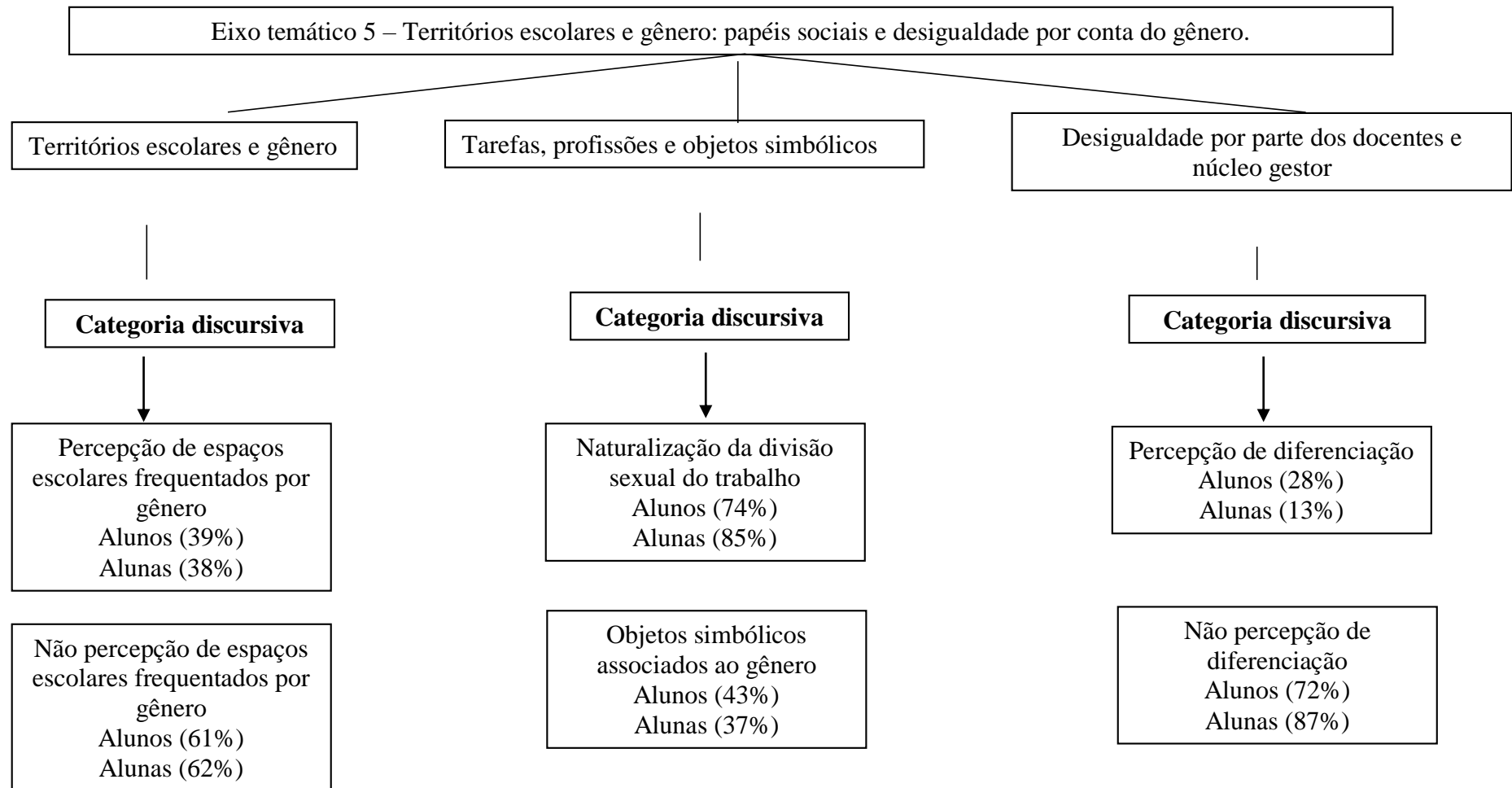
Há uma forte presença de estudantes oriundos do meio rural entre os discentes. No município de Brumado-BA, as escolas do Ensino Médio são de responsabilidade do Estado e estão localizadas na sede.

A maioria dos discentes se declarou heterossexuais, mas observou-se também nos resultados uma diversidade na orientação sexual, principalmente entre as alunas. Para Butler (2003), a escola pode ser considerada reguladora de corpos e sexualidade, ou seja, controla e normatiza comportamentos e dificulta expressar a sexualidade e o corpo. Nos resultados apresentados, observa-se a diversidade nas composições familiares, com a presença de famílias monoparentais, chefiadas por mulheres e responsáveis pelo sustento e educação dos filhos e filhas.

A sistematização dos dados coletados dos questionários aplicados junto aos discentes também foi conduzida tendo como inspiração a metodologia da análise do discurso de Laurence Bardin (1977), articulada às contribuições de autores sobre gênero no território escolar. Estão organizados em dois eixos temáticos, que serviram de base para os subeixos e categorizações discursivas.

O primeiro eixo temático a ser analisado refere-se aos territórios escolares e gênero: papéis sociais e desigualdade no tratamento por conta do gênero. As respostas foram organizadas em três subeixos, que resultaram nas categorias discursivas, conforme o mapa conceitual 5, ilustrado na Figura 5, adiante.

Figura 5 - Mapa conceitual 5: Eixo temático 5, com os subeixos e as categorias discursivas dos discentes em uma escola pública, Brumado-BA, 2025



Fonte: Questionário com os discentes aplicado por Débora Aguiar Barbosa da Silva, 16 de julho de 2024.

O primeiro subeixo aborda os espaços frequentados por meninos e meninas na escola e possui duas categorias discursivas. A primeira categoria mostra a percepção de espaços escolares frequentados por gênero. Observa-se que 39% dos alunos e 38% das alunas reconhecem que a escola não é neutra, mas organizada por gênero, e identificam uma apropriação masculina no uso dos ambientes, como os espaços esportivos, o refeitório, a quadra, o campo de futebol, as aulas de artes marciais, a mesa de jogos, as aulas de natação e as aulas de basquete. Diante disso, Louro (1997) nos lembra que a escola ensina conteúdos e modos de ser menino e menina, bem como disciplinam os corpos com base na heteronormatividade.

Quando os alunos ocupam espaços escolares, isso contribui para a existência de uma exclusão simbólica feminina, proveniente da divisão patriarcal na sociedade, ou seja, a exclusão invisibiliza e silencia a participação de mulheres. Para Silva (2004), a exclusão feminina pode ser verificada na ocupação física, quando os homens dominam espaços e projetam nas mulheres a sensação de não pertencimento. Louro (1997, p. 60) complementa ao afirmar que:

[...] parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”.

A autora explicita a naturalidade que a sociedade estabelece ao corpo masculino, que passa a ter mais espaço do que o corpo feminino, além de apresentar o machismo sofrido pelas mulheres.

A segunda categoria discursiva mostra que, em média, 60% dos alunos e alunas não percebem espaços que são frequentados por um determinado gênero na escola, ou seja, acreditam que os diferentes gêneros compartilham de forma igual os ambientes escolares. Revela-se, portanto, uma naturalização na diferenciação de espaços, com a predominância de meninos que utilizam e apropriam-se de espaços públicos. Conforme Louro (1997, p. 59),

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentos aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo para todas as pessoas.

De acordo com a autora, a ausência de um posicionamento crítico por parte dos discentes demonstra o caráter dominador, regulador e disciplinador da escola, que de forma velada naturaliza, torna imperceptível e reproduz uma hierarquia de gênero.

O segundo subeixo aborda as tarefas, as profissões e os objetos simbólicos dos discentes, apresentando duas categorias discursivas. A primeira categoria revela que a maioria dos alunos e alunas reproduz, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente, a divisão sexual do trabalho, demonstrando a naturalização de papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres. Ou seja, muitos discentes ainda associam determinadas tarefas e objetos ao gênero, considerando, por exemplo, que atividades domésticas são responsabilidade feminina, enquanto profissões de maior prestígio estariam mais relacionadas ao universo masculino. De acordo com Hirata e Kergoat (2007), as influências históricas e culturais contribuem para a internalização e naturalização dos estereótipos de gênero, legitimando a divisão sexual do trabalho e a atribuição de maior valor social às atividades desempenhadas por homens.

