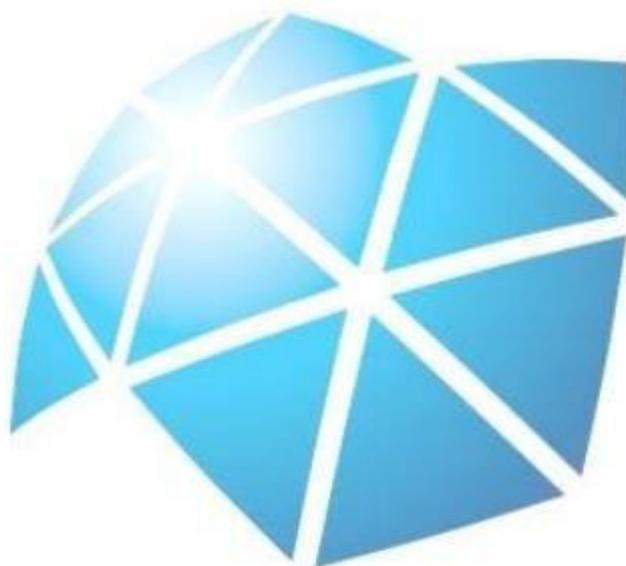




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

NATHALIA GERMINIANI SILVA VICENTINI

**AS EXPRESSÕES DE GÊNERO E A MANIFESTAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO  
ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**



PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

NATHALIA GERMINIANI SILVA VICENTINI

**AS EXPRESSÕES DE GÊNERO E A MANIFESTAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO  
ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes



PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2022

V633e

Vicentini, Nathalia Germiniani Silva

As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da Teoria Crítica / Nathalia Germiniani Silva Vicentini. -- Presidente Prudente, 2022  
129 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Rodrigo Barbosa Lopes

1. Violência de Gênero. 2. Violência de gênero na escola. 3. Percepção docente sobre gênero. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: Um estudo de caso à luz da Teoria Crítica

**AUTORA: NATHÁLIA GERMINIANI SILVA VICENTINI**  
**ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA LOPES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RODRIGO BARBOSA LOPES (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). JAMILLY NICÁCIO NICOLETE (Participação Virtual) Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, EDEPE

Presidente Prudente, 24 de janeiro de 2022

Dedico este trabalho ao meu esposo Renato, à minha cachorra Biju, aos meus pais Lucilene e Fernando, e ao meu irmão Bruno, pelo incentivo de sempre, por acreditarem que eu chegaria até este momento e por terem sempre me apoiado ao longo do percurso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço todo apoio recebido pela CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora por me permitirem concluir com êxito mais esta fase em minha vida, por cuidarem de mim, conservando-me com saúde física e mental durante toda a construção da pesquisa, sobretudo no período pandêmico da COVID-19.

Agradeço ao Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes pela confiança no meu trabalho, por acreditar mais do que eu que conseguiria, pelo incentivo e empolgação com a temática, pelo companheirismo e maestria ímpar em lidar com os desfechos da pesquisa, sobretudo por ser compreensível diante dos acontecimentos que surgiram no meio do caminho. Agradeço por todas as orientações, por seu jeito amigo e calmo em lidar com as situações, na certeza de que termino esta etapa sendo uma pesquisadora mais completa graças aos seus ensinamentos.

Agradeço ao Prof. Dr. Divino José da Silva por aceitar fazer parte da banca e contribuir com tantas sugestões. Obrigada por ter sido um porto seguro durante todo o percurso acadêmico, por ser a inspiração de tantas pessoas com sua sabedoria, humildade e por ter um coração que abraça o mundo. Obrigada por todas as conversas e por sempre dizer: “E aí Nathalia, tudo bem?”. Talvez não saiba, mas sua presença e palavras me deram forças para continuar. Minha admiração e gratidão por você é para a vida toda.

Agradeço também à minha ex-professora e amiga, doutora em educação, Elizabeth Soares P. Lourenção, que esteve ao meu lado desde o início me orientando, me ouvindo, me acolhendo, me fazendo rir e evoluir como pesquisadora. Elizabeth é um daqueles presentes que a vida nos dá, um exemplo de pessoa e profissional, uma amiga para agradecer e admirar.

Agradeço à Profa. Dra. Tânia Suelly Brabo e aos colegas do grupo de estudo sobre gênero e educação da UNESP de Marília, sem eles(as) esta pesquisa não teria tomado os rumos que tomou. Foram muitas as reflexões sobre a temática e muita amizade envolvida que deram ânimo para desenvolver a dissertação. Assim, também, agradeço ao grupo de estudos de filosofia da UNESP de Presidente Prudente por tanto aprendizado e diálogos enriquecedores. Tenho

profunda admiração por cada um(a) do grupo, amava estar com vocês, os(as) levarei como referência por toda vida.

Agradeço à Profa. Dra. Jamilly N. Nicolete por tanta gentileza e carinho, por ter colaborado com tantas referências sobre a temática, por ter sido uma amiga, pelo acolhimento imediato sem mesmo me conhecer tão bem. É nítido o seu amor e profissionalismo pelo tema, sua luta constante contra toda e qualquer discriminação. Obrigada por aceitar o convite de ser banca do projeto, qualificação e agora finalização da dissertação, com a certeza de que concluo esta etapa como uma pessoa e pesquisadora melhor graças ao seu exemplo.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Renato Siviero Vicentini, que cuidou de todas as coisas para que eu pudesse me dedicar de forma mais integral às atividades do mestrado e da pesquisa. Agradeço aos meus pais e meu irmão por todo incentivo, por terem me dado forças para não desistir e por sempre acreditarem em mim.

Agradeço à direção da escola que oferta o Ensino Fundamental I e II no município de Presidente Prudente e que abriu espaço para que esta pesquisa de campo pudesse acontecer. Agradeço aos(as) professores(as) participantes da etapa de aplicação dos questionários, que, apesar da rotina, se dispuseram a participar deste estudo.

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no  
mundo que nós nos fazemos.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta dissertação se vincula à linha de pesquisa *Desenvolvimento Humano, diferença e valores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente. O tema abordado se relaciona com conceito de gênero, compreendido como categoria ligada a uma construção histórico-social, atrelada à classe e a status, responsável pela definição de papéis desigualmente atribuídos a homens e mulheres na sociedade. O estudo busca compreender se é possível identificar desigualdades e violências de gênero na educação escolar e a percepção docente sobre estas questões, suas crenças, opiniões e práticas. Trata-se de um estudo de caso em uma escola pública estadual do interior de São Paulo, construído sob a ótica da Teoria Crítica a partir de uma abordagem qualitativa.

**Palavras-chave:** Gênero. Escola. Percepção docente. Política de Educação. Violência de Gênero.

## **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the Human Development, Difference and Values Research line of the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente Campus. The theme of society regarding a gender relationship. The study understands whether it is possible to identify gender inequalities and violence in school education and the teachers' perception of these issues, their beliefs, opinions and practices. This is a case study in a state public school in the interior of São Paulo, built from the perspective of Critical Theory from a qualitative approach.

**Keywords:** Gender. School. Teacher perception. Education Policy. Gender Violen.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE GÊNERO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>18</b>
2.1 A lente da distribuição sobre gênero: a divisão sexual do trabalho.....	29
2.2 A lente do reconhecimento sobre gênero: o patriarcado e o androcentrismo.....	34
<b>3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO REPARO DAS INJUSTIÇAS DE GÊNERO.....</b>	<b>43</b>
3.1 A escola e o seu papel social: as relações de gênero em questão.....	57
<b>4 PESQUISA DE CAMPO E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>69</b>
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>74</b>
5.1 Os registros coletados no Livro de Ocorrência.....	74
5.1.1 Masculinidade hegemônica (tóxica), registros de agressividade e violência de gênero.....	77
5.1.2 A rivalidade entre as mulheres e a incidência de registros contra professoras.....	94
5.1.3 Sobre as providências dos registros.....	103
5.2 O questionário: a percepção docente sobre as questões de gênero.....	106
5.2.1 Dados de identificação.....	108
5.2.2 Os estereótipos de gênero.....	110
5.2.3 Concepções políticas sobre a temática.....	114
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem o objetivo de investigar as expressões de gênero no contexto escolar, buscando identificar desigualdades e violências de gênero, bem como a percepção das professoras e dos professores sobre gênero em uma escola pública estadual do interior de São Paulo, buscando compreender suas crenças, opiniões, práticas acerca da temática na educação escolar. Para tanto, apresentamos como base teórico-metodológica da investigação a pesquisa qualitativa, a qual possibilita a interpretação de determinada realidade humana em sua totalidade e a compreensão da complexidade de determinado fenômeno social através de aproximações sucessivas. Dentre as metodologias possíveis em uma pesquisa qualitativa, a proposta acontece sob a ótica do estudo de caso, o qual permite a junção de diversos métodos ou técnicas para a investigação do objeto de estudo e a análise de uma única instância de forma aprofundada.

A pesquisa é construída com base na concepção de gênero como uma categoria oriunda das desigualdades construídas sócio, histórica e culturalmente no âmbito das sociedades. A partir de uma perspectiva teórico-crítica, buscamos investigar a educação escolar como um espaço possível para a elaboração de alternativas de superação das desigualdades e dos preconceitos relacionados a gênero, mediante práticas educativas e valores que se opõem à padronização de papéis sociais assimétricos aos homens e às mulheres.

O interesse pelos estudos sobre gênero surgiu aos meus 17 anos, quando comecei a ministrar aulas de Ballet Clássico nas escolas públicas de minha cidade através do *Programa Mais Educação* (MEC), experiência que me fez notar que casos de desigualdade ou violência de gênero não eram notificados pelos profissionais e docentes à escola, ao contrário, era patente que não os compreendiam como tal, preferindo ignorá-los.

Outra influência se deu através de minha experiência de estágio na graduação em Serviço Social, mediante a qual, ao largo de dois anos, presenciei histórias de sofrimento e superação de mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Participei também do processo de implantação e do desenvolvimento do *Núcleo de Atenção ao Homem*, com o qual constatei que – através de ações educativas, como os espaços de reflexão com homens autores de violência doméstica e familiar contra a mulher – era possível contribuir para a desconstrução de valores machistas, sexistas e romper com os padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

Em face dessas experiências, passei a questionar: “De que forma as questões de gênero aparecem no contexto escolar?”; “Será que os casos são registrados nos livros de ocorrência?”.

E mais: “O que os docentes compreendem sobre o conceito e as relações de gênero?”; “Será que conseguem identificar as desigualdades e os conflitos que estão associados às questões de gênero?”; ou “O que pensam sobre as discussões de gênero na escola?”. E foram tais indagações que deram vida ao desenvolvimento desta pesquisa. Buscando oferecer um estudo que aprofundasse os conhecimentos sobre o tema, a pesquisa foi organizada em seções para possibilitar uma compreensão detalhada do embasamento teórico, da metodologia e dos resultados alcançados.

A pesquisa apresenta como seção introdutória o embasamento teórico e bibliográfico, o qual se constrói em busca de um aprofundamento sobre as questões conceituais de gênero em seu sentido etimológico e a partir de uma perspectiva histórica, feminista e teórico-crítica, desde o ponto de vista da distribuição de gênero, levando em consideração a divisão sexual do trabalho, tanto quanto do ponto de vista do reconhecimento de gênero, considerando o patriarcado e o androcentrismo ainda presentes em nossa sociedade. Posteriormente, a pesquisa elucida a política de educação e sua importância para o reparo das injustiças de gênero, considerando mais à frente a relevância da escola pública e seu papel social na construção de um olhar crítico sobre a realidade social do ambiente escolar, bem como a construção de relações mais equânimes.

Realizados os desdobramentos históricos e conceituais necessários à compreensão do tema, a pesquisa apresenta a seção metodológica, composta por elementos da pesquisa de campo qualitativa em uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, detalhando os aspectos metodológicos a partir do estudo de caso, no qual utilizamos a pesquisa documental e o questionário para a investigação do objeto de pesquisa. A terceira seção, por sua vez, destaca os resultados alcançados e a análise de dados dos Estudos I e II realizados em campo: a análise documental das pastas de ocorrências e o questionário realizado com os docentes.

O Estudo I elucida os registros coletados relacionados com as questões de gênero, como: masculinidade violenta/tóxica, registros de agressividade e violência de gênero, a rivalidade entre as mulheres e a incidência de registros contra professoras, bem como as providências tomadas a respeito dos casos registrados. A partir do Estudo II, a pesquisa analisa as categorias que permitem conhecer a percepção docente sobre a temática, contudo o mais perceptível no estudo foi a ausência da participação dos professores e professoras, dado este que nos revela determinantes significativos como a falta de interesse, conservadorismo enraizado, preconceito, visões equivocadas sobre o tema, entre outros. Por fim, a pesquisa apresenta reflexões realizadas a partir dos resultados alcançados. Contudo, tais reflexões estão

longe de esgotarem o assunto, nem pretendemos que isso ocorra. Ao contrário, a pesquisa objetiva ser uma ponte para que nunca se deixe de refletir sobre o tema, tão urgente e necessário para a construção de uma sociedade mais equânime.