A segunda categoria demonstra que os alunos (43%) e alunas (37%) possuem uma concepção a respeito da existência de objetos e atividades simbólicas atribuídos ao gênero. Para os alunos, tarefas com peso, trabalhar fora, exercer profissões de alto risco e jogar bola são tarefas tipicamente masculinas; para as alunas, existem tarefas tipicamente femininas, por ser uma questão implementada pela sociedade, como as tarefas de cuidado, raciocínio e os trabalhos domésticos. Bourdieu (2002) comenta que os estereótipos de gênero têm como objetivo padronizar, determinar lugares e habilidades específicas para cada gênero. Conforme Henriques *et al.* (2007, p. 17),

A posição social inferior da mulher na sociedade mantém fortes nexos com a divisão sexual do trabalho. Essa divisão resulta de uma correlação de forças antagônicas entre homens e mulheres e dos valores diferentemente atribuídos ao trabalho feminino e masculino. A desvalorização do trabalho feminino se dá por sua associação ao espaço doméstico e da reprodução, e não à produção e à conseqüente geração de valor.

Para os autores, as tarefas e responsabilidades foram historicamente determinadas com base no gênero e conseqüentemente atribuídos valores sociais distintos e desiguais para homens e mulheres, sustentados por relações de poder no sentido de inferiorizar um gênero em detrimento do outro. Em seus estudos, Louro (1997) aborda sobre a divisão do trabalho em relação ao gênero.

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer

atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas (Louro, 1997, p. 96).

Nesta direção, a autora critica a lógica patriarcal que naturaliza as profissões das mulheres associadas ao cuidado e à submissão e que outras formas de emancipação feminina não associadas ao papel maternal são vistas como um desvio.

O terceiro subeixo trata das desigualdades por parte dos docentes e do núcleo gestor em relação aos diferentes gêneros e foi organizado em duas categorias discursivas. A primeira categoria apresenta a diferenciação feita pelo núcleo gestor e docentes. Para os alunos (28%) e alunas (13%), existe um tratamento diferente para meninos e meninas. Pesquisas realizadas por Mariano e Bolsoni-Silva (2016) apontam que as alunas possuem relações mais próximas com os docentes e núcleo gestor e os alunos estabelecem relações conflituosas e possuem mais problemas de comportamento. Como observam Bernardes e Guimarães (2019, p. 7),

[...] as diferenças de gênero são construídas social e historicamente, a partir de um padrão normativo, pela ótica de um pensamento dominante, gerando com isso desigualdades no reconhecimento e no acesso aos direitos que lhes garantem igualdade de oportunidades.

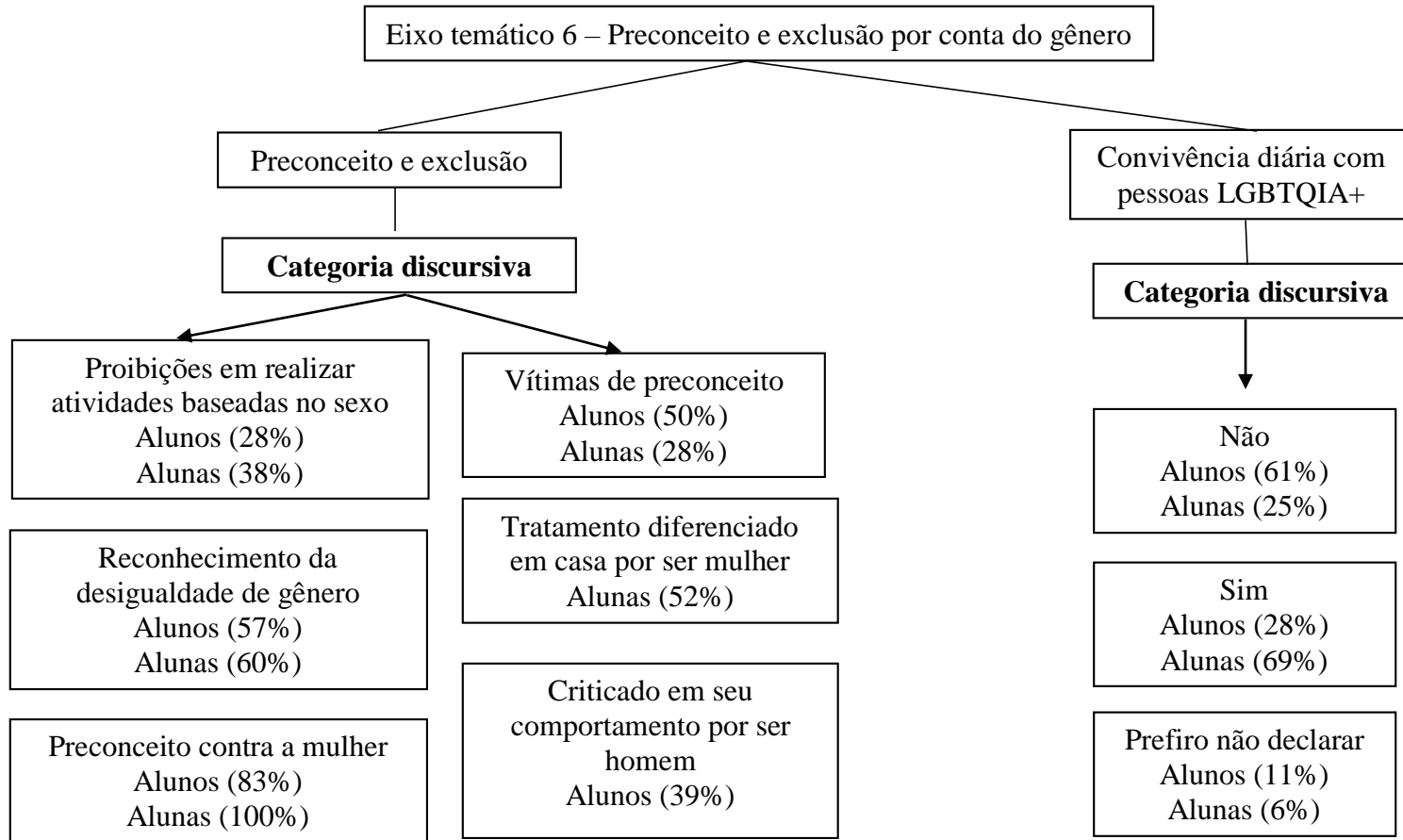
Segundo os autores, o padrão normativo imposto historicamente pela sociedade contribui para garantir tratamentos e comportamentos diferenciados em decorrência do gênero. Segundo Louro (1997), uma das maiores e mais importantes missões da escola é o combate às desigualdades dentro e fora do âmbito escolar. É necessário um tratamento igualitário para todos, independente do sexo, gênero, raça e classe social.

No entanto, a desigualdade no tratamento nem sempre é perceptível. Os dados da segunda categoria discursiva revelam que os alunos (72%) e alunas (87%) não percebem diferenças no tratamento por docentes e núcleo gestor. Esse resultado pode esconder um dos maiores obstáculos para combater essa forma de desigualdade, que é a não percepção por parte dos discentes e até mesmo pelos docentes e o núcleo gestor. Almeida (2016) infere que práticas discriminatórias são tratadas como naturais e a desigualdade, na maioria das vezes, não se manifesta de forma explícita.

O segundo eixo temático refere-se aos preconceitos e exclusões baseados no gênero. As respostas dos questionários foram organizados em dois subeixos e suas respectivas categorias discursivas, conforme o mapa conceitual 6, representado na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Mapa conceitual 6: Eixo temático 6, com os subeixos e as categorias discursivas dos discentes em uma escola pública, Brumado-BA,

2025



Fonte: Questionário aplicado aos discentes por Débora Aguiar Barbosa da Silva, em 15 de julho de 2024.

O primeiro subeixo “Preconceitos e exclusão” possui seis categorias discursivas. A primeira categoria aborda as proibições em realizar atividades baseadas no sexo. Para alunos (28%) e alunas (38%), as normas de gênero, com modelos tradicionais de feminilidade e masculinidade, limitam e influenciam a realização de atividades com base no sexo. Para Louro (1997), as instituições, como a igreja, a escola, a mídia, a família, entre outros, reproduzem normas de gênero e reforçam papéis preconizados para cada sexo e as proibições servem para desencorajar e desestimular as mulheres.

A segunda categoria, denominada “reconhecimento da desigualdade de gênero”, mostra que alunos (57%) e alunas (60%) reconhecem a existência de desigualdades de gênero. Esse reconhecimento indica que tanto os alunos quanto as alunas percebem que meninos e meninas não são tratados da mesma forma na escola e na sociedade. As mulheres sentem mais essa desigualdade por vivenciarem situações de preconceito e discriminação mais frequentes. Santos e Oliveira (2010) salientam que as tradições opressoras alimentadas por meio do patriarcado e o papel histórico associado à mulher repercutem até os dias de hoje. Os alunos, ao reconhecerem essa desigualdade, mostram que estão desenvolvendo uma consciência crítica sobre o tema, o que é um passo importante para promover o respeito e a igualdade. Essa percepção pode estar ligada às discussões que já ocorrem na escola ou na mídia, mostrando que falar sobre gênero ajuda os estudantes a entenderem melhor o que está a sua volta e a refletirem sobre como mudar essa realidade.

A terceira categoria discursiva revelou que 100% das alunas e 83% dos alunos acreditam que existe preconceito contra a mulher. Esses dados apontam para uma percepção clara de que o machismo ainda é uma realidade presente na sociedade. A unanimidade entre as meninas mostra que elas vivenciam ou reconhecem diretamente atitudes discriminatórias baseadas no gênero. Isso pode incluir desde comentários preconceituosos até expectativas comportamentais distintas, como exigir que meninas sejam mais “comportadas” ou “delicadas” que os meninos.

O reconhecimento do preconceito por parte dos alunos é um dado interessante, pois demonstra um certo nível de consciência entre os estudantes do sexo masculino. No entanto, o fato de 17% dos meninos não perceberem essa desigualdade pode estar relacionado à naturalização de comportamentos machistas, muitas vezes, vistos como “brincadeiras” ou parte da cultura.

Segundo Beauvoir (1967), os papéis de gênero são construções sociais. A escola, portanto, precisa assumir a responsabilidade de desconstruir estereótipos e promover relações baseadas no respeito e na igualdade.

O preconceito de gênero é amplamente percebido dentro do ambiente escolar, especialmente pelas meninas. A diferença na percepção entre alunas e alunos reforça a necessidade de ampliar o diálogo sobre igualdade de gênero, promover uma educação mais crítica, inclusiva e consciente. Só assim será possível formar cidadãos mais justos e preparados para combater todas as formas de discriminação.

Os estudantes foram questionados se já foram vítimas de preconceito. O resultado da quarta categoria discursiva mostrou que 50% dos alunos disseram que já sofreram preconceito, enquanto entre as alunas esse número foi menor: 28%. Esse dado é instigante porque mostra que metade dos meninos relatou já ter sofrido algum tipo de preconceito, o que pode envolver questões como aparência, origem, classe social, orientação sexual, entre outros.

Apenas 28% das alunas afirmaram ter sido vítimas de preconceito. Esse número causa surpresa, visto que disseram na categoria discursiva anterior que existe preconceito contra a mulher. Isso mostra que, ao reconhecer o preconceito, muitas mulheres talvez ainda não se vejam como vítimas diretas dele, ou então não nomeiam certas situações como preconceituosas por estarem acostumadas com elas no dia a dia. Para Silva (2010, p. 53),

Alguns tipos de preconceito são tão rigidamente criados e difundidos nas sociedades de massa que começam a fazer parte da cultura de um povo através de estereótipos. A crença de que negro não é gente, negro não presta, índio é vagabundo, todo homossexual é efeminado e toda mulher loira é burra são exemplos disseminados em nossa cultura e estão tão enraizados no nosso imaginário que passam despercebidos nas formas mais sutis de nosso discurso, de forma velada ou explícita.

Assim, segundo o autor, o preconceito, muitas vezes, está tão naturalizado na sociedade que nem sempre é identificado pelas pessoas que o sofrem. No caso das alunas, atitudes como ser interrompida ao falar, receber menos atenção ou ser julgada pela aparência são formas de preconceito que, muitas vezes, não são reconhecidas como tal.

É importante lembrar que os meninos podem estar enfrentando preconceitos diferentes, como quando não se encaixam nos padrões esperados de “masculinidade”, ou quando sofrem *bullying* por motivos diversos. Isso reforça a ideia de que o preconceito atinge diferentes grupos de formas variadas e que todos precisam ser ouvidos e respeitados.

A quinta categoria apresenta o resultado do questionamento realizado às alunas, quanto ao possível tratamento diferenciado em casa pelo fato de ser mulher. O resultado mostrou que 52% das alunas disseram que o tratamento diferenciado existe. Isso significa que mais da

metade percebe que dentro da própria casa são tratadas de forma diferente dos meninos, em decorrência do seu gênero.

As alunas apontaram vários tipos de tratamento que recebem: meninas têm mais responsabilidades com tarefas domésticas; não podem sair de casa com a mesma liberdade que os irmãos; são mais cobradas em relação ao comportamento, à roupa que usam ou até ao modo de falar. Muitas vezes, essas atitudes são justificadas como “cuidado”, mas também refletem uma ideia antiga de que meninas e meninos devem ter papéis diferentes na família. Para Scott (1990), as distinções biológicas do sexo são utilizadas como naturais para potencializar e diferenciar papéis femininos e masculinos ao longo dos anos.

A diferença de tratamento contribui para manter as desigualdades entre homens e mulheres. É importante destacar que 48% das meninas disseram não perceber esse tratamento diferente, o que pode indicar que algumas famílias tratam os filhos e filhas de forma igualitária. Vale ressaltar que a sociedade está em processo de transformação, mas ainda há muito a avançar para que meninas tenham os mesmos direitos, oportunidades e liberdades que os meninos.

Na sexta categoria discursiva, os alunos foram questionados em relação a situações em que tenham sofrido críticas no tocante ao seu comportamento por serem homens e o resultado mostrou que 39% dos alunos já sentiram que foram julgados por seu gênero. Com base em Seffner (2011), os discursos conservadores sobre a masculinidade são reproduzidos pela sociedade, além da existência da disputa pelo poder entre os diferentes gêneros.

Os alunos apresentaram vários tipos de críticas que recebem, como: homem não chora, isso é coisa de mulher; homem não pode mostrar sentimentos, como tristeza ou medo; homens têm que gostar de esporte. Ao mesmo tempo em que a maioria dos alunos (61%) respondeu que não passaram por críticas ou cobranças. É importante olhar com atenção para esse dado. Muitos desses alunos não reconhecem certas críticas ou cobranças como uma forma de preconceito ou limitação. De acordo com Louro (1997), isso acontece porque muitos comportamentos considerados “naturais” para os homens são ensinados desde a infância como o “jeito certo” de ser homem. Assim, mesmo quando esses meninos são pressionados a se encaixar nesses padrões, eles não veem isso como crítica, mas como algo normal.

O segundo subeixo, “convivência diária com pessoas LGBTQIA+”, mostra diferenças significativas entre as respostas de alunos e alunas. 61% dos alunos e 25% das alunas disseram que não convivem diariamente com pessoas LGBTQIA+. Esse dado expressivo, sobretudo em relação às respostas dos meninos, aponta para uma possível falta de contato ou dificuldade que estudantes LGBTQIA+ têm de se manifestar abertamente em seus ambientes, seja por medo de

preconceito ou por falta de espaços de acolhimento. Uma das alunas trans relatou: “às vezes, eu fico de canto como um zero (0) à esquerda”. Entre as meninas, o número é menor, mas ainda assim expressivo.