Na pesquisa de campo, foram realizadas aproximações *in loco* com o objeto de estudo, buscando a coleta de dados da realidade que se desejava investigar. Foram analisadas 1.185 ocorrências do 6º ao 9º ano, somados os anos de 2018 e 2019. Dentre estas, foram anotados 146 registros nos quais de alguma forma as questões de gênero estavam presentes de forma implícita, pois as palavras “gênero”, “desigualdade”, “discriminação de gênero” não estavam mencionadas de forma explícita.

No que tange ao questionário, não tivemos ampla adesão dos profissionais. Em um aproximado de 26 docentes do Ensino Fundamental II, 8 profissionais participaram, dos quais apenas 5 responderam e 3 enviaram em branco. Apesar de não conseguirmos muitas respostas, resolvemos analisar aquelas que obtivemos e dar continuidade à proposta da pesquisa, buscando compreender o posicionamento dos docentes acerca da temática.

Para a construção deste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de livros, teses, dissertações e artigos científicos selecionados em fontes físicas e eletrônicas, como Google Acadêmico, Scielo, repositórios da Unesp e USP, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em uma linha temporal, buscamos por artigos de 2010 aos mais recentes, e livros clássicos (antigos e atuais). A escolha de todo o material selecionado partiu da temática abordada na pesquisa, em áreas em que se discutiam as questões de gênero, feminismo, violência, educação e, especificamente, a percepção docente sobre o tema.

A busca por bibliografia se limitou predominantemente ao meio digital, em razão da pandemia de Covid-19, situação que não impossibilitou a concretização da pesquisa, mas nunca foi sentida com tamanha gravidade a ausência de estar em meio a livros em uma biblioteca física da universidade.

A discussão sobre gênero atualmente não consiste em uma das tarefas mais fáceis, porém se trata de um assunto emergente na sociedade e no âmbito da educação, seja ela formal ou informal. Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo foi organizado, mapeado mentalmente e traçado um percurso metodológico a partir das temáticas que seriam necessárias para se apropriar teoricamente do objeto de pesquisa proposto.

Em relação a gênero e à feminismo, buscamos autoras(es) que são referência na área e que estudam o tema sob uma ótica teórico-crítica, e aquelas(es) que dialogam com esta perspectiva; além de artigos, dissertações e teses sobre a violência de gênero, conceito de gênero e sexualidade, história do feminismo, feminismo na perspectiva teórico-crítica, violência contra

as mulheres e outros assuntos relacionados à temática.

O primeiro contato para a construção da pesquisa sob um olhar teórico-crítico foi a leitura das obras e trabalhos de Nancy Fraser<sup>11</sup>, filósofa e feminista norte-americana afiliada à escola de pensamento conhecida como Teoria Crítica. O que mais chama a atenção em suas ideias é seu olhar para gênero e feminismo sob a ótica integradora das diferentes vertentes feministas e a compreensão de gênero como categoria interseccional. Por outro lado, faz com primor uma crítica constante ao neoliberalismo, por exemplo, ao feminismo neoliberal e outras vertentes que acabam, por vezes, descartando e/ou desconsiderando perspectivas e autoras que historicamente são referência fundamental para a discussão sobre gênero e feminismo, como: Simone de Beauvoir, Heleith Saffioti, Joan Scott, Michelle Perrot, Margareth Rago e outras. Ao revelarem um panorama histórico crítico sobre o tema estudado, tais autoras foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Na mesma linha de pensamento, buscando autoras que dialogassem com Nancy Fraser e com as demais autoras clássicas, consultamos as obras de Joana Pedro, historiadora brasileira, que nos ajudaram a compreender a história das mulheres no Brasil, o gênero e a sexualidade. Nesta perspectiva, a leitura dos livros de Flávia Biroli, cientista política brasileira, foram de grande valia à pesquisa com suas discussões sobre gênero e desigualdades, feminismo e política, abordando noções como justiça, igualdade e democracia na defesa das relações de gênero que atravessam toda a sociedade e seus efeitos, que não se restringem às mulheres, mas se constituem como eixo central de organização do mundo social em que vivemos, atrelado à classe, raça e sexualidade. Além destas autoras, outras (os) autoras (es) apresentadas (os) ao longo da pesquisa trazem elementos que são necessários à compreensão do importante papel dos movimentos feministas para o estudo de gênero e das desigualdades historicamente construídas.

No que tange ao tema da educação, buscamos autoras e autores que dialogassem com a perspectiva teórico-crítica, cujas obras poderiam contribuir com um aprofundamento teórico sobre as questões de gênero na educação escolar, entre os quais se pode destacar Theodor W. Adorno, Demerval Saviani, Michael W. Apple e outros que defendem um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Além das obras destes autores, dissertações e teses que abordavam os temas gênero e sexualidade no âmbito da educação; gênero e currículo escolar; educação democrática; política de educação;

---

<sup>1</sup> Escolhemos Nancy Fraser por se tratar de uma autora da perspectiva teórico-crítica, contra o feminismo neoliberal e a favor da união de diversas vertentes feministas, além de defender a importância de não se desconsiderar a história clássica do feminismo e a luta conjunta pela superação das injustiças de gênero.

e violência escolar trouxeram contribuições teóricas relevantes para a pesquisa.

Após uma leitura ampla, porém, minuciosa, das obras para o embasamento bibliográfico, ao iniciarmos a pesquisa de campo, percebemos que as demandas da realidade concreta apontavam para a necessidade de mais revisão de literatura. Outros autores como Guacira Lopes Louro, Robert W. Connel, Daniel Welzer-Lang ajudaram a esclarecer questões acerca da masculinidade violenta/tóxica, masculinidade hegemônica, rivalidade feminina, homofobia, bullying, sexualidade e outras discussões centrais para o desenvolvimento da análise do objeto de estudo.

Dessa forma, apesar da linha teórica escolhida, ao se estudar as questões de gênero é notória a necessidade de articulação entre diversas áreas do conhecimento – história, filosofia, antropologia, educação, entre outras – para se entender com profundidade as múltiplas formas de expressão. Saberes precisam estar interligados para ser possível encontrar novas ferramentas de enfrentamento da problemática. A realidade atual requer multiplicidades de autores que contribuam com o pensamento e a prática sobre o tema. As demandas da realidade concreta perpassam um contexto complexo e multifacetado que exige a intersecção de diferentes autores para que se possa compreender as singularidades e as especificidades em sua totalidade.

O referencial teórico deste estudo parte de um olhar multidisciplinar de perspectiva histórica e teórico-crítica, abordando a temática de gênero a partir de um feminismo atrelado às preocupações desta linha teórica. Tal vertente, a Teoria Crítica, privilegia um olhar crítico e emancipatório sobre os fatos que sobrevêm à sociedade, que permite “seguir fazendo filosofia, mas recusa-se a perder com isso a referência a um objeto externo, tornando-se algo inteiramente abstrato, uma mera reflexão sobre o que pode ou não ser conhecido. Ela segue analisando o mundo” (FLECK, 2017, p. 120).

Optamos pelo referencial teórico-crítico e histórico em razão da natureza da Teoria Crítica. A expressão “teoria crítica” possui uma grande amplitude de concepções. De certa forma, denominam-se assim as diversas teorias que estudam a realidade social a partir da crítica às ordens estabelecidas, às contradições existentes, ao positivismo. Uma luta por uma sociedade mais humana, mais justa.

Este termo passou a ser fortemente utilizado principalmente a partir do artigo de Max Horkheimer, no qual se explica a Teoria Crítica de forma esclarecedora em seu ensaio *Filosofia e Teoria Crítica*:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da

formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1968, p. 163).

Neste sentido, na teoria crítica da sociedade o objeto de análise são os seres humanos como produtores e reprodutores de suas formas históricas de vida. Daí a importância de se considerar as concepções históricas e sociais na investigação dos diferentes fenômenos presentes na realidade em que vivemos, pois tudo não depende apenas da natureza, mas das construções produzidas por todas as pessoas e por todo o poder exercido sobre aquilo que está posto e acontecendo em determinado período histórico e social.

A autora Nancy Fraser analisa criticamente diversas vertentes da Teoria Crítica, seus aspectos positivos e negativos, mas notamos que de uma forma geral ela adota uma definição de Marx sobre teoria crítica de que ela deve ser “o auto-esclarecimento das lutas e desejos de uma era.” (FRASER, 1989, p. 97). Dessa forma, a autora compreende que a Teoria Crítica possui como principal função obter informações e iluminar a essência de certo tipo de questionamento, e contestar a ordem social estabelecida em determinado período, objetivando desvelar os desejos críticos do momento.

A partir destas perspectivas é que propomos estudar a temática de gênero e educação, pois a Teoria Crítica tem lançado uma preocupação cada vez maior sobre a superação da violência contra as mulheres, sobre o machismo e a discriminação. A crítica sobre a dominação de gênero traz contribuições para a perspectiva atual da Teoria Crítica, no que tange a possíveis caminhos para se repensar diagnósticos críticos e dimensões interseccionais entre gênero, raça e sexualidade no momento em que vivemos.

Diante disso, a pesquisa busca dialogar também com os autores da Teoria Crítica da educação, como Theodor W. Adorno, Demerval Saviani, Michael W. Apple, os quais, por meio de suas obras, trazem grandes contribuições para as reflexões no âmbito político-educacional. Por meio de suas concepções, problematiza-se a ideologia da semiformação que ainda permeia o sistema de ensino-aprendizagem vigente na educação escolar. Este ensino tradicional, por

meio das práticas institucionais escolares, reforça valores contrários a uma educação voltada à emancipação dos indivíduos, como o egocentrismo, a competitividade, o consumismo, o machismo, entre outros tão presentes em nossa sociedade capitalista.

O educador Michael W. Apple (1987; 2006; 2017) desenvolve sua teoria nesta mesma linha de pensamento, adotando uma pedagogia crítica, baseada na relação entre a educação e a sociedade. Em suas principais obras, aborda o currículo e a prática docente, propondo um olhar crítico para os currículos escolares, sendo contrário ao modelo tecnicista e tradicional. O educador busca conceitos extraídos da Teoria Crítica e aborda com preocupação as questões de gênero e raça, as quais estão presentes nos currículos e em sua elaboração, tendo em vista que acabam por se tornar um instrumento de poder e manutenção de uma sociedade desigual.

A partir de todo este referencial teórico, “gênero” nesta pesquisa será analisado a partir de um olhar histórico e teórico-crítico, considerando sobretudo a Teoria Crítica defendida por Nancy Fraser, a qual propõe um olhar bifocal para gênero, o qual deve ser utilizado na qualidade de uma categoria de ordenamento social, uma lente na direção de gênero atrelado à classe e outra enxergando gênero ligado a *status*. Através dessas duas lentes, torna-se possível compreender a subordinação da mulher a aspectos diferentes que somente com uma das lentes não seria possível alcançar (FRASER, 2002). E a educação será considerada como um campo político, social e escolar que deve estar atrelado a uma vertente contrária à barbárie e em prol da emancipação dos sujeitos, da não violência e da equidade de gênero.

## 2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE GÊNERO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEÓRICO-CRÍTICA

Burburinhos se espalham por nossa sociedade colocando o termo “gênero” em destaque como algo quase diabólico, destacadamente por meio de grupos sociais conservadores e determinados grupos religiosos, que utilizam a expressão “ideologia de gênero” – a qual não é utilizada pelos estudiosos e estudiosas da área – como uma forma de deslegitimar as produções acadêmicas e científicas sobre gênero.

No Brasil, a atual ministra dos Direitos Humanos, Damara Alves, no pronunciamento de sua posse, no dia 02 de janeiro de 2019, exibido pelo site G1, disse: “Menina usa rosa! Menino usa azul!”. Esta frase foi repetida várias vezes, em clima de comemoração de torcida de futebol, ficando evidente a defesa da permanência dos estereótipos e desigualdades de gênero.

E para citar outro exemplo desta realidade, em 3 de setembro de 2019, o jornal Folha de São Paulo noticiou que o Presidente da República determinou ao Ministério da Educação que fizesse um projeto de lei para proibir o uso do termo “gênero” nas escolas de Ensino Fundamental. No caso, o governador do estado de São Paulo, João Dória, anunciou o recolhimento do material didático que fizesse apologia às questões de gênero, que equivocadamente chamava de “ideologia de gênero”.