Por sua vez, 28% dos alunos e 69% das alunas afirmaram que convivem diariamente com pessoas LGBTQIA+. Entre as meninas esse dado mostra uma maior abertura para conviver com a diversidade de orientações e identidades de gênero. Conforme Santos e Ornat (2017),

Antes, as sexualidades eram tratadas como proibidas, reprimidas e interdidas. Hoje, são reconhecidas – mesmo que por algumas pessoas – como um aspecto importante ao desenvolvimento educacional e social de todo ser humano (Santos; Ornat, 2017, p. 122).

O contato é fundamental para desconstruir estereótipos e favorecer o respeito mútuo: quem conhece alguém LGBTQIA+ tende a entender melhor suas vivências e a reconhecer suas lutas por direitos e igualdade.

Há um grupo que prefere não declarar: 11% dos alunos e 6% das alunas. Esse dado sugere que alguns estudantes sentem desconforto em expor sua convivência com pessoas LGBTQIA+, talvez por receio de julgamento ou invasão de privacidade. Respeitar esse direito de não declarar também faz parte de um ambiente acolhedor, em que cada um escolhe o quanto compartilhar sobre suas relações e vivências.

A convivência com pessoas LGBTQIA+ não é uma realidade compartilhada por todos, variando de maneira significativa entre diferentes gêneros. Para a escola, fica o desafio de criar práticas e espaços de diálogo, projetos e atividades que aproximem estudantes de realidades diversas; incentivem a empatia e garantam a segurança para todos, sem forçar ninguém a se expor. É assim que se constrói um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

A presente pesquisa mostrou que docentes, coordenadoras e discentes enxergam o tema gênero de formas diferentes e reconhecem a importância de tratá-lo na escola. Os docentes carecem de formação contínua para lidar com o assunto de modo seguro, principalmente quando a BNCC traz um apagamento sobre as temáticas de gênero e sexualidade, e utiliza o termo diversidade para generalizar as discussões sobre diferenças, discriminações e preconceitos. O tratamento do tema depende quase exclusivamente da motivação individual dos docentes, o que acarreta abordagens fragmentadas. As coordenadoras apontam a falta de apoio institucional como obstáculo para planejar ações conjuntas, e os discentes demonstram curiosidade e vontade de discutir suas vivências. A escolha de colegas para atividades em grupo, a forma como lidam

com a diversidade de gênero e as experiências de estudantes trans na escola revelam a urgência de ações pedagógicas que promovam o respeito e a inclusão.

A presença de piadas e comentários discriminatórios, ainda que, muitas vezes, vistos como “brincadeiras”, evidencia a persistência de preconceitos interiorizados, ao passo que as segregações nos ambientes públicos, como o uso dos banheiros por estudantes trans e das quadras e pátios para práticas corporais, demonstram que a escola ainda reproduz normas binárias e relações de poder historicamente naturalizadas.

Todo o contexto revelado nesta dissertação aponta para a necessidade de abordar o tema gênero na escola. Ainda demonstra a escola como território que traz em sua essência dinâmica relações de poder e que reflete a sociedade por meio das posturas e posicionamentos nas mais diversas situações do cotidiano, além de mostrar, ainda, como o olhar geográfico pode auxiliar na compreensão dos temas e questões sociais que permeiam a sociedade e, consquentemente, a escola.

As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa revelaram que o território escolar é um espaço marcado por disputas simbólicas e relações de poder que refletem desigualdades de gênero, mas que também pode ser ressignificado com base em práticas pedagógicas críticas. A conclusão, portanto, retoma os objetivos da pesquisa e sintetiza os principais achados, apontando caminhos para que a escola se torne um espaço efetivamente democrático, inclusivo e comprometido com a equidade de gênero.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa, intitulada: O olhar geográfico sobre gênero no território escolar: estudo em uma escola pública estadual no município de Brumado-BA, permitiu a realização de uma releitura da importância da Ciência Geográfica e sua contribuição para a compreensão das questões sociais que fazem parte do cotidiano, sejam elas em uma escala maior ou menor, em que estejam presentes relações de poder, interações humanas, dinâmicas de identidade, dominação e resistência, a exemplo da escola, que, neste estudo, foi compreendida com um território dinâmico e marcado pelas relações de poder.

Com base nas análises realizadas, foi possível responder aos objetivos específicos delineados para esta pesquisa, os quais permitiram compreender, de maneira mais ampla, as relações de gênero no território escolar investigado. A seguir, apresentam-se as considerações referentes a cada um deles.

No que se refere ao primeiro objetivo, compreender a relação entre gênero e Território existente no ambiente escolar, o exercício da pesquisa possibilitou o entendimento de que o território escolar é um espaço ativo, onde se reproduzem relações sociais que refletem desigualdades historicamente construídas, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. Ao adotar a perspectiva geográfica e compreender a escola como um território socialmente construído, tornou-se possível observar que o ambiente escolar está permeado por relações de poder, hierarquias simbólicas e disputas por visibilidade e pertencimento, que muitas vezes reforçam estereótipos de gênero.

Nesta direção, as leituras e discussões sobre gênero foram retomadas para subsidiar a análise crítica das relações sociais e de poder que atravessam o território escolar, bem como evidenciar a relevância da temática para a desconstrução de práticas naturalizadas de desigualdade, a valorização das diferenças e a promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a equidade de gênero.

Em especial para a ciência geográfica, a incorporação da categoria gênero amplia as possibilidades analíticas sobre o território, ao permitir a compreensão das dinâmicas sociais, das relações de poder e das desigualdades que se materializam no espaço, revelando que o território é também construído pelas diferenças, experiências e disputas simbólicas que atravessam os sujeitos em seu cotidiano.

O estudo de gênero na Geografia faz-se necessário devido à urgência de compreender como as desigualdades sociais se expressam e se territorializam no espaço, e revelam relações

de poder, hierarquias simbólicas e práticas cotidianas que produzem e reproduzem exclusões, especialmente no ambiente escolar. Ao integrar a categoria gênero à análise geográfica, amplia-se a compreensão sobre o território enquanto construção social e relacional, permitindo desnaturalizar normas e estruturas historicamente impostas e contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e transformar realidades marcadas por desigualdades.

Mas é possível identificar lacunas dos estudos de gênero na Geografia ao longo dos anos, principalmente pela histórica hegemonia de uma produção acadêmica marcada por perspectivas masculinas, brancas e heteronormativas, que invisibilizaram a presença e as experiências de mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+ e outros grupos. Essa ausência refletiu-se na delimitação dos objetos de estudo, nas abordagens metodológicas e na própria linguagem científica, naturalizando desigualdades e restringindo o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que constroem e vivenciam o espaço geográfico.

Neste contexto, a presente pesquisa, dentre outros pontos relevantes, fomenta, por meio do percurso metodológico desenvolvido, a construção de um quadro rico de dados e informações sobre a dinâmica de uma escola, que inclusive mostra novos olhares, inquietações, provocações e discussões que possam somar no intuito de aprofundar sobre um tema relevante no espaço educacional. Ao revelar como as relações de gênero se manifestam nas práticas pedagógicas, na ocupação dos espaços, nas interações cotidianas e nas percepções de docentes, coordenadoras e discentes, a pesquisa oferece subsídios para a compreensão das territorialidades escolares e das desigualdades naturalizadas nesse ambiente. Além disso, contribui para o debate sobre a necessidade de uma intencionalidade pedagógica mais crítica, inclusiva e comprometida com a equidade de gênero, e se constitui como base para reflexões e intervenções em outras unidades escolares que enfrentam desafios semelhantes.

Quanto ao segundo objetivo, que procurou verificar como os diferentes gêneros estão posicionados nos ambientes comuns de convivência escolar, todos os resultados obtidos por meio de observações, entrevistas e questionários demonstraram que ainda existe uma separação entre meninos e meninas no uso dos espaços escolares e nas práticas cotidianas. Ambientes como quadras, corredores e pátios são frequentemente apropriados pelos meninos, enquanto as meninas ocupam áreas mais periféricas, menos visíveis e socialmente desvalorizadas dentro do espaço escolar. Essa dinâmica territorializada do cotidiano reflete e, ao mesmo tempo, reforça uma lógica social mais ampla, em que o corpo feminino é historicamente associado à contenção e à ocupação de espaços marginais. O fato de as meninas se posicionarem, ou serem posicionadas, em locais periféricos no interior da escola pode ser interpretado como uma

reprodução simbólica do lugar que lhes é socialmente atribuído, à margem do poder, da centralidade e da visibilidade. Trata-se, portanto, de um reflexo das hierarquias de gênero naturalizadas na sociedade, que se manifestam no espaço escolar por meio de práticas aparentemente cotidianas, mas carregadas de significados socioculturais.

O terceiro objetivo, voltado a identificar as relações de poder presentes na dinâmica social da escola, mostrou, com base nas análises cuidadosas das falas dos docentes, das coordenadoras e discentes, que normas sociais e expectativas de gênero ainda influenciam comportamentos, atividades e até mesmo o desempenho escolar. Os diferentes olhares dos docentes e discentes revelam tanto a reprodução de estereótipos quanto a existência de tensões e contradições nas interpretações sobre o lugar social de meninas e meninos na escola. Muitos docentes, ainda que reconheçam a importância do debate sobre gênero, demonstram dificuldade em problematizar as práticas escolares que naturalizam a separação entre os gêneros, como a divisão de tarefas, a ocupação dos espaços e a atribuição de competências por sexo. Suas falas, por vezes, reproduzem discursos normativos, como a imagem de que meninas são mais organizadas e obedientes, enquanto meninos são mais ativos e agitados, reforçando expectativas diferenciadas de comportamento e desempenho.

Verificou-se que os discentes, especialmente as meninas, expressam de forma mais clara o incômodo com as diferenciações, ao relatar situações de desigualdade na ocupação dos espaços e nas atividades escolares, como a exclusão em práticas esportivas ou a responsabilização por tarefas em sala de aula. Muitos estudantes reproduzem falas carregadas de estereótipos, revelando a força da socialização de gênero nas experiências escolares. Assim, os diferentes olhares evidenciam uma tensão entre a reprodução de normas sociais e o desejo de mudança, apontando para a necessidade de uma ação pedagógica crítica que desconstrua essas desigualdades no cotidiano escolar.

Relativamente ao quarto objetivo, que buscou averiguar a presença das questões de gênero em documentos como a BNCC, o DCRB e o Regimento Escolar Unificado, pôde-se verificar que ao mesmo tempo em que não é necessariamente uma temática nova, torna-se cada vez mais necessária e emergente na sociedade. No entanto, a escola, como instituição responsável pela formação de pessoas, em especial a escola onde se desenvolveu a pesquisa, ainda não está equipada para promover essa discussão de maneira efetiva, visto que esta não oferece meios ou ferramentas adequadas para que os profissionais da educação possam trabalhar a temática de gênero na escola. Tal fato é constatado ao se evidenciar, nas falas dos docentes, uma formação carente e superficial sobre a temática; bem como a ausência de

abordagens sistemáticas no currículo e a inexistência de ações concretas no Projeto Político Pedagógico (PPP) que tratem das questões de gênero de forma transversal e crítica. Certamente essa lacuna contribui para a reprodução de estereótipos e desigualdades dentro do ambiente escolar, além de dificultar o reconhecimento e a valorização da diversidade de identidades presentes na comunidade escolar.

Outro ponto relevante refere-se ao aparato legal e aos documentos norteadores que deveriam fundamentar as práticas pedagógicas e a organização institucional das escolas. No caso da escola pesquisada, não foi identificado um PPP próprio, trata-se de um documento essencial que orienta a conduta, os princípios e as ações da unidade escolar, especialmente no que diz respeito à promoção da equidade e ao enfrentamento das desigualdades sociais, como as de gênero. A escola em pauta utiliza como referência um regimento unificado da rede estadual, que, apesar de estabelecer normas gerais de funcionamento, não contempla de forma específica ou aprofundada a discussão sobre gênero. Essa ausência de um PPP contextualizado e comprometido com a realidade local evidencia a fragilidade do planejamento pedagógico e institucional e, em particular, no enfrentamento das desigualdades de gênero, fato que pode contribuir para a reprodução de práticas excludentes e silenciosas no cotidiano escolar.

A ausência do PPP da escola pesquisada mostra, ainda, uma fragilidade das ações educativas e a não participação da comunidade escolar nos debates e decisões importantes que ocorrem na escola. Embora alguns professores demonstrem sensibilidade e preocupação com as pautas sociais, dentre as quais emerge a discussão de gênero, a falta de preparo e de suporte institucional limita ações mais efetivas no ambiente escolar.

Diante desse panorama, entende-se que a escola, enquanto território de formação, tem potencial e deve assumir um papel transformador, sendo capaz de promover a equidade de gênero e o respeito à diversidade. Mas como alcançar este propósito frente ao cenário do cotidiano, marcado por práticas ainda carregadas de estereótipos, por uma cultura institucional que silencia ou trata a temática de gênero de forma superficial e pela ausência de diretrizes claras em documentos orientadores como o Projeto Político-Pedagógico? Superar esse desafio exige, antes de tudo, o reconhecimento de que a escola não é neutra, mas sim um território marcado por relações de poder, e que a transformação passa pela formação continuada dos docentes, pela escuta dos estudantes, pela revisão crítica das práticas pedagógicas e pela construção coletiva de um projeto educativo que incorpore a equidade de gênero em sua concepção.

Faz-se necessário, portanto, intencionalidade, compromisso político e vontade institucional para romper com a reprodução das desigualdades e construir, de fato, um território escolar mais justo, plural e democrático. Para isso, é importante investir em ações concretas, como a formação continuada dos professores, a inclusão da temática gênero nos currículos escolares e nos documentos institucionais, a criação de espaços de diálogo na comunidade escolar e o fortalecimento de políticas públicas que garantam uma educação inclusiva. Essas ações tendem a produzir efeitos significativos não apenas no espaço escolar, mas também na sociedade como um todo. Isso porque a escola é um dos principais espaços de socialização e formação de valores.

Ao promover uma educação comprometida com a equidade de gênero, a escola contribui para a desconstrução de estereótipos, para o enfrentamento das violências simbólicas e estruturais e para a formação de pessoas mais críticas, empáticas e conscientes de seus direitos. Em médio e longo prazo, essa transformação no interior da escola poderá se refletir em uma sociedade mais justa, onde o respeito à diversidade e a valorização das diferenças passam a se tornar parte da norma. Isso impacta diretamente as relações sociais, as oportunidades de trabalho, o acesso à justiça e a construção de políticas públicas mais sensíveis às múltiplas formas de desigualdade.

Em suma, pensar a escola como território implica reconhecer que ela é marcada por múltiplas relações sociais e, portanto, tem o potencial tanto de reproduzir quanto de transformar as desigualdades. Como mencionado ao longo do texto, as desigualdades de gênero na escola são perceptíveis nas falas dos docentes, coordenadoras e estudantes, nos acontecimentos cotidianos observados e nas formas como os espaços são ocupados e os papéis são distribuídos.

Aspecto importante que também merece atenção diz respeito à existência de um certo silêncio institucional sobre o tema. Tal aspecto pode ser observado quando se registra que muitos docentes reconhecem que a questão de gênero é relevante, mas relatam a ausência de formação adequada e a inexistência de diretrizes claras no regimento escolar que orientem ações pedagógicas nesse campo. Esse conjunto de evidências mostra que, embora haja alguma consciência sobre esse contexto, ele ainda é pouco discutido de forma crítica e estruturada.

A promoção da equidade de gênero no espaço escolar não deve ser vista como um complemento, mas como parte do processo de uma educação comprometida com os direitos humanos, a cidadania e a justiça social. Para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, que as instituições educacionais assumam intencionalmente o enfrentamento das desigualdades, e também de gênero, na sua prática pedagógica.