A expressão ideologia de gênero apareceu pela primeira vez em um documento oficial da Conferência Episcopal do Peru, de 1998, qual seja a nota “*La ideología de género: sus peligros y alcances.*” De acordo com Maria Rita de Assis César (2017):

O documento é dividido em onze tópicos e ao longo de suas dezesseis páginas discorre sobre a existência de uma natureza humana, originada em uma lei natural completamente imutável, criada por Deus e comprovada cientificamente pela biologia, demonstrando como os “defensores de uma ideologia de gênero” promovem uma desconstrução da família, da educação, da cultura e da religião (p. 2).

Discursos como este possuem uma origem conservadora e religiosa completamente ligada à defesa da “família tradicional brasileira” (pai-mãe-filhos), os quais atacam estudos científicos que tratam das questões de gênero e dos grupos historicamente oprimidos. Ao contrário de todo esse equívoco, o que os estudos de gênero analisam é a existência de padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades que foram construídos de forma assimétrica entre homens e mulheres, os quais determinam papéis sociais desiguais, compreendidos como

construções sociais baseadas nos sexos.

Os estudos de gênero não se enquadram na tipologia de “ideologia de gênero”, mas caminham em busca da desconstrução da ideologia de gênero que está presente na sociedade, a partir da qual replicamos sem perceber e sem questionar os papéis histórico e socialmente determinados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, os quais são modificados em cada sociedade, tempo e espaço. Segundo Donna Haraway (1995, p. 221),

[...] apesar de suas importantes diferenças, todos os significados feministas modernos de gênero partem de Simone de Beauvoir e de sua definição de que “não se nasce mulher” e das condições sociais posteriores a segunda guerra mundial que permitiram a construção de mulheres como um sujeito-em-processo coletivo histórico. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta.

Atualmente, a investigação da conceituação de gênero exige que recorramos aos estudos de forma interdisciplinar, a pesquisadoras e pesquisadores dos campos da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros, que nos permitam compreender de forma mais precisa essa categoria que marca tão profundamente as raízes de diferentes sociedades e culturas. Pois, apesar do termo atravessar várias disciplinas, foi com as ciências humanas e sociais que “gênero” encontrou maior expansão.

Este domínio do conhecimento científico reúne os debates teóricos e as análises sociais que entendem “gênero” como algo que classifica, ordena e hierarquiza as nossas relações. Ou seja, compreendem-no na qualidade de categoria, conceito, ferramenta analítica que trouxe ao âmbito acadêmico as questões que retratam o carácter antagônico e assimétrico das relações sociais e humanas.

Tradicionalmente, de acordo com Tereza Lopes Miranda e Edina Schimanskin(2014), na esfera gramatical o termo “gênero” é utilizado para a definição de palavras, dividindo-se em gênero masculino, feminino e neutro. “Gênero” vem do Latim *genus*, que significa raça, extração, família. Segundo Renata Stellmann (2007), foi no século XVIII que o modelo de dois sexos emergiu sob influência da anatomia, segundo o qual alguns pensadores passaram à distinção radical entre os sexos. A partir de diferenças biológicas descobertas um século antes, passou-se a afirmar equivocadamente que homens e mulheres se diferenciavam física e moralmente, e que a mulher, por ter um crânio menor, teria menos capacidade intelectual, portanto, menos condição de participar da educação, do governo, da ciência e do comércio.

Sob a ótica feminista, de acordo com Joana Pedro (2005), o termo “gênero” passou a ser empregado nos debates do próprio movimento, o qual buscava compreendê-lo a respeito da

subordinação das mulheres. Mas, para retratar brevemente como a palavra foi utilizada, é importante conhecer um pouco sobre a história dos movimentos das mulheres e feministas, compreendida como “ondas”.

A “primeira onda” feminista focou suas reivindicações no âmbito dos direitos políticos, sociais e econômicos e se desenvolveu no final do século XIX. Esta primeira onda foi considerada como igualitarista, buscava a igualdade entre os sexos em todos os âmbitos da sociedade. Nesta fase do feminismo, as reivindicações tinham o caráter gramatical do reconhecimento, seja em razão da violência contra a mulher ou acerca das disparidades de gêneros na representação política. O movimento preferiu focar na negatividade causada pelos padrões antropocêntricos de hierarquias ou valor cultural (FRASER, 2007).

Posteriormente, os ventos sopraram para uma luta a favor não mais da igualdade entre homens e mulheres, mas das diferenças existentes entre elas e eles. Iniciava então a “segunda onda” do movimento feminista após a Segunda Guerra Mundial, momento que significou uma grande mudança no movimento, onde passou-se a utilizar a expressão “diferença de gênero”. Naquele momento, as teorias de gênero mais influentes possuíam ainda vestígios da corrente marxista e contribuíram de alguma forma para que as relações de gênero entrassem no campo econômico e político.

De acordo com a autora Joana Maria Pedro (2005, p. 78), “[...] o uso da palavra gênero advém de movimentos sociais, de mulheres feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”. O termo gênero ganhou forte visibilidade no Brasil no fim da “segunda onda” feminista, final da década de 1960, cujo conceito chegou até o país por meio de estudos de pesquisadoras norte-americanas, que começaram a utilizar a categoria *gender* para se referir às determinações sociais e culturais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Dessa forma, surge a noção de *gender history* em meio às historiadoras e aos historiadores, os quais, buscando compreender a dinâmica da sociedade no processo de aculturação de homens e mulheres, passaram a utilizar uma abordagem que levava em consideração tanto o processo de definição do masculino, quanto do feminino.

O feminismo chamado de “segunda onda” surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: “o privado é político”. Foi justamente na chamada “segunda onda” que a categoria “gênero” foi criada, como tributária das lutas do feminismo e do movimento de mulheres (PEDRO, 2005, p. 79).

Entre as lideranças que impulsionaram a adoção desse conceito, estão os estudos de Betty Friedan, nos Estados Unidos, com sua obra lançada em 1963 intitulada *Mística Feminina* (1971) e, na França, os estudos realizados por Simone de Beauvoir, os quais deram origem à obra *O segundo sexo* (1949). Apesar de suas obras ainda utilizarem apenas o termo “mulher” para contrapor à ideia de uma sociedade centrada no “homem”, suas contribuições permitiram que vinte anos mais tarde se pudesse chegar ao esclarecimento sobre, por exemplo, a famosa frase de Simone de Beauvoir: *Mujer no se nace, se hace*. Pois, a partir da criação do conceito “gênero” se tornou possível saber que “sexo” se refere a dado biológico, e “gênero”, a um fato de origem sociocultural.

Por meio da categoria gênero, o aparato biológico com o qual nascemos foi repensado, pois podemos nascer como mulheres ou como homens, mas assumir ao longo da vida diversas maneiras de feminilidades e masculinidades. O conceito trouxe grandes contribuições, dentre elas o fato de enfatizar o caráter social e cultural das diferenças com base no sexo biológico, afastando, assim, a naturalização de ideias enraizadas em padrões assimétricos e hierárquicos nas relações entre homens e mulheres.

No final dos anos 1980, a historiadora Joan Scott (1989) deixou claro a importância da abordagem histórica nos estudos de gênero, pois torna-se possível através dela a compreensão das inúmeras articulações entre sexo e gênero, bem como da (re)construção da diferença sexual. O conceito de gênero se apresenta como categoria de análise da simbologia cultural e social que ordena as relações humanas na sociedade e as identificações particulares dos indivíduos.

A autora trouxe uma definição que é uma das mais utilizadas até hoje nos estudos sobre gênero, definindo-o como modo de “indicar as ‘construções sociais’ [...] É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1989, p. 7).

Nessa perspectiva, torna-se possível compreender que a categoria “gênero” diz respeito aos papéis que foram construídos historicamente de forma desigual entre homens e mulheres, sendo uma questão cultural, religiosa, econômica e social atrelada, sobretudo, ao papel de inferioridade atribuído ao sexo feminino, colocando-o como inferior ao masculino.

Sendo assim, podemos compreender que uma informação genética XY ou XX não é capaz de definir, por exemplo, quais cores de vestuário devemos usar ou quais comportamentos sociais devemos desempenhar, pois isto está relacionado com as relações de gênero que vêm sendo construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

Com o final da “segunda onda” feminista e de grandes contribuições à definição de

gênero, houve o advento da “terceira onda” do movimento, com a qual o conceito passou a ser associado por diversas feministas a uma categoria permeada por uma enorme diversidade, com subjetividades ligadas à classe, raça e etnia. Considerar gênero, classe, raça como categorias de análise significa evidenciar que as desigualdades de poder incidem sobre determinados indivíduos excluídos e que esses três eixos se articulam a diferentes contextos, a diversas realidades e suas especificidades.

O interesse de pesquisadoras e pesquisadores pelo não isolamento do conceito de gênero das demais questões expressa a preocupação com a inclusão dos indivíduos excluídos, os quais devem ser compreendidos enquanto seres singulares, mas em meio a uma totalidade social composta por um contexto histórico compartilhado com uma coletividade repleta de peculiaridades. Sendo assim, o conceito de gênero não pode ser definido sem considerar os demais determinantes sociais que atravessam as relações humanas.

Sob este viés, dentre as inúmeras maneiras com que gênero aparece nas discussões acadêmicas feministas, a teoria crítica de Nancy Fraser permite a compreensão de gênero atrelada a outros determinantes da sociedade, caracterizando-a como uma teoria que visa caminhar lado a lado com as demandas de grupos excluídos e oprimidos historicamente (FRASER, 1989).

Ao abordar a teoria sob o viés feminista, Fraser analisa o ponto de vista da submissão das mulheres, pois a partir desta perspectiva torna-se possível desvelar os determinantes que conduzem à subordinação de gênero, revelar a dinâmica de relacionamentos sociais permeados pela dominação masculina, e permitir olhar a história evidenciando os movimentos das mulheres pela equidade de gênero em uma sociedade marcada pela hierarquização de poderes políticos, econômicos e sociais.

Para entendermos a opressão, temos que ver como gênero, classe, raça e sexualidade se cruzam para criar frentes de resistência. A luta pela justiça tem que levar em conta todas estas coisas. Temos que lutar cotidianamente contra a discriminação e pelo reconhecimento, pois, desde que o neoliberalismo tomou força, tem-se um sistema que reforça determinada opressão e exclui as outras, exclui e oprime.

Ao analisarmos as relações sociais, podemos inferir que são baseadas em três principais eixos: classe social, gênero e raça/etnia, os quais se encontram em constante interação. Em determinados contextos e sociedades, o eixo gênero possui um papel fundamental para a compreensão de fenômenos específicos, como, por exemplo, a desigualdade entre homens e mulheres, sendo que as desigualdades históricas sofridas pelas mulheres são manifestadas em diferentes formas de acordo com a classe social e raça/etnia de cada uma.

Os padrões androcêntricos presentes na sociedade privilegiam traços relacionados à

virilidade, à força, à masculinidade e desvalorizam aquilo que é codificado como “feminino”. Tais padrões se infiltram na cultura popular e nas relações cotidianas, nas quais, sobretudo, as mulheres sofrem a forma específica de uma “subordinação de status” (FRASER, 2002, p. 65), por meio da violência psicológica, moral, sexual e de outras violências; preconceitos e estereótipos pelo simples fato de serem mulheres. Isso se agrava ainda mais e de formas distintas quando são mulheres negras e/ou pobres.

As mulheres, sobretudo as negras e as mais pobres, têm menos poder de politizar suas necessidades e seus interesses o que não significa que não o façam, mas como dito anteriormente, o caminho que precisam trilhar é mais longo, mais difícil e define-se em desvantagem em relação a grupos que detêm recursos para fazer valer seu interesse junto ao Estado e no debate público (BIROLI, 2016, p. 50).

De acordo com Fraser (2002), devemos considerar gênero a partir de uma perspectiva bifocal, analisando-o pela perspectiva da distribuição, segundo a qual gênero aparece como uma diferenciação semelhante à classe, enraizada na própria estrutura econômica da sociedade, na divisão do trabalho entre homens e mulheres e ligada a uma estrutura econômica que gera formas específicas de injustiças distributivas baseadas no gênero.

Pela perspectiva do reconhecimento, quando gênero aparece como uma diferenciação de status, ligado à sociedade baseada no androcentrismo e no patriarcado, codifica padrões culturais de interpretação e avaliação já disseminados, valores que já se infiltraram em várias áreas das políticas governamentais e profissionais, bem como na cultura popular. Assim, segundo Fraser (2002) dois sentidos estão inter-relacionados: gênero enquanto classe (distribuição), e enquanto status (reconhecimento).

A autora defende a importância de considerar esta perspectiva, pois a teoria feminista passou em grande parte a focar apenas nas questões de identidade, deixando de lado o foco em pautas mais antigas e fundamentais, por exemplo, a pauta da redistribuição. Essa mudança voltada apenas ao reconhecimento e identidade se encaixa como uma luva no neoliberalismo hegemônico, que busca a todo momento sucumbir ligações do feminismo com socialismo.