Para tanto, é importante envolver a construção de Projetos Político-Pedagógicos contextualizados e comprometidos com as temáticas sociais e sensíveis; a formação continuada dos docentes e demais profissionais da escola para que reconheçam, problematizem e transformem práticas discriminatórias; a inclusão efetiva do debate de gênero nos conteúdos curriculares; a revisão crítica dos materiais didáticos utilizados; a valorização das vozes dos discentes, especialmente as meninas e os estudantes que vivenciam outras expressões de identidade de gênero; e a criação de espaços permanentes de diálogo e escuta no interior da comunidade escolar.

Além disso, é fundamental o apoio da Secretaria de Educação do Estado e os Núcleos Territoriais, no sentido de oferecer suporte institucional, normativo e político para que as escolas avancem de forma consistente. A transformação exige também uma cultura escolar que reconheça que gênero é uma construção social que atravessa o currículo, o espaço físico, as relações interpessoais e a organização da escola como um todo. Somente com ações integradas, contínuas e enraizadas no cotidiano será possível romper com as lógicas de exclusão e construir um território escolar verdadeiramente democrático e igualitário.

Diante das análises e reflexões apresentadas, torna-se pertinente indicar alguns encaminhamentos que podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero no território escolar. Recomenda-se ao poder público a elaboração de políticas educacionais que incluam de forma sistemática a temática de gênero nos currículos escolares, bem como nos documentos institucionais e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino. É igualmente necessária a garantia de formações continuadas para docentes e gestores, assegurando suporte teórico e metodológico para a abordagem crítica das relações de gênero em sala de aula. Ademais, políticas públicas devem prever recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e mecanismos de monitoramento que avaliem a efetividade das ações implementadas.

É importante a ampliação de estudos que relacionem gênero e território escolar em diferentes contextos, de modo a possibilitar comparações e a identificação de padrões e especificidades locais. É necessário investir em pesquisas que deem centralidade às vozes discentes, especialmente das meninas e de grupos historicamente invisibilizados, como estudantes LGBTQIA+ e contribuir para uma compreensão plural das dinâmicas escolares. Ressalta-se, ainda, a relevância de investigações de caráter interdisciplinar que articulem a Geografia com outras áreas do conhecimento, aprofundando o debate sobre desigualdades sociais e educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. L. de. **Escola sem homofobia: a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/8n47mau8>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ALTMANN, H. Orientação sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 21, p. 281-315, 2003.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**/ Helena Altmann. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- ALVES, C. E. R; MOREIRA, M. I. C; JAYME, J. G. O binarismo de gênero nas placas de banheiros em espaços públicos. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, 2021.
- ANDRÉ, I. M. O gênero em geografia: introdução de um novo tema. **Finisterra**, Lisboa, n. XX V, p. 331-348, 1990.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Rio de Janeiro: Editora Penso, 1989.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA); Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados (IBPAD). **Diagnóstico sobre o acesso à retificação de nome e gênero de travestis e demais pessoas trans no Brasil**. Brasília, DF: ANTRA; IBPAD, 2022. Disponível em: <https://antra.org.br/retificacaonomegenero/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BACKES, J. L.; PAVAN, R. O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 61, p. 95-110, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i61.2421. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011**. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 16 e 17 jul. 2011. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/> Acesso em: 20 abr. 2025.
- BAHIA. **Resolução nº 120, de 05 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de estudantes travestis, transexuais e outros nos registros escolares e acadêmicos das instituições que integram o Sistema de Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2013.
- BAHIA. **Perfil dos municípios baianos**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Salvador: SEI, 2015.
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/BA nº 45, de 2020. Dispõe sobre a educação das relações de gênero e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 2020. Disponível em:

<https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/resolucoes-por-ano-de-publicacao>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p. ISBN 978-65-86289-39-8. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BAHIA. **Núcleo Territorial de Educação 13** – Território de Identidade do Sertão Produtivo. Salvador: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em: <https://nte13.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BARBOSA, I. I. **Gênero e sexualidade no ensino de sociologia uma alternativa pedagógica**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, N. C. C. de. **Introdução à ciência geográfica**. Recife: Ed. UFPE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 03 de out. 2024.

BATISTA, C. A. **Educação e Sexualidade: um diálogo com educadores**. São Paulo: Ícone, 2008.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1967.

BERNARDES, C. F. S.; GUIMARÃES, S. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 01-18, 2019.

BENEVIDES, B. G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. Série Educação em Questão.

BRASIL, **Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes de Bases de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e outras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024, Seção 1, p. 5.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 2, jul./dez. 1994.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n.º. 132, p. 537-572, set./dez., 2007.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: CACETE, N. H. **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: CARRARA, S. **Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 13-15.

CASTELLANI FILHO, L. Esporte e mulher. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 2, p. 87-92, 1989.

CASTRO, I. E. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CASTRO, I. E. *et al.* (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CICCONETTI, J.; FERREIRA, E.; SILVA, M. J. Espaço escolar e gênero: a (re)produção do binarismo de gênero. In: SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Eds.). **Corpos & geografia: expressões de espaços encarnados**. [s.l.]: todapalavra editora, 2023.

COSTA, A. **Técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa**, 2017. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/tecnicas-de-coletas-de-dados-e-instrumentos-de-pesquisa/view>. Acesso em: 28 maio 2024.

DEMO, P. **Fundamento sem Fundo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2008.

ESCOLTO, C. M.; TONINI, I. M. A Geografia ainda está no armário? Silêncios e naturalização no espaço escolar. **Revista da ANPEGE**, v. 17. n.º. 32, p. 309 - 324, 2021.

ESPLENDOR, E. V. dos S; BRAGA, E. R. M. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola**. Paraná, 2009.

FACCO, L. A Escola como Questionadora de um Currículo Homofóbico. In: SILVA, J. M; SILVA, A. C. P. da. **Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 19-29

FERREIRA JR. A. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFScar, 2010 (coleção UAB- UFScar).

FIGUEIREDO, R. S.; SOUZA, M. L. de. Cadê o currículo que estava aqui? o conservadorismo comeu? as tensões curriculares envolvendo gênero e sexualidade que circundam o novo ensino médio na bahia. **Cenas Educacionais, [S. l.]**, v. 7, p. e20142, 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. v. 1: Vontade de Saber. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCISCO, M. L. O. Geografia de Gênero e Trabalho Familiar: Algumas Considerações. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 27-36, jan. / jul. 2011.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIÉRREZ. A. L. **Território e estudos do território**. Oportunidades emergentes para processos de desenvolvimento. In: CASTELLAR, S. M. V; CAVALCANTI, L. de S;

CALLAI, H. C. (Org.) Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012, p. 153-171.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 396 p.

HAESBAERT, R; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, 2002, p. 7-22. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>>. Acesso em: 28 maio 2024.

HANKE, W; ORNAT, M. J. **Relações entre o espaço escolar e o preconceito homofóbico no município de Ponta Grossa**. Paraná. 2013. Monografia (Graduação em Geografia), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2013.

HENRIQUES, I. P. A; BRANDT, M. E. A; JUNQUEIRA, R.D; CHAMUSCA, A. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. **CADERNOS SECAD**, Brasília (DF), 2007.

HIRATA, H; KERGOAT, K. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss; Objetiva. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: população e domicílios – primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação FÍSICA. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 155–181, 2011.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2012.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LEONEL, V. Lesbofobia. In: VENTURI, G; BOKANY, V. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 89-96.

LIBERATO, L. V. D. **Preconceito, Discriminação e Segregação**: o discurso contra o homossexual no espaço escolar. 2008. Monografia. (Graduação em Letras), UEPG, Ponta Grossa – PR.

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

MACHADO, F. B. Dilemas de Mulheres Empreendedoras em Empresas Inovadoras Nascentes. In: **Anais do Encontro da ANPAD**, 36, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, L. Z. Feminismo, Academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 24-38.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2016.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, Unijuí, n. 18, abr/jun. 1990.

MASSEY, D. **Space, Place and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MCDOWELL, L. **Gender, identity and place**: understanding feminist geographies. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MELO, T. G. R., SOBREIRA, M. V. S. Identidade de gênero e orientação sexual: perspectivas literárias. **Temas em Saúde**, v. 18, n. 3, p. 381-404, 2018.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005

MORAES, A. C. R. **A antropogeografia de Ratzel**: indicações. Ratzel: geografia. Tradução. São Paulo: Ática, 1990. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Moraes_ACR_62_1533216_AAantropogeografiaDeRatzel.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.

MORAES, A. C. R. **Geografia** - Pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, O. M. O gênero para a geografia: por uma ciência feita com, por e para mulheres. **Revista da Anpege**, v. 18, n. 36, 2022.

MOREIRA, R. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais**. Geografia, Teoria e Crítica: o saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

OLIVEIRA, P. A importância do ensino sobre questões de gênero na educação. In: **II Seminário de Estágio da Licenciatura em Ciências Sociais**. UEL, 2011.

OLIVEIRA, R. M. R de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Sequência**, nº 48, p. 41-72, jul. de 2004.

ORNAT, M. J.; SILVA, J. M. Território Descontínuo Paradoxal, Movimento LGBT, Prostituição e Cafetinagem no Sul do Brasil. **GEOUSP Espaço e Tempo** (On-line), São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 113-128, 2014. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2014.81087. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/81087..> Acesso em: 2 jul. 2025.

ORNAT, M. J. Território descontínuo paradoxal e prostituição na vivência travesti do sul do Brasil. In: SILVA, J. M; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Org.) **Geografias malditas: corpos, sexualidade e espaços**. 1. ed. Ponta Grossa PR: Toda Palavra, 2013. p. 207-241.

ORNAT, M. J. Sobre espaço e gênero, sexualidade e Geografia feminista. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 309-322, jul./dez., 2008.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAULA, L. A. C de. **A bela flor do/no campo: por uma geografia de gênero e r(existência) em assentamentos rurais do interior de São Paulo**. 2020. 392f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

PEREIRA, M. G. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. In: CASTELLAR, S. M. V; CAVALCANTI, L. de S; CALLAL, H. C. (Org.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xama, 2012. p. 173-185.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do Povo Brasileiro).

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo. 24. ed. São Paulo, SP. Câmara Brasileira do livro, 2015.

PONTUSCHKA, N. N. Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S; (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Joao Pessoa: Editora Midia. 2013. p. 433-454.

PRADO, M. A. M; JUNQUEIRA, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, G; BOKANY, V. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-72.

PRECIADO, P. B. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- RAMIRES NETO, L. Um silêncio desconcertante: a homossexualidade permanece invisível na escola. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.
- REIS, M. L. dos. **O trabalho das mulheres na produção do espaço agrário de Matinha dos Pretos-Feira de Santana-Bahia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação Em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, 2013.
- RIBAS, A.; SPOSITO, E. S.; CANDIOTTO, M. A. S.; SANTOS, R. A. dos. Considerações sobre a Geografia e o conceito de território em Friedrich Ratzel. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 5, n. 1, p. 159-174, 2003.
- RODRIGUES, A. R. F; SALLES, G. D. Educação sexual, gênero e diversidade sexual: formação de professores e alunas multiplicadoras como metodologia de ensino. In: II Simpósio Gênero e Políticas públicas, 2011, Londrina. **Anais...** 2011.
- ROSSINI, R. E.; SAIDEL, R. G.; CALIÓ, S. A. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras**. 3. ed. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/970. Acesso em: 14 set. 2024.
- SABAT, R. **Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia**. 1999. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, A. E. C.; ORNAT, M. J. **Pelo espelho de Alice : homofobia, espaço escolar e prática discursiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- SANTOS, A. E. C. dos; ORNAT, M. J. Experiências Espaciais de Homens Transexuais Residentes na Cidade de Ponta Grossa, Paraná. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 1, p. 22-50, 2018.
- SANTOS, A. E. C dos; ORNAT, M. J. Espaço escolar, homossexualidades e homofobia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, maio/ago. 2014.
- SANTOS, M. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. DE; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. Tradução. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, S. M. M.; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 13 n. 1 p. 11-19 - jan./jun. 2010.

SAQUET, M. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, 2007.

SAQUET, M. A. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, 2009.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades**. Uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SCHMITZ, A. M. **A territorialização dos conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais**: a experiência do coletivo de mulheres agricultoras do Sintraf-PB. 2023. 287f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

SEFFNER, F. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, G; BOKANY, V. (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39-50

SILVA, C. dos S. Documento curricular referencial da bahia - DCRB: perceptivas analíticas sobre gênero e sexualidade direcionados a educação física. **Anais V Desfazendo Gênero...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79258>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, G. M. da. **O lugar e o não-lugar nas aulas de Educação Física**: relações de gênero e obstáculos culturais. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado em rede nacional, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2020.

SILVA, J. M. (Org) **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009.

SILVA, J. M. Um ensaio sobre a potencialidade do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 31- 45, 2003.

SILVA, T. G. da. **Feminismo e liberdade**: seu sujeito total e tardio na América Latina. 2024. 166f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SILVA, J. M; ORNAT, M. J; CHIMIN JUNIOR, A. B. **Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

SILVA, M. A da; OLIVEIRA, A. G. de. Relações de poder na escola: território de conflitos. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, **Anais...**, 10 a 16 de agosto, Vitória-ES, 2014.

SILVA, S. M. V da. A contribuição dos estudos de gênero para a compreensão da Geografia do Trabalho: uma pauta para discussão. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p.106 - 117, ago. / dez. 2013.

SILVA, S. M. V da. Geografia e gênero / Geografia feminista - o que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**, 23: 105 - 110, março, 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38385>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, S. M. V. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, nº 262, 2000.

SILVA, J. Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: desafios às práticas investigativas da Ciência Geográfica. **Espaço e Cultura**, n. 27, p. 39-55, jan./jun. 2010.

SOARES, V. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Â.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). **Mulher e política: Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

SOUZA, F. C. de. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas**. 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de *et al.* (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 77-116.

SOUZA, L. P. de; GUEDES, D. R. **A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década**. Estudos avançados, 2016.

TELES, M. A. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TERRA, A. Evolução histórica da categoria geográfica território e a sua atual multiplicidade interpretativa. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, nº 31, 2009.

TURRA NETO, N. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**, Niterói, v. 1, n. 5, p. 52-59, 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 59-80, 2006. DOI: 10.22456/1982-8918.2891. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2891>. Acesso em: 2 jul. 2025.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para os Docentes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-BA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



**Pesquisa: O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO
ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO
DE BRUMADO-BA**

**Pesquisador(a): Débora Aguiar Barbosa da Silva
Professor(a) Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fernanda Viana de Alcantara
Professor (a) Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Francisco da Silva**

Roteiro de entrevista para os docentes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba

1-Identificação:

- 1.1 Qual o seu nome?
- 1.2 Qual a sua idade?
- 1.3 Qual é a sua Formação acadêmica?
- 1.4 Qual o seu tempo de formação?
- 1.5 Qual o tempo de atuação na escola?
- 1.6 Quais turnos em que trabalha na escola?
- 1.7 Disciplina que leciona?

2. Questões de gênero

- 2.1 O que você entende por gênero?
- 2.2 Você trabalha a temática sobre gênero em sua disciplina? Por quê?
- 2.3 Você concorda que a temática de gênero pode ser abordada por diferentes disciplinas de forma transversal? Por quê?
- 2.4 Há uma orientação institucional de abordagem de conteúdos a respeito da temática de gênero?
- 2.5 Você já participou de alguma capacitação sobre as relações de gênero no ambiente escolar?

3. Informações gerais

3.1 Para você existe uma divisão do espaço entre menino e menina no ambiente escolar?

3.2 Você já observou alguma situação de preconceito ou homofobia na escola? Caso tenha observado, qual foi a posição/postura do núcleo gestor?

3.3 Você já vivenciou alguma situação na escola em que reforçam as relações de poder de um determinado gênero em relação ao outro? Descreva qual grupo.