Diante disso, é importante alertarmos para a questão das armadilhas das “políticas identitárias”, pois tais manifestações de identidade traçam um caminho de distanciamento dos movimentos de massa e causas comunitárias, gerando, assim, consequências visíveis como a busca pela justiça por meios individualistas, pelas reivindicações de cada sujeito, afastando-se da busca por mudanças estruturais e se satisfazendo com a inserção no sistema capitalista e valores neoliberais.

De acordo com Asad Haider (2019), essa separação das lutas contra o neoliberalismo e das questões de raça, por exemplo, faz com que uma política identitária seja atraída por uma ideologia dominante. Na luta contra o racismo, machismo ou outra causa, as lutas se tornam um reparo de injustiças individuais ao invés de uma luta de massa. Para o autor, quando a identidade não está baseada no coletivo, em uma organização contra as estruturas sociais opressivas, pode acabar reforçando as próprias normativas e valores que critica. Assim, Haider (2019) compreende que, por meio da realidade concreta dos trabalhadores, a luta deve acontecer, fazendo-se necessária a união entre movimentos sociais com diferentes identidades, a fim de se construir novas formas de política de classe, mais potentes.

Nancy Fraser (2019) dialoga, nesse sentido, com Haider (2019) quando entende que um dos problemas, a partir de meados de 1990, foi o fato da maior parte da teoria feministas ter ajustado o seu foco à questão da identidade, apenas voltado ao reconhecimento. E este foco apenas voltado para a identidade, para a afirmação das diferenças, pode afastar a realização de uma luta maior englobando diferentes feminismos. Segundo a autora, é preciso um feminismo para os 99% que englobe todas as pautas e causas feministas, mas que seja contra o feminismo liberal, o qual abraça os valores neoliberalistas.

[...] o feminismo que vislumbramos tem como objetivo atacar as raízes capitalistas da barbárie metastática. Recusando-se a sacrificar o bem-estar da maioria a fim de proteger a liberdade da minoria, ele luta pelas necessidades e pelos direitos da maioria das mulheres pobres e da classe trabalhadora, das mulheres racializadas e das migrantes, das mulheres queer, das trans e das mulheres com deficiência [...] Esse feminismo não se limita as “questões das mulheres” como tem sido tradicionalmente definido. Defendendo todas as pessoas que são exploradas, dominadas e oprimidas, ele tem como objetivo se tornar uma fonte de esperança para a humanidade (FRASER, 2019, p. 41).

Nessa perspectiva, a autora propõe um paradigma para a compreensão desse conceito, mais amplo e rico, que possa englobar redistribuição e reconhecimento, ou seja, propõe uma análise de gênero que possa abrigar diversas pautas feministas, uma abordagem que “[...] mantém vivos os insights do marxismo, e ao mesmo tempo, aprende com a virada cultural” (FRASER, 2002, p. 77).

De modo geral, Fraser (2002) põe em pauta que a injustiça contra a mulher é econômica (material) e simbólica (cultural), sendo que essas duas causas de injustiças estão imbricadas e se reforçam continuamente:

Quando as duas perspectivas se combinam, gênero emerge como uma categoria bidimensional, que contém uma face política e econômica quanto

uma face discursivo cultural, a primeira trazendo consigo o âmbito da redistribuição e a segunda, simultaneamente, o âmbito do reconhecimento. Além disso, nenhuma dessas dimensões é meramente um efeito uma da outra. A bem verdade, as duas dimensões de reconhecimento e de distribuição interagem entre si (FRASER, 2002, p. 65).

Dessa forma, acredita que se faz necessário uma mudança nessas duas estruturas para que se repare as injustiças de gênero, tanto na econômica quanto na de hierarquia de status de nossa sociedade. Contudo, pensar em injustiças de gênero ou em desigualdades de gênero nos faz refletir sobre as seguintes questões: Por que das disparidades entre os sexos? Por quais razões os indivíduos ao longo do tempo desenvolveram sistemas de pensamento assimétricos entre o ser masculino e o ser feminino e, ainda, inferiorizando o segundo?

Seria impossível a este estudo responder à todas estas questões complexas e profundas. Este capítulo, portanto, não tem a intenção de caminhar a partir de um escalonamento temporal retilíneo, muito menos realizar uma análise das múltiplas vertentes e representações acerca dos homens e das mulheres construídas no passado. Objetivamos, sim, apresentar e problematizar algumas das representações de gênero atribuídas historicamente ao homem e à mulher, ao feminino e ao masculino, possibilitando compreender que as desigualdades e injustiças de gênero são antigas assim como a própria história de nossa cultura.

Partindo de determinados pontos da história, podemos encontrar alguns momentos em que as assimetrias entre homens e mulheres começaram a ser notadas e o quanto a religião, a filosofia, a ciência e outros fundamentos contribuíram com a naturalização das desigualdades e assimetrias entre homens e mulheres, como a hierarquia de poder; a superioridade versus inferioridade; a ideia de viril-frágil, dentre outras associações. Quando estudamos, por exemplo, as narrativas referentes à criação de Pandora (Deusa Ateniense) e de Eva (cristianismo), é comum como questão principal a criação de um corpo feminino, o qual em muitos trechos é associado a “carne”. No mito de Pandora, o corpo faz parte da fabricação de Zeus com o objetivo de agradar e presentear os homens. As duas versões, tanto a ateniense como a judaico-cristã possuem comum uma relação entre corpo e gênero, evidenciando o surgimento de ambos, tendo sempre o homem como principal parte.

No mundo ocidental, o feminino é representado como um símbolo do mal e é afirmado e perpetuado por essas duas principais tradições na sociedade ocidental (a grega e a cristã). Na Grécia Antiga, no mito de Pandora, o mal foi personificado em forma de uma sedutora mulher.

A criação do mito explica a origem da humanidade ao estilo de uma tragédia grega. Aparentemente Zeus presenteia a humanidade com uma virgem

esteticamente deslumbrante, uma sedutora irresistível. Sua verdadeira intenção, no entanto, era punir os mortais porque eles haviam sido beneficiados por Prometeu, que ousou enganar o deus dos deuses por duas vezes para beneficiar os homens, provocando sua ira [...] Zeus, portanto, criou a mulher como uma maldição para os homens, estabelecendo o equilíbrio entre o bem e o mal, conforme a crença do mundo antigo. Na prática a punição se dá em função da obrigação pelo trabalho, uma vez que os homens foram condenados a trabalhar para sustentar as mulheres, que além de não trabalharem, consomem parte da renda do trabalho deles. Talvez por isso tenha se cristalizado historicamente a ideia de que o trabalho é algo intrinsecamente destinado aos homens (CAROLA, 2006, p. 24).

Na tradição judaico-cristã, a partir da segunda versão da BÍBLIA<sup>2</sup> portuguesa, podemos verificar o papel secundário e de inferioridade da mulher, quando Eva é criada a partir da costela de Adão, deixando clara a distinção dos papéis “Então o Senhor Deus declarou: “Não é bom que o homem esteja só; farei para ele alguém que o auxilie e lhe corresponda” (Gênesis, 2:18). No paraíso descrito na versão cristã, assim como no mito de Pandora, as narrativas descrevem um local perfeito, harmônico e feliz no qual todos viviam em paz, e em ambos a criação da mulher não traz o bem. No mito, a mulher é personificada no mal e, no cristianismo, Eva é quem foi a “desgraça” da humanidade e estragou o paraíso quando desobedeceu às ordens de Deus, cometendo o pecado, e depois Adão ainda é julgado por ter escutado a Eva.

Eva é ainda amaldiçoada por Deus, como se lê em Gênesis 3:16 “Aumentarei grandemente a dor da tua gravidez; em dores de parto darás à luz filhos, e terás desejo ardente de teu esposo, e ele te dominará.” Diante disso, tendo como foco as relações de gênero, não há como negar que ambas essas narrativas descrevem enunciados que reforçaram (e ainda reforçam) as diferenças e injustiças entre homens e mulheres, o feminino estando associado ao mal, e em Gênesis como submissa e para “ajudar” Adão, contribuindo para perpetuar ao longo da história a naturalização das assimetrias nas relações de poder.

Na busca da compreensão histórica das diferenças construídas ao longo do tempo, Michelle Perrot (2007), historiadora e feminista, pontua que estas diferenças foram marcadas por diversas causas, sendo uma delas o nosso próprio corpo:

[...] o corpo tem uma história, física, estética, política, ideal e material, da qual os historiadores foram tomando consciência progressivamente. E a diferença dos sexos que marca os corpos ocupa uma posição central nessa história. Não é a mesma coisa ser uma moça, ou um rapaz, na Idade Média ou no século XII (PERROT, 2007, p. 39).

---

<sup>2</sup> SAGRADA, Bíblia. 133ª edição. Editora AVE-MARIA. Edição Claretiana, 2000.

As primeiras aproximações e estudos sobre as desigualdades entre homens e mulheres eram acerca do corpo físico da mulher, com caráter biológico, buscando legitimar a desigualdade em razão das diferenças, como pouca força física e até mesmo tamanho e peso do cérebro. Com isso, buscava-se afirmar que é da “natureza feminina” ser frágil e da “natureza masculina” ser viril.

Perrot descreve em seu livro *Minha História das Mulheres*, que desde o nascimento o menino é mais desejado do que a menina, que nos tempos de antigamente até os sinos das igrejas soavam em maior tempo no batismo de meninos. Isto ocorreu, segundo ela, em razão do valor diferente atribuído aos sexos, o que Françoise Héritier chama de “valência diferencial dos sexos” (PERROT, 2007).

A antropóloga Françoise Héritier, citada por Michelle Perrot, estudou as relações entre homens e mulheres nos primórdios da humanidade, buscando compreender a razão das desigualdades e denominou sua teoria “valência diferencial dos sexos”. Esta teoria se refere ao sistema binário do pensamento com o qual atribuímos as oposições como: bom/ruim, feio/bonito, baixo/alto, quente/frio. Tais oposições são hierarquizadas e associadas a um sexo, no caso o masculino, com maior valorização do que o feminino.

De acordo com Héritier (2002, p. 91-92), a valência diferencial dos sexos pode ser definida como:

O lugar diferente que é atribuído universalmente aos dois sexos numa tabela de valores e assinala a dominância do princípio masculino sobre o princípio feminino. A relação homem/mulher é construída sobre o mesmo modelo que a relação pais/filhos, que a relação irmão mais velho/irmão mais novo e, mais em geral, que a relação anterior/posterior, significando a anterioridade e a superioridade. Esta série de equivalência é universalmente aceita. Que eu saiba, não há nenhuma sociedade, mesmo matrilinear, que atue invertendo estas relações ou simplesmente negando a sua existência.

As relações assimétricas são marcadas pelo corpo e pelo ambiente ao longo do tempo, sendo a sexualidade um elemento fundamental que estabeleceu reflexões acerca da história dos seres, a importância atribuída ao sexo diferente de acordo com cada época. “Sobre representação do sexo feminino. De Aristóteles a Freud, o sexo feminino é visto como uma carência, um defeito, uma fraqueza da natureza. Para Aristóteles, a mulher é um homem malacabado, um ser incompleto, uma forma malcozida” (PERROT, 2007, p. 63).

As mulheres e suas características foram aos poucos colocadas em um patamar inferior às masculinas, colocando-as sempre em comparação àquilo que os homens são e elas não, como incapazes de serem autônomas, ocuparem cargos políticos de destaque e de serem racionais.

Vistas assim, como ser sempre dócil, deviam cuidar do ambiente privado e suas relações, colocadas como o “outro”, que sofre diversos tipos de negação e carências, enquanto o universo masculino se constrói e reconstrói com características de masculinidades que oprimem, e que não podemos negar, são tóxicas aos próprios homens.

O século XVIII, das ciências naturais e médicas, descobre a parte de “baixo”, como a do prazer e da vida. Ele inventa a sexualidade, com uma insaciável vontade de saber o sexo, fundamento da identidade e da história dos seres. [...] O macho é macho apenas em certos momentos, a fêmea é mulher ao longo de sua vida ou, pelo menos, ao longo de toda a sua juventude; tudo a liga constantemente a seu sexo, e, para o bom cumprimento de suas funções, é-lhe necessário ter uma constituição que o propicie: cuidados, repouso, vida suave e sedentária. Ela precisa da proteção da família, da sombra da casa, da paz do lar. A mulher se confunde com seu sexo e se reduz a ele, que marca sua função na família e seu lugar na sociedade (PERROT, 2007, p. 64).

Nesse sentido, esta “privacidade” do espaço privado passa a produzir efeitos históricos e prejudiciais que confinam a mulher a um ciclo de naturalização de determinadas atividades, tidas como exclusivas do ambiente privado, como cuidar da casa, dos(as) filhos(as), do marido e outras que foram sendo postas como função das mulheres. Isso posto, a esfera privada se tornou cada vez mais um espaço acrítico, onde não se discute acerca da equidade de gênero e justiça. Benhabib (1992, p. 13) já dizia que “as normas da liberdade, equidade e reciprocidade pararam diante da porta de entrada da casa”.