3.4 As relações de gênero são necessárias para a construção de uma sociedade com mais equidade social?

3.5 As desigualdades existentes entre homens e mulheres em uma sociedade são visíveis, uma vez que tais relações revelam imposição de poder, de dominação e exploração socioeconômica. Para você em que proporção tais desigualdades chegam à escola?

3.6 Você considera importante a escola fomentar discussões acerca do tema Relações de Gênero no cotidiano educativo? Em que situação tais discussões são favoráveis?

3.7 Quando há atividades em grupos, como seus alunos escolhem os colegas que participarão do grupo?

3.8 Você presenciou alguma situação de preconceito em relação ao LGBTQIA+ na escola?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para a Coordenadora pedagógica em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-BA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



Pesquisa: O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

**Pesquisador(a): Débora Aguiar Barbosa da Silva
Professor(a) Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fernanda Viana de Alcantara
Professor (a) Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Francisco da Silva**

Roteiro de entrevista para a Coordenadora Pedagógica em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba

1. Identificação:

1.1 Qual o seu nome?

1.2 Qual a sua idade?

1.3 Qual é a sua Formação acadêmica?

1.4 Qual o seu tempo de formação?

1.5 Qual o tempo de atuação na escola?

1.6 Quais turnos em que trabalha na escola?

2. Questões de gênero

2.1 O que você entende por gênero?

2.2 Você já leu algum material sobre relações de gênero?

2.3 Você já vivenciou alguma situação na escola em que reforçam as relações de poder de um determinado gênero em relação ao outro? Descreva.

2.4 Você considera importante discutir sobre diversidade de gênero na escola? Essa temática se apresenta em algum momento na escola? De que forma?

2.5 Os professores realizam discussões em sala de aula sobre relações de gênero?

2.6 Qual a sua opinião sobre a forma como o corpo docente aborda temáticas sobre relações de gênero?

2.7 De que maneira a sua formação pode contribuir para a abordagem da temática em questão?

3. Planejamento, Projeto Político Pedagógico e as questões de gênero.

3.1 O Projeto Político Pedagógico da escola aborda questões sobre as relações de gênero?

3.2 A escola realiza projetos que aborda a temática relações de gênero? Se sim, dê exemplos.

3.3 No planejamento escolar realizado pelos professores está previsto estudo sobre gênero?

3.4 A escola executa tratamento diferenciado para meninos e meninas? (Em relação a comportamentos, normas, posturas, etc.)

3.5 Há registros de situações de preconceito ou homofobia na escola? Caso tenha observado, qual foi a posição/postura do núcleo gestor?

3.6 Você presenciou alguma situação de preconceito em relação ao LGBTQIA+ na escola?

APÊNDICE C - Roteiro de questionário para os estudantes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-BA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



Pesquisa: O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

**Pesquisador(a): Débora Aguiar Barbosa da Silva
Professor(a) Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fernanda Viana de Alcantara
Professor (a) Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Francisco da Silva**

Roteiro de questionário para os estudantes em uma escola pública da rede estadual de ensino em Brumado-Ba

QUESTIONÁRIO Nº		
-----------------	--	--

1. Identificação

1.1 Nome: _____

1.2 Idade _____ Anos completos.

1.3. Em qual modalidade de escola você está inserido (a)?

a) () Regular c) () Educação de Jovens e Adultos d) () Outra modalidade

1.4 Turno:

a) () Manhã b) () Tarde c) () Noite

1.5 Estado de origem: _____ e Município de origem: _____

1.6 Em seu município de origem você morava na área:

a) () Urbana (cidade)

b) () Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

2. Informações gerais

2.1 Qual é o seu gênero?

a) () Feminino b) () Masculino c) Outro

Caso tenha respondido “outro”, especifique _____

2.2 Qual é a sua orientação sexual?

a) () Homossexual b) () Heterossexual c) () Bissexual d) () Outra

Caso tenha respondido “outra”, especifique _____.

2.3 Você pretende ingressar no Ensino Superior?

- a) () Sim b) () Não

2.4 Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- a) () Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)
 b) () Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
 c) () Ensino Médio (antigo 2º grau)
 d) () Ensino Superior
 e) () Pós-graduação
 f) () Não estudou

2.5 Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- a) () Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)
 b) () Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
 c) () Ensino Médio (antigo 2º grau)
 d) () Ensino Superior
 e) () Pós-graduação
 f) () Não estudou

2.6 Com quem você mora atualmente?

- a) () Com os pais
 b) () Com pais e irmãos
 c) () Com pais, irmãos e avós
 d) () Somente com a mãe
 e) () Com a mãe e irmãos
 f) () Com a mãe, irmãos e avós
 g) () Somente com o pai
 h) () Com o pai e irmãos
 i) () Com o pai, irmãos e avós
 j) () Sozinho (a)
 k) Com o(a) namorado(a)
 l) () Outro

2.7 Quantas pessoas moram na sua casa? (Contando com você)

- a) () 01 b) () 02 c) () 03 d) () 04 e) () 05 f) () 06 g) () 07 ou mais

3 Entendimento de gênero

3.1 Você considera necessário realizar debates na escola sobre o papel desempenhado por meninos e meninas?

- a) () Sim b) () Não c) () Talvez

3.2 Existem espaços na escola que são mais frequentados por meninos ou meninas?

- a) () Sim b) () Não

Caso tenha respondido “SIM” na questão anterior, especifique abaixo a sua resposta.

3.3 Há uma diferenciação feita pelo professor no tratamento com meninas e meninos na escola?

a) () Sim b) () Não

3.4 Existe uma diferenciação feita pelo núcleo gestor da escola no tratamento com meninas e meninos?

a) () Sim b) () Não

3.5 Você considera que as oportunidades são iguais para homens e mulheres?

a) () Sim b) () Não c) () Talvez

3.6 Você considera que existem tarefas que são tipicamente femininas ou masculinas?

a) () Sim b) () Não

Caso tenha respondido “SIM” na questão anterior, especifique abaixo a sua resposta.

3.7 Existem objetos que são tipicamente utilizados por meninos ou meninas?

a) () Sim b) () Não

Caso tenha respondido “SIM” na questão anterior, especifique abaixo a sua resposta.

3.8 Alguém já lhe proibiu de fazer algo alegando que não era atividade típica do seu sexo?

a) () Sim b) () Não

3.9 Você realiza algum trabalho doméstico?

a) () Sim b) () Não

3.10 Você já vivenciou alguma situação na escola que reforça as relações de poder de um determinado gênero em relação ao outro?

a) () Sim b) () Não

3.11 Na sua opinião, a participação da mulher na sociedade...

a) () É fraca e não há porquê mudar

b) () Ainda é muito fraca e custa a melhorar

c) () Ainda é fraca, mas vem melhorando muito com o passar dos anos

d) () É fraca e não creio que vá mudar muito nos próximos tempos

e) () É moderada e ainda precisa melhorar

f) () Está boa e não precisa mudar

g) () Não tenho uma opinião formada sobre o assunto

3.12 Você identifica preconceito contra a mulher na sociedade brasileira?

a) () Sim, muito

b) () Sim, moderadamente

c) () Sim, um pouco

d) () Não

3.13 . Você convive diariamente com alguém que pertence ao grupo LGBTQIA+?

a) () Sim, com um

b) () Sim, com alguns

c) () Sim, a maioria das pessoas com quem convivo

d) () Não sei

e) () Não

f) () Prefiro não declarar

4 Perguntas direcionadas apenas para meninas

4.1 Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser menina?

a) () Sim b) () Não

4.2 Você já sentiu tratamento diferenciado em casa por ser mulher?

a) () Sim b) () Não c) () Talvez

4.3 Você já foi excluída de alguma atividade da escola por ser mulher? Caso tenha respondido “SIM”, especifique abaixo a sua resposta.

5 Perguntas direcionadas apenas para meninos

5.1 Você já foi criticado em seu comportamento pelo fato de ser menino?

a) () Sim b) () Não

5.2 Você acha que os homens são vítimas de preconceito ou discriminação?

a) () Sim b) () Não

5.3 Em seu dia a dia você tem atitudes machistas?

a) () Sim b) () Não c) () Prefiro não declarar