A dominação estrutural passou historicamente a fazer parte da vida das mulheres, sendo duplamente subordinadas: foram excluídas da igualdade de direitos na qualidade de cidadãs e de participação concreta do âmbito político social, bem como subordinadas à vida meramente doméstica, na qual o homem possui papel simbólico e financeiro sobre a esposa.

De acordo com Michelle Perrot, sempre e em toda a parte pode-se notar a contribuição das religiões para a construção das desigualdades de gênero. A relação entre mulheres e religião tem tido caráter ambivalente e paradoxal, pois as religiões são ao mesmo tempo poder sobre as mulheres e poder das mulheres.

Poder sobre as mulheres: as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus. Isso é verdade para os grandes livros fundadores a Bíblia, o Corão e, mais ainda, para as interpretações que são trazidas a esse respeito, sujeita a controvérsias e a revisões (PERROT, 2007, p. 83).

Além da religião, Nancy Fraser, Cinzia Arruzza e Tithi Bhattacharya (2019)

concordam que uma das principais origens de toda opressão de gênero teve início e se fortaleceu com a ascensão do capitalismo. Apesar de não ter inventado a subordinação das mulheres, “Sociedades capitalistas também são, por definição, a origem da opressão de gênero. Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado em sua própria estrutura” (2019, p. 51).

Na sociedade capitalista, sobretudo na história dos trabalhadores, o papel de provedor e de responsabilidade do sustento da família é colocado ao masculino. Em contraposição, o capitalismo atribuiu como papel feminino o de consumo, cuidado e manutenção da ordem familiar cotidiana não remunerada. Tais relações de poder estão presentes na vida pública e privada e são marcadas tanto pelo gênero quanto pelo dinheiro.

Na sociedade capitalista, a organização da reprodução social se baseia no gênero: ela depende dos papéis de gênero e entrincheira-se na opressão de gênero. [...] No entanto, é permeada em todos os pontos, pelas diferenças de gênero, raça, sexualidade e nacionalidade (FRASER; ARRUZZA; BHATACHARYA, 2019, p. 53).

As hierarquias de gênero estabelecem, assim, uma restrição do horizonte possível às mulheres. O desenvolvimento do gênero acontece à medida em que o indivíduo aprende a ser uma menina ou um menino de forma muito particular, carregado de vantagens e desvantagens, de papéis sociais específicos e assimétricos, e não simplesmente como uma menina ou um menino.

Este estudo propõe, portanto, a investigação do conceito de gênero a partir de duas lentes, pois ele precisa ser observado na sociedade tanto na perspectiva da distribuição, onde se vê uma estrutura econômica que gera diferentes formas de injustiças baseadas no gênero, quanto no âmbito da divisão social do trabalho produtivo e reprodutivo, esfera pública e privada. Também, gênero aparece como uma diferenciação de status, codificando e estabelecendo padrões culturais e discursivos androcêntricos e patriarcais, gerando as hierarquias e desigualdades de gênero.

## 2.1 A lente da distribuição sobre gênero: a divisão sexual do trabalho

Enxergar gênero sob a lente da distribuição, significa enxergar gênero como algo que está enraizado na estrutura econômica da sociedade. Esta perspectiva, segundo Fraser (2002, p. 64), “trata-se de um princípio básico para a organização da divisão do trabalho ‘produtivo’ pago e trabalho doméstico ‘reprodutivo’ não pago, sendo esse último designado como

responsabilidade primária das mulheres”]; além de gênero estar presente na estrutura do trabalho remunerado, na desigualdade de salários entre homens e mulheres, sendo o trabalho feminino o de menor salário. Tal injustiça distributiva persiste em nossa sociedade contemporânea, na qual dados do IBGE<sup>3</sup> de 2018 revelam que o salário médio das mulheres equivale a 79,5% ao dos homens.

Tratar da questão da divisão sexual do trabalho é, portanto, falar também no que vem sendo construído historicamente como trabalho masculino e trabalho feminino, o que vem sendo definido como trabalho de mulher e como trabalho de homem, e as consequências dessas classificações nas relações sociais. Há também que se considerar as vantagens e desvantagens postas pelas hierarquias de gênero, classe (posição que ocupam) e raça (considerando o racismo estrutural) em meio à divisão sexual do trabalho, pois a forma com que a divisão incide sobre as mulheres e homens deve ser analisada a partir dessas variáveis.

Na pirâmide de renda e no acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização, as mulheres brancas estão mais próximas dos padrões de oportunidades dos homens brancos e apresentam vantagens em relação aos homens negros. São as mulheres negras, acompanhadas de seus filhos que integram a faixa mais pauperizada da população (BIROLI, 2016, p. 22).

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho engloba diversos entrelaçamentos que vão se desenvolvendo historicamente. Entrelaça-se com a divisão social do trabalho em que homens e mulheres participam de modo desigual da produção e da reprodução, com a opressão de classes interligadas à opressão de sexo e se depara, ainda, para além do sexismo, com o racismo estrutural. Este sistema impregna ao longo da história as formas culturais, as instâncias políticas e os diferentes espaços sociais (família, escola, igreja etc.), compreendendo que as desigualdades ou injustiças de gênero ocorrem em todas as esferas da sociedade.

As relações de gênero constituem componentes culturais baseados nas distinções estabelecidas entre homens e mulheres que transcendem os espaços de reprodução, passando a compor as relações de produção, em específico o trabalho, o qual intensifica as relações de poder entre os sexos, visto que o trabalho possui, em sua essência, valores de dominação e de exploração, e que se constitui como atividade de domínio da natureza, a qual é transformada de acordo com suas necessidades e interesses.

Conforme o homem transforma a natureza, ele eleva seus conhecimentos e alcança

---

<sup>3</sup> IBGE, Agência de Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso em: 15 jul. 2020.

patamares superiores de desenvolvimento. Ao avançar seu trabalho, desenvolve as relações sociais que se originam no seio familiar, instituição primária da divisão social do trabalho, na qual permeiam condições necessárias para a divisão entre tarefas femininas e masculinas e, a partir disso, inicia-se o processo de opressão de classes no processo de produção, estabelecendo relações conflituosas que se intensificam no decorrer das mutações das organizações societárias produtivas, que vão desde o primitivismo até o capitalismo<sup>4</sup>.

O século XIX foi marcado pela construção de dois espaços antagônicos: o público e o privado. Naquele período, as mulheres não faziam parte do espaço público, eram excluídas com a justificativa de que, segundo a medicina e a biologia, possuíam habilidades distintas às dos homens, conforme esclarece Michelle Perrot (1992, p. 177): “aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. Ainda segundo a autora (p. 178), “ao homem, a madeira e os metais, à mulher, a família e os tecidos”.

A partir desta base de ideias e concepções pré-estabelecidas acerca do gênero masculino e feminino, constituiu-se a divisão sexual do trabalho, e foi no modelo capitalista que esta ideologia ganhou força, a partir do momento em que se estabeleceu um apartado entre a produção, atividade exclusivamente dos homens, e a reprodução, atividade pertencente às mulheres.

[...] o modo pelo qual a distinção entre as esferas pública e privada foi desenhada serviu para confinar mulheres e esferas de atividade tipicamente femininas, como trabalho doméstico, reprodução, nutrição e cuidado com crianças, doentes e idosos, ao domínio “privado” e mantê-las fora da agenda pública no estado liberal (BENHABIB, 1992, p. 108).

A efervescência do trabalho feminino se iniciou a partir da revolução industrial, período em que a mulher ainda era fortemente considerada como um ser à parte da sociedade, sem direitos de cidadã e sentenciada ao trabalho doméstico, pela “ordem natural” estabelecida pelos homens. E foi, então, que a mulher iniciou uma jornada dividida entre trabalho e casa.

Indubitavelmente, a mulher que já exercia o trabalho domesticado da casa, passou a integrar o trabalho das indústrias fabris, em condições indignas e desumanas, diminuindo, também neste contexto, sua posição em relação ao homem. A mulher, então, passou a ser

---

<sup>4</sup> Conforme a cartilha “O trabalho humano, história do capitalismo e economia solidária” (s.a, p. 8), o trabalho, ao mesmo tempo em que cria as sociedades, também é criado e modificado por elas. Assim, ao longo da história, o trabalho foi apropriado por diferentes formas de organização societária. Dentre elas, podemos comentar as 4 principais: O Primitivismo, o Escravismo, o Feudalismo e o Capitalismo.

explorada duplamente, como proletária e como mulher, na indústria e em sua casa. Conforme Ricardo Antunes (2009, p. 108):

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade duplamente, dentro e fora de casa, ou se quisermos, dentro e fora da fábrica. E ao fazê-lo além da duplicidade do ato do trabalho ela é duplamente explorada pelo capital desde logo por exercer no espaço público seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico com que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil em que se criam condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seu marido, filhos e de si própria/as.

As mulheres eram submetidas a uma jornada árdua fora das fábricas, pois a separação do espaço de produção do espaço do lar proporcionou que o trabalho excedente fizesse parte do cotidiano e as levasse a executá-lo no espaço reprodutivo. Ressaltamos, mais uma vez, que as tarefas domésticas eram de total responsabilidade das mulheres, como está posto desde a origem do trabalho e do modelo patriarcal, e que vem sendo disseminado por gerações.

De acordo com Claudia Mazzei Nogueira (2011, p. 24):

Em suma, a divisão sexual do trabalho é um fenômeno histórico e social, pois se transforma e se reestrutura de com acordo com a sociedade da qual faz parte em um determinado período. Assim, na sociedade capitalista, segundo essa divisão, o trabalho doméstico fica sob a responsabilidade das mulheres, independentemente de elas terem ou não um emprego no mercado de trabalho. Vale acrescentar que a atividade doméstica não assalariada, realizada na esfera reprodutiva, é também uma forma evidente de trabalho, apesar de bastante distinta da forma assumida pelo trabalho assalariado no mundo da produção.

Podemos observar que o fato de ter que cuidar dos afazeres domésticos, da subsistência do homem e dos filhos acarretava uma dupla jornada, ou até mesmo tripla, já que, por vezes, as mulheres precisavam dispor de seu tempo para cuidar de outros lares. Tais funções, impostas como obrigações às mulheres, eram exercidas no espaço reprodutivo e não no espaço produtivo, ou seja, fora do espaço de trabalho. Assim sendo, entendemos que a realidade do trabalho para as mulheres, em qualquer um dos espaços, envolvia um engajamento entre essas duas esferas, ou mesmo, a sobreposição delas.

Nesta linha de pensamento, podemos perceber que, levando em consideração a sociedade capitalista de que estamos falando, a inserção da mulher no espaço produtivo podia ser vista como um problema, caso interferisse no espaço reprodutivo. Isto ocorreu, pois, se a mulher for inserida no mercado de trabalho e largar a vida doméstica, automaticamente suas

expectativas em relação a ter filhos poderiam sofrer uma queda, ou mesmo serem adiadas, visto que a ocupação fora de casa tanto dificulta o cuidado com os filhos quanto proporciona a conquista de certa independência econômica.

Diante disso, a ótica do capital enxerga um grande problema, pois pode prejudicar a obtenção de seus lucros. Por essa razão que, atualmente, o capital mantém o patriarcalismo conservador: para mostrar às mulheres o seu lugar na sociedade ou propor-lhes a escolha de fazer uma dupla jornada.

O novo modo capitalista mudou o cenário e deu origem a uma nova divisão do trabalho e, por conseguinte, à divisão sexual do trabalho, a qual não se organizou historicamente segundo um padrão único, pois os padrões se modificam conforme a consideração da posição de diferentes mulheres e homens na sociedade, bem como das relações de classe e raça.

Embora tenham sido e continuem sendo beneficiários da exploração do trabalho doméstico realizado pelas mulheres, os homens também não formam, é claro, um grupo homogêneo. Assim como a posição das mulheres na divisão sexual do trabalho é desigual, os homens “não se beneficiam igualmente do sexismo” nem das vantagens que decorrem dessa divisão (BIROLI, 2018, p. 37).

A divisão sexual do trabalho possui, dessa forma, um caráter estruturante, não podendo ser explicada como fruto das escolhas dos sujeitos, como algo atrelado à individualidade, mas sim relacionada a formas históricas e simbólicas de constituição e afirmação cultural do que se compreende como função do que é feminino e do que é masculino. Ela se manifesta em forma de privilégio, de opressão e de desvantagens nas relações sociais, e pode-se dizer, segundo Flávia Biroli (2018), que a divisão sexual do trabalho é produtora do gênero, mesmo que não seja de forma isolada, compõe elementos que formatam a dualidade feminino-masculino, e simultaneamente posiciona as mulheres de forma desigual e diferente de acordo com classe/raça.

Este sistema está, portanto, ligado à lente distributiva sobre gênero, a qual nos permite compreender o quanto as injustiças de gênero estão presentes na esfera econômica da sociedade e incidem de diferentes formas sobre homens e mulheres, sobretudo contra as mulheres. A opressão de gênero tem bases estruturais, mas se constrói a partir de uma relativa independência, passando a interagir, de maneira singular, com a opressão de classes e as demais formas de opressão da sociedade, como a de raça, por exemplo.

Há também que se considerar uma outra lente sobre gênero, a perspectiva do reconhecimento, em que gênero aparece como diferenciação de status, fruto de padrões

culturais, valores e práticas discursivas baseadas em raízes do patriarcado, do androcentrismo, em que se privilegia traços da masculinidade na sociedade.

## 2.2 A lente do reconhecimento sobre gênero: o patriarcado e o androcentrismo

Para compreender gênero, outra perspectiva que Fraser (2002) propõe é a do reconhecimento, segundo a qual gênero pode ser entendido como uma maneira de distinção de status da sociedade, o qual estabelece e codifica padrões culturais de interpretação e avaliação já espalhados na sociedade, os quais estão centralizados na ordem de status como um todo. Nesse sentido, acredita que umas das principais características das desigualdades ou injustiças de gênero é o androcentrismo.

O reconhecimento é algo como uma mudança simbólica e cultural que aborda em seu sentido a valorização de grupos sociais injustiçados e que poderia incluir transformações nos padrões socialmente construídos de uma maneira que transforme o significado do eu e de todos os sujeitos. Os elementos constituintes do reconhecimento se configuram como uma busca do reconhecer das diferentes perspectivas das minorias (étnicas, raciais e sexuais), bem como a diferença de gênero.

De acordo com Josué Pereira Silva (2015), quando se pretende dialogar sobre o reconhecimento, é preciso levar em consideração a discussão sobre cidadania, e ainda, para se falar de ambas as categorias, é essencial tratarmos das desigualdades e injustiças presentes em nossa sociedade.

A perspectiva que Nancy Fraser (2002) propõe acerca da categoria do reconhecimento se baseia no que ela denomina de um “modelo de estatuto”, ou seja, considera-o como uma questão de estatuto social, o qual ultrapassa concepções rasas acerca do reconhecimento como uma política identitária, propondo uma concepção alternativa de reconhecimento. O modelo de estatuto significa uma política que pretende a superação da subordinação de diferentes grupos marginalizados para que sejam capazes de participar ao mesmo nível que os outros na sociedade.

Em outras palavras, a autora esclarece que:

Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos,

completamente “os outros” ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de status (FRASER, 2007, p. 107).

Nesse sentido, a abordagem do reconhecimento proposta pela autora é que todos os sujeitos tenham igual direito pela busca de condições justas de igualdade de oportunidades na sociedade; quando se inferioriza, deprecia ou estereotipa, por exemplo, tudo aquilo que é feminino, homossexualidade, “não branco” e outros para os quais se pratica a desvalorização, ocorre o não reconhecimento. No caso, esses grupos, quando depreciados, enfrentam grandes obstáculos na conquista da valorização e estima que não são enfrentados pelos demais indivíduos. Segundo a autora (p. 115), por todas essas razões o reconhecimento deve ser considerado bem mais como uma questão de justiça e moralidade, e concebê-lo como um modelo de status permitirá tratá-lo como uma questão de justiça.

Sobre as questões de gênero, não se trata apenas de uma diferenciação política e econômica como vemos pela ótica da distribuição, mas engloba uma diferenciação de valor cultural, voltando-se mais para algo ligado à sexualidade, permitindo encaixá-lo na questão do reconhecimento tratado pela autora. As injustiças de gênero são fortemente marcadas, como vimos, pelo androcentrismo.

Em sua companhia está o sexismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como “femininas”, paradigmaticamente – mas não só –, as mulheres. Essa desvalorização se expressa numa variedade de danos sofridos pelas mulheres, incluindo a violência e a exploração sexual, a violência doméstica generalizada; as representações banalizantes, objetificadoras e humilhantes na mídia; o assédio e a desqualificação em todas as esferas da vida cotidiana [...] O androcentrismo e sexismo predominantes exigem a mudança dos valores culturais (assim como de suas expressões legais e práticas) que privilegiam a masculinidade e negam respeito às mulheres. Exigem o descentramento das normas androcêntricas e a revalorização de um gênero desprezado (FRASER, 2006, p. 234).

A autora trata de padrões que impedem a igualdade entre os sujeitos, refere-se a situações nas quais prevalece um padrão cultural de valor, promovendo um relacionamento assimétrico entre as pessoas na sociedade. Em relação às questões de gênero numa perspectiva interseccional, os estereótipos construídos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade devem, portanto, ser desconstruídos ao pensarmos na educação escolar. Devemos pensá-la como um campo de enfrentamento das injustiças e como uma instância que permita desde a infância a reflexão dos padrões culturalmente construídos ao longo da história, buscando cotidianamente a sua desconstrução na vivência de crianças e adolescentes.

No entanto, é preciso um reconhecimento de status ao invés do falso reconhecimento que fomenta lutas identitárias desconectadas da realidade, uma concepção de reconhecimento que englobe as diferenças, promovendo a interação entre os diversos grupos injustiçados. De acordo com a autora supracitada (2002, p. 14):

Geralmente, o reconhecimento é visto através da lente da identidade. Deste ponto de vista, o que requer reconhecimento é a identidade cultural específica dos grupos. O falso reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pelo grupo dominante e no consequente dano infligido ao sentido do eu dos membros do grupo. A reparação deste dano requer o envolvimento numa política de reconhecimento que visa retificar a desestruturação interna através da contestação da imagem pejorativa do grupo projetada pela cultura dominante (FRASER, 2002, p. 14).

Nesse sentido, as instituições devem olhar para a realidade a partir da ótica do reconhecimento de estatuto, pois as instituições muitas vezes se norteiam sob um viés identitário. É inquestionável que o reconhecimento identitário possui alguns aspectos positivos em relação ao racismo, sexismo e outros; contudo, deixa a desejar em dois principais aspectos. Primeiro, reifica as identidades dos grupos e esconde os laços de cruzamento entre suas questões no que tange a subordinação vivenciada. E, segundo, seleciona os estereótipos relacionados aos grupos simultaneamente, fomentando a separação e um comunitarismo repressivo.

Por estas razões a autora propõe a concepção alternativa de reconhecimento baseada em um modelo de estatuto social para combater as injustiças e salienta que:

A reparação desta injustiça requer uma política de reconhecimento, mas isto não significa uma política de identidade. No modelo de estatuto, pelo contrário, significa uma política que visa superar a subordinação através da instituição da parte reconhecida distorcidamente como membro pleno da sociedade, capaz de participar ao mesmo nível dos outros (FRASER, 2002, p. 15).

No que tange às injustiças de gênero, além da redistribuição ligada ao viés econômico-político, tem-se como remédio o reconhecimento sob o viés de status, no combate à diferenciação de valoração cultural, ao androcentrismo e sexismo, considerando-o ainda em uma perspectiva interseccional. É exatamente quanto a desconstrução da assimetria entre homens e mulheres, destes valores repressivos, que a instituição escolar possui um papel extremamente relevante e urgente; pois, mediante a educação, torna-se possível problematizar as desigualdades presentes na realidade e contribuir com a construção de valores sociais e culturais em defesa da equidade de gênero, considerando todos os cruzamentos com as questões

de classe, raça e sexualidade. O androcentrismo, em seu sentido etimológico, tem origem e se associa à centralidade do indivíduo do sexo masculino, ou seja, trata-se da humanidade centrada na figura do homem, do humano macho (aquele que tem o conjunto de valores *viris* postos pela sociedade).

Desse modo, a autora associa a exclusão de gênero a outras formas de exclusão, como às de raça e classe, uma vez que a perspectiva centralista do discurso histórico não exclui apenas a mulher, mas qualquer homem que esteja fora do modelo androcêntrico. É, portanto, “um padrão institucionalizado de valor cultural que privilegia traços associados com a masculinidade, assim como desvaloriza tudo que seja codificado como “feminino”, paradigmaticamente – mas não somente – mulheres” (FRASER, 2002, p. 65).

O androcentrismo e sexismo predominantes exigem a mudança dos valores culturais (assim como de suas expressões legais e práticas) que privilegiam a masculinidade e negam respeito às mulheres. Exigem o descentramento das normas androcêntricas e a revalorização de um gênero desprezado (FRASER, 2006, p. 234).

O androcentrismo está enraizado na sociedade através dos discursos e práticas da própria sociedade. Também pode ser definido como uma das principais características do sistema patriarcal que vivemos no Brasil, o qual codificou valores e normas socioculturais que prevalecem até os dias atuais, que codifica uma heteronormatividade e normatividade expressivamente masculina. Para entender um pouco mais a fundo a questão de gênero a partir desta perspectiva, faz-se importante compreendermos um pouco sobre o contexto histórico acerca do patriarcado, o qual teve grande influência na definição deste termo.

Ao longo da organização societária, foram construídos diversos modelos de famílias como forma de organização dos seres humanos, entre eles o modelo patriarcal, que se caracterizava pelo domínio da figura masculina sobre os demais. Desde a Roma antiga, os homens detinham o poder sobre suas mulheres, sobre seus escravos e sobre seus filhos, em todos os âmbitos, e cabia somente a ele a tomada de qualquer decisão na esfera doméstica ou social. O patriarcado legitimou a divisão de papéis sexuais e sociais entre homens e mulheres, seus valores cristalizaram a supremacia do sexo masculino sobre o feminino.

Nas sociedades primárias, todos os indivíduos participavam da busca e divisão pelos alimentos, que ocorria de forma igualitária para a sobrevivência de todos os membros. Contudo, com o surgimento da agricultura, o descobrimento da participação do homem na reprodução e com a instauração da propriedade privada, a organização das relações passou a assumir diferentes configurações.

Já no período colonial, entre as configurações formadas na sociedade, o papel exercido pela mulher e sua importância passaram a ser bem demarcados. De acordo com a autora Arilda Inês Miranda Ribeiro (1997, p. 46):

A função da mulher na colônia era, pois, o de procriar os “varões” que pudessem herdar as posses do pai, para a preservação de seus privilégios masculinos. Quanto ao mais, o casamento para eles era uma carga, um dever necessário.

Na citação acima, fica evidente que as funções pré-estabelecidas às mulheres refletem a relação de subordinação e opressão do sexo masculino sobre o feminino, construções oriundas desde a criação dos filhos homens. Segundo Simone de Beauvoir: “a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*” (1970, p. 14).

As mulheres passaram a ser objeto de disputa entre os homens, pois poderiam, por meio deles, gerar mais escravos para o trabalho, bem como ficarem responsáveis prioritariamente pelos cuidados com as crianças e com a terra, enquanto os homens poderiam dedicar-se exclusivamente à caça. Foi neste contexto que o modelo patriarcal passou a compor uma nova organização social, desencadeando a violência de gênero como controle do masculino sobre o feminino.

No Brasil, em meados dos séculos XVII e XVIII, o modelo patriarcal se instalou a partir da influência dos colonizadores, passando a assumir ideais que deixaram vestígios na sociedade contemporânea. De acordo com Cotrim (2005, p. 54), na família patriarcal os filhos eram encaminhados para estudar no exterior, a fim de se tornarem padres, advogados e principalmente médicos, e apenas o filho mais velho teria direito à propriedade do pai. Em contrapartida, as filhas eram preparadas para o casamento, encaminhadas para conventos, onde aprendiam tarefas tidas como femininas: bordar, ler e cantar, por exemplo.

[...] os homens em geral dispunham de infinitas regalias, a começar pela dupla moral vigente, que lhes permitia aventuras com criadas e ex-escravas, desde que fosse guardada certa discrição, enquanto que às mulheres tudo era proibido (ALVES, 2009, p. 6).

Os membros da família não passavam de seres sem autonomia, subordinados às vontades do chefe pai, do chefe homem. A família patriarcal, composta por estas e tantas outras idealizações, era considerada o centro da sociedade. O poder do patriarca ultrapassava, ainda,

o controle dos membros da chamada casa grande, permeando as esferas econômica, política e religiosa.

Segundo Pateman (1993, p. 167):

[...] o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública.

Concordamos com Pateman, a sociedade é patriarcal, visto que este pensamento de soberania e submissão foi sendo perpetuado durante séculos (principalmente por sistemas políticos como clientelismo, coronelismo e outros), chegando até os dias atuais. No século XIX, o modelo patriarcal passou por algumas mudanças. Com influência da Corte portuguesa no Brasil, os filhos passaram a adquirir um pouco mais de autonomia, mesmo que ainda mínima. Entretanto, as mulheres ainda tinham suas funções limitadas aos cuidados da casa e dos filhos, sendo efetiva, financeira e religiosamente dependente do esposo.

O homem desse período tendia a menosprezar a mulher e atribuir-lhe um valor menor que o seu, além de proporcionar uma educação com elementos patriarcais, baseados no machismo e nas injustiças de gênero, fazendo com que seus filhos reproduzissem, e no decorrer das gerações, tudo o que lhes foi mostrado e vivenciado. Dificilmente era desfeita a construção que foi imposta pelo patriarca da família.

Para reafirmar esse pensamento, Saffioti (2004, p. 54) trouxe grandes contribuições a este conceito:

[...] o patriarcado não diz respeito ao mundo público ou, pelo menos, não tem para ele nenhuma relevância. Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado.

É nítido como o pensamento patriarcal ainda está fortemente presente em nossa sociedade, e carrega ideologias arcaicas que, infelizmente, se cristalizaram no imaginário social e na vida cotidiana de forma assustadora, manifestando-se através de inúmeras formas de violência e opressão.

O patriarcado manteve (e mantém) o estatuto de que esse modo de vida e ideologia são corretos, sua preocupação estava na dominação, exploração e garantia de que as economias e riquezas de uma geração fossem passadas à outra.

Segundo Ângela Almeida (1987), com a industrialização (séc. XX), momento no qual as mulheres passaram a realizar trabalhos assalariados no meio doméstico, a atribuição de cuidar do lar continuou sendo papel exclusivo dela e ao homem perpetuou o papel de “chefe de família”, dominador.

Dessa forma, os homens tendiam a somente se favorecer e optar por situações que os fizessem bem, apenas compartilhando de momentos favoráveis com seus filhos, já que eles tinham por dever dar continuidade a tudo que foi construído e adquirido por seu pai ao longo de sua vida.

Isso também ocorreria com o casamento dos filhos e, assim, um ciclo incansável se estenderia no decorrer dos anos, levando a hegemonia masculina ao topo e, sempre que possível, rebaixando cada vez mais as mulheres nessa hierarquia.

Ainda hoje é irrefutável a separação existente entre homens e mulheres, a forma como se enxergam como sujeitos e como veem o outro, visão esta historicamente construída e de difícil desmistificação. É notável, segundo Saffioti (2004, p. 120-121), que:

Os seres humanos que tinham uma relação igual e equilibrada entre si e com os animais transformaram-na em controle e dominação. O patriarcado é um dos exemplos vivos deste fenômeno. [...] Isto tudo foi crucial para estabelecer entre homens e mulheres *relações de dominação-exploração*.

É visível o poder de controle que foi imposto pelo homem no decorrer das décadas e sua total satisfação em fazê-lo. As relações de autoridade responsáveis pela produção da subordinação das mulheres ocorrem por diversos fatores, dentre os quais podemos citar a romantização da dupla e/ou tripla jornada de trabalho feminina; a tolerância à violência contra as mulheres; a defesa da ideologia maternalista; entre outras categorias que sustentam as relações de dominação-exploração.

Estas relações de autoridade e subordinação estão ancoradas na divisão sexual do trabalho, e são naturalizadas e apresentadas pela sociedade como se fossem fundadas na biologia/e ou justificadas racialmente (BIROLI, 2018). A relação entre homem e mulher pode ser explicada pela divisão sexual que ocorreu entre ambos, e que não se perdeu com o passar do tempo, estando muito presente na sociedade contemporânea. Saffioti (2004, p. 136) aborda, nesse aspecto, que:

O exercício da sexualidade é muito variado; isto, contudo, não impede que continuem existindo imagens diferenciadas do feminino e do masculino. O patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se

implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina.

O domínio que o modo patriarcal tem e toda sua solidez fizeram com que grande parte dos indivíduos tomassem a sua visão e suas ideologias como únicas e totalmente relevantes para a relação entre homens e mulheres, a submissão acima de tudo feminina, ainda a relação de poder que traz em seu bojo o machismo que emerge como forma expressiva da violência.

Tais relações de pátrio poder eram ainda legitimadas pelo Código Civil de 1916, o qual sustentava esse sistema, reconhecia e legitimava os privilégios masculinos; direitos que consistiam na organização coercitiva da dominação do homem na família e na sociedade. Através dele, o acesso das mulheres ao trabalho e à propriedade era regulado e limitado. Este código permaneceu no Brasil até 1962, quando foi revogado pela Lei 4.121/1962, o “estatuto da mulher casada”. E anos depois, a Lei 6.515/1977 possibilitou o direito ao divórcio, antes impedido pelo patriarcado. O pátrio poder no âmbito legal foi extinto com a Constituição Federal de 1988, um marco fundamental na instituição da cidadania e “igualdade” dos direitos humanos no Brasil.

A partir destas leis, e de outras como a Lei Maria da Penha (2006), o sistema patriarcal teve seu fim no âmbito jurídico, tornou-se possível que tivéssemos legalmente a garantia da igualdade de gênero na sociedade, proteção às mulheres e o direito essencial que é básico de todo ser humano, ou seja, a liberdade em face de toda opressão e submissão.

Diante do exposto, fica evidente que, apesar das legislações, os valores desiguais ainda existentes em nossa sociedade não caíram de paraquedas, mas possuem profundas raízes em um sistema androcêntrico e patriarcal. Sobretudo, podemos afirmar a partir deste contexto que a questão de status como reconhecimento está ligada ao processo histórico-cultural societário que institucionalizou determinados padrões culturais (práticos e discursivos) ao longo do tempo. Significa examinarmos as relações sociais a partir da compreensão do que essa institucionalização afeta na posição que homens e mulheres ocupam e assumem na sociedade atualmente.

No modelo de status, então, o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação. [...] a interação é regulada por um padrão institucionalizado de valoração cultural que constitui algumas categorias de atores sociais como normativos e outros como deficientes ou inferiores: heterossexual é normal, gay é perverso; “famílias chefiadas por homens” são corretas, “famílias chefiadas por mulheres” não o são; “brancos” obedecem à lei, “negros” são perigosos. Em todos os casos, o resultado é negar a alguns membros da sociedade a condição de parceiros integrais na interação, capazes de participar como iguais com os demais (FRASER, 2007, p. 108-109).

Isso posto, poderemos falar de igualdade de status somente quando existir uma sociedade em que os indivíduos possam estar em condições de equidade nas diversas esferas e espaços da vida social (político, econômico, familiar etc.), e quando houver respeito às singularidades e aos diferentes modos de ser dos indivíduos.

Contraposto a isso, enquanto os valores androcêntricos e patriarcais ainda forem perpetuados pelo Estado, escola, igreja e por todos nós, só podemos dizer que não há reconhecimento e que ainda se vive uma subordinação de status, na qual os indivíduos se organizam de forma hierárquica e desigual, e onde se estabelece uma ótica de exclusão e inferioridade a determinadas pessoas.

Desse modo, faz-se preciso um reparo na injustiça através de uma política de reconhecimento, ou seja, uma política que visa a superação da subordinação em prol da equidade de gênero, que se construa a partir da concepção bidimensional de gênero e que leve em consideração a importância de se reparar as injustiças, tanto no âmbito da distribuição quanto do reconhecimento. É importante que tal política esteja dentro de todas as políticas públicas, entre elas, a Política de Educação, a qual este trabalho se propõe dar um enfoque especial.

### 3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO REPARO DAS INJUSTIÇAS DE GÊNERO

Segundo a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art.2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Destaca ainda em seu Art. 27 que os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão as seguintes diretrizes: “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

A análise bifocal sobre gênero, como salienta Nancy Fraser (2002, p. 68), é de suma importância para que se caminhe em busca destas diretrizes e de uma justiça social que englobe tanto o aspecto de status quanto o aspecto de classe na subordinação de gênero. Partindo desta ideia, temos o seguinte questionamento: Como a educação pode contribuir com a busca por essa justiça social no que tange à equidade de gênero? De modo geral, de acordo com Adorno (1968), é importante pensarmos uma educação contra a barbárie, ou seja, contra discursos, gestos e práticas educativas voltadas à competição, virilidade, força, indiferença ao outro:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência (p. 75).

Diante disso, faz-se importante uma educação voltada à democracia, que propicie uma cultura baseada na empatia, na cooperação, no respeito mútuo, na não violência, na ausência de preconceitos relacionados à gênero, raça, etnia, classe social. Estamos mergulhados em uma sociedade onde a barbárie se faz presente e, por vezes, podemos estar identificados com ela e reproduzirmos seus elementos cotidianamente sem que saibamos. Assim como ocorre com a reprodução de padrões hegemônicos de feminilidades e masculinidades, preconceitos e discriminações relacionadas às questões de gênero. É importante refletir sobre uma educação como Adorno (1995) a concebeu:

[...] não a assim chamada modelagem de seres humanos, porque não temos direito algum de modelar pessoas a partir do exterior, mas também não a mera transmissão de saber, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, e sim a produção de uma consciência

verdadeira (p. 141-142).

Entretanto, a conjuntura atual vem demonstrando posicionamentos muito contrários para que seja possível a produção desta consciência verdadeira, como retrocessos no âmbito das políticas públicas, sobretudo na Política de Educação, com a extinção da Secretaria da Diversidade (Secad), no dia 1º de janeiro de 2019; com o Projeto “Escola Sem Partido”; o desarquivamento do Projeto de Lei 3261/2015, que autoriza o ensino domiciliar na educação básica; com os ataques e cortes às universidades públicas e outras manobras de governamentalidade que ameaçam os direitos humanos, sobretudo no que tange à equidade de gênero, discussão que está sendo rejeitada em massa pelo governo atual e por grande parte da população que a compreende de maneira equivocada e sombria.

A última versão (2018) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também retirou de seu texto as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” em razão da forte pressão realizada por determinados grupos religiosos conservadores, dificultando assim a possibilidade da inclusão de discussões acerca da identidade de gênero e sexualidade nas escolas.

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) avançam ao estabelecer e tornar legítimo o estudo de temáticas urgentes a serem trabalhadas no contexto escolar de forma transversal, como as questões de gênero e sexualidade, mantendo uma postura progressista frente à discriminação e desigualdade existentes nas escolas. De acordo com os PCNs, o fomento às discussões acerca da temática é importante para:

[...] o combate a relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, incentivando, nas relações escolares, a diversidade de comportamento de homens e mulheres, a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e feminino, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997, p. 144).

Nota-se, assim, uma preocupação com a não reprodução de padrões hegemônicos de feminilidades e masculinidades, o que permite uma brecha para a construção de condutas para uma sociabilidade mais equânime. No que tange ao Ensino Fundamental II em seus anos finais, os PCNs estabelecem como objetivo que os alunos e alunas consigam “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1998, p. 311). Contudo, tal abordagem não engloba a totalidade, a

pluralidade e as especificidades sobre as questões relacionadas a gênero, violência de gênero, identidade e outras. E o que ocorre por vezes nas escolas é a não discussão da temática, principalmente por uma ausência do Estado em priorizar estas questões.

O que podemos observar é que as políticas públicas no Brasil não acompanharam da mesma forma a consolidação dos estudos de gênero em meados de 1970, o que gerou um atraso em considerar e abranger esses estudos de gênero nos documentos legislativos na efetivação dessas políticas. As políticas públicas de educação passaram a considerar a perspectiva de gênero com maior visibilidade na década de 1990, tendo como foco a diminuição das desigualdades contra as mulheres.

[...] especialmente a partir de 1995, com a realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela ONU – Organização das Nações Unidas –, o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas ganhou maior notoriedade pública e apelo político, passando a apresentar-se nos mais variados segmentos sociais, políticos e estatais, ampliando inegavelmente as influências feministas no conjunto da sociedade. Pode-se dizer que a ampliação dos campos de influência feminista nas últimas décadas é fruto da teorização de gênero (MARIANO, 2003, p. 6).

Posteriormente, as políticas públicas passaram a se preocupar um pouco mais com esta questão, mas ainda continua escassa a abordagem dessa temática nos documentos. Dessa forma, o entendimento das escolas sobre as questões e as relações de gênero permanece coberto com um véu, pois quando as políticas falam a respeito acabam por vezes não explorando gênero em sua plenitude no sistema escolar. De maneira geral, concordamos com Jamilly N. Nicolette, Elaine G. Ferro e Jorge Luís M. Mariano quando dizem que:

Certamente o atual momento da educação e de forma correlata a ciência no País, corre sérios riscos caso o governo leve a cabo as promessas de “limpeza ideológica” em tais esferas. Os/as pesquisadores/as e a militância feminista/LGBTI têm adotado uma posição de repúdio, principalmente com relação a frases de efeito proferidas por membros do atual governo (acenando para parte do eleitorado religioso e reacionário) e também de alerta em relação às possíveis investidas com relação às liberdades, sejam elas acadêmicas ou não.

Como vimos anteriormente, as questões de gênero vêm sendo fortemente distorcidas pelo conservadorismo, que vem se utilizando de discursos equivocados carregando consigo termos como: “Escola sem Partido”; “Ideologia de gênero”, “Doutrinação Marxista”; além de colocarem como “vilão” um dos maiores influenciadores da educação democrática, reconhecido e referenciado internacionalmente, o renomado Paulo Freire.

Ainda, segundo as autoras e o autor supracitado fica claro que os ataques constantes aos estudos de gênero não são recentes, no entanto, no momento em que estamos, eles têm sido constantes e vêm se intensificando, fazendo-se necessária a defesa dos direitos humanos por meio de uma perspectiva crítica por parte dos profissionais da educação e da sociedade como um todo, perspectiva esta que de forma implícita possibilita o apagamento de conflitos.

No final da década de 1980, o Brasil passou por mudanças significativas no âmbito das políticas públicas e econômicas, envolvendo a luta de movimentos sociais em busca de melhorias sociais, incluindo movimento de mulheres pela igualdade de gênero e inserção da pauta em diversas políticas, como na educação. No entanto, se de um lado houve avanços com a Constituição Federal, um marco na garantia legal dos direitos humanos, em contrapartida há o Estado de nosso país se eximindo frequentemente de seu papel e se caracterizando por políticas públicas desarticuladas e descontinuas.

No que tange à política de educação, como bem destaca Tânia S. A. M. Brabo (2007, p. 122):

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero nas políticas públicas de educação e no dia a dia escolar. A intersecção entre relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas e indagações educacionais somente em meados de 1990, sendo ainda caracterizada pela pouca divulgação das pesquisas e pela ausência de reflexões em algumas temáticas educacionais específicas.

Este é o caso das políticas educacionais brasileiras e igualmente das escolas onde a temática de gênero tem pouca e/ou nenhuma relevância entre os profissionais, bem como nos cursos de formação docente. É preciso que as relações de gênero sejam enxergadas e problematizadas no âmbito das políticas públicas e nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar cotidiano, e isto também inclui a urgência de discussões teóricas contínuas para que os direitos sejam construídos e ampliados.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente desde 2001 teve alguns avanços em relação às questões de gênero, porém não se pode dizer que está repleto da perspectiva que se espera e que é necessária sobre a temática. Mesmo quando aprovado o PNE em 2001, houve nove vetos, como apontam Valente e Romano (2002, p. 106-107):

Os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribuiu ao PNE. [...] O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. [...] este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções. Os vetos que

FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos.

Vale ressaltar que um dos principais problemas no que tange às questões de gênero no PNE se trata do fato de não abordar a acessibilidade de meninas e meninos no Ensino Fundamental, não identificando, assim, as diferenças de permanência na escola entre os sexos, e, para além disso, ignora as disparidades ao longo do percurso educacional traçado por eles e por elas.

Nos planos e leis do campo educacional, a perspectiva de gênero em sua maioria não aparece de forma explícita, muitas vezes é preciso ler as entrelinhas e enxergar o gênero que está oculto nos documentos. Podemos observar, por exemplo, a linguagem que é utilizada no Plano Nacional de Educação ainda assume a forma masculina, predominando a ideologia androcêntrica: “Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas” (PNE - Educação Infantil, p. 16).

Em nossa Constituição Federal de 1988 (art. 3º- inciso IV), também podemos encontrar gênero de forma oculta no que tange à educação, em relação a qual a Carta Magna defende o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Dessa forma, nessas leis gênero e suas especificidades ficam velados e ausentes da organização do sistema de educação nacional. A Constituição estabelece ainda em seu artigo 5º, inciso I, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Tal direito se configura como um grande avanço, porém não foi conquistado em sua integridade, pois ainda há uma sociedade machista, patriarcal e sexista, e sabemos que o alcance desse direito caminha a passos lentos.

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) também não traz de forma explícita a importância do enfrentamento das questões de gênero e diversidade sexual, como podemos observar em seus princípios, em seu art. 3º:

Entre seus princípios, a LDB traz em seu Art. 3º a seguinte redação: Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização

- do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Entretanto, dentre as diversas legislações, não podemos deixar de mencionar a Lei Maria da Penha e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que se preocupam com as questões de gênero, sobretudo no que diz respeito ao papel da educação na prevenção e enfrentamento das desigualdades entre homens e mulheres.

A Lei Maria da Penha (11.340/2006) apresenta um marco importante quando, em seu Título III, Capítulo I – *Das Medidas Protetivas de Prevenção*, estabelece:

- V - promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;
- VIII- a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- IX- o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Contudo, apesar destes preceitos expressos em lei, tem sido uma luta árdua e constante de diversos movimentos (mulheres, gays, lésbicas, negros etc.) para a garantia na prática de seus direitos como qualquer outro cidadão. Em todos os espaços esta luta se faz necessária. O próprio sistema do judiciário é permeado por machismo, não atoa vivenciamos constantes injustiças e violência contra as mulheres vindas de advogados, policiais e juízes.

Como caso recente, podemos citar o de Mariane Ferrer, o qual ficou conhecido por ter sido dopada e estuprada em um clube em Florianópolis no ano de 2018, caso que em 2021 teve como sentença a absolvição do autor da violência. Podemos considerar neste e em tantos outros casos que “no judiciário a presença do machismo velado e de homens que se posicionam contra o direito de gays, mulheres e travestis ainda é grande” (SALGADO, 2016, p. 101) e inaceitável.

Ao tratarmos da educação escolar, também temos relações internas desiguais e de dominação da sociedade como um todo. “A escola é, portanto, espaço de um importante dilema ou paradoxo de desigualdade, de outro lado deveria valorizar a diferença, por meio do respeito à diversidade” (BRABO, 2007, p. 124).

Diante disso, as discussões acerca da temática devem fazer parte do currículo escolar, serem contempladas em um Projeto Político Pedagógico que propicie uma educação voltada para a desconstrução de discursos e práticas regressivas na escola e na comunidade, que seja crítico e plural, objetivando a desconstrução de uma cultura estereotipada acerca dos meninos e das meninas. Outra legislação relevante é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, segundo o qual a Educação Básica afirma a importância da:

[...] inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2006, p. 33).

A necessidade de se discutir sobre gênero na educação é urgente, pois a negação da discussão da temática ou sua exclusão dos documentos não fará com que o problema desapareça da sociedade e da escola, pelo contrário, a não discussão pode contribuir para a manutenção de práticas desiguais e violentas relacionadas às questões de gênero tão presentes em nosso país.

Somente no ano de 2017, o Brasil registrou mais de 65 mil homicídios, atingindo um patamar de 31,6 homicídios por 100 mil habitantes. Dentre estes, a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>5</sup> indicou o crescimento dos homicídios contra mulheres, totalizando 4.936 mortes nesse mesmo ano, cerca de 13 assassinatos por dia. No que tange à população LGBT+, os dados apresentaram um forte crescimento nos últimos seis anos, tendo em 2017 um aumento de 127% da violência, passando de 5 casos em 2011 para 193 casos em 2017.

Segundo o Mapa da Violência<sup>6</sup> de 2015, o Brasil ocupa a quinta posição no ranking global de violência contra a mulher. Dados da Organização Mundial de Saúde em 2014 apontam que uma em cada três mulheres no mundo é vítima de violência doméstica. De acordo com a Central de Atendimento à Mulher<sup>7</sup>, no ano de 2015 o Brasil teve 63.090 denúncias de violência contra a mulher, sendo 31.432 denúncias de violência física (49,82%), 19.182 de violência psicológica (30,40%), 4.627 de violência moral (7,33%), 1.382 de violência patrimonial

---

<sup>5</sup> IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência. Brasília- Rio de Janeiro, 2019.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas (ONU). Mapa da Violência, 2015. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

<sup>7</sup> Organização das Nações Unidas (ONU). Central de Atendimento à Mulher. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/central-de-atendimento-a-mulher-ligue-180-completa-10-anos/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

(2,19%), 3.064 de violência sexual (4,86%), 3.071 de cárcere privado e 332 relatos de tráfico de pessoas. Destes relatos, 77,83% das vítimas tinham filhos, sendo que 80,42% presenciavam a violência.

Em nossa cidade, a violência baseada no gênero tem alcançado dados alarmantes, sobretudo no que diz respeito à violência contra as mulheres. Dados da Delegacia da Mulher e publicados no Jornal Imparcial (de 22 de outubro de 2019) mostraram que de janeiro a julho de 2019 foram registradas 633 denúncias. E no âmbito da educação escolar também se constata diversos tipos de manifestações de desigualdade e violências baseada no gênero.

Segundo o estudo global *School-Related Gender-Based Violence* (SRGBV), realizado pela *United Nations Woman*<sup>8</sup> e Unesco (2016, p.13), a violência baseada no gênero na escola se trata de um fenômeno que afeta milhões de crianças, famílias e comunidades, o qual ocorre em todos os países do mundo e atravessa fatores culturais, geográficos e econômicos nas diferentes sociedades.

De acordo com pesquisas em âmbito mundial e dados apresentados acima sobre violência de gênero nas escolas, crianças, adolescentes e jovens que sofrem com esta prática podem ter comprometidos o seu bem-estar, sua saúde física e emocional, além de consequências a longo prazo para os jovens que vivenciaram e testemunharam tal violência, pois podem crescer e reproduzir o comportamento violento, naturalizando-o.

A violência de gênero é uma das facetas da criminalidade social que atinge comumente mulheres, crianças, adolescentes e outros grupos sociais, causando danos irreparáveis à vida. Ela é inerente ao padrão das organizações sociais de gênero conhecidas e, por sua vez, é tão estrutural quanto a divisão da sociedade em classes sociais (PRIORI, 2007, p. 25).

A violência de gênero pode afetar de diferentes formas os jovens nas escolas, dependendo da sociedade, do contexto histórico-social ao qual pertencem, do seu sexo e identidade de gênero.

Crianças e jovens que são vistos como resistentes, ou que não se encaixam em normas de gênero tradicionais ou binárias, estão sob alto risco de violência. As crianças podem ser vítimas ou perpetradores de SRGBV. Os adultos no ambiente escolar também podem ser perpetradores ou às vezes vítimas, refletindo a dinâmica do poder e a hierarquia entre gerações e entre alunos e funcionários da escola (UNESCO, 2016, p. 21).

---

<sup>8</sup> UNESCO. Global guidance on addressing school-related gender-based violence. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>. Acesso em: 10 maio 2020.

Ainda segundo o *School-Related Gender-Based Violence* (UNGEI-UNESCO), há algumas lacunas a serem preenchidas no âmbito das discussões sobre violência de gênero nas escolas, dentre elas: pesquisas sobre formas não-heterossexuais de violência; a ausência de ligação entre violência baseada no gênero com outras formas de violência; a separação da violência baseada no gênero daquela baseada na intimidação, os quais levam por vezes a equívocos como considerar o bullying sempre separado da questão de gênero; o fato de ter poucas pesquisas que demonstrem a compreensão das percepções dos professores sobre a temática, dentre outras que são necessárias para superação desse tipo de violência (UNESCO, 2013).

Acredita-se na educação escolar como um dos espaços possíveis (mas não o único) para a superação das desigualdades e preconceitos relacionados a gênero através de práticas educativas e valores que vão contra a padronização de papéis sociais assimétricos aos homens e às mulheres.

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2012, p. 30).

Desde cedo, na família, na escola e na comunidade se aprende o que é um comportamento “apropriado” para homens e mulheres, aprende-se uma única maneira de “ser feminino” – dócil, submissa, gentil, sensível; e “ser masculino” – viril, forte, provedor, não sentimental; propagando, assim, valores machistas, responsáveis pela naturalização e/ou aceitação dessas desigualdades nas relações de gênero. Tais imposições de comportamento também podem ser entendidas como uma violência de gênero, podendo se manifestar de diferentes formas, como violência psicológica, verbal, física e outras, ou até mesmo por meio do bullying:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2010, p. 17).

Nesse sentido, a ordem social se organiza como uma máquina de força simbólica, que,

por meio de diversas instituições (trabalho, família, igreja, escola etc.), propaga discursos, práticas e ações que perpetuam as desigualdades, fundamentando hábitos que preconizam a dominação masculina, a perpetuação da hierarquização e das diferenças de gênero, hábitos que são absorvidos pelos corpos humanos e considerados naturais e “normais” pela sociedade.

Diante desta realidade, podemos dizer que Adorno concorda com esse contexto ao defender uma educação que seja contrária a esta ordem e valores vigentes na sociedade capitalista, e que a função social da instituição escolar deve ser justamente se opor a uma realidade existencial imposta pelos discursos e práticas vigentes, a fim de que haja constantes reflexões críticas sobre estes pensamentos neoliberais. Sem este enfrentamento, não há como construir pensamentos e subjetividades emancipadas pelos sujeitos.

Opor-se a isto tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por essa razão que [...] é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão (ADORNO, 1995. p. 79).

Nesse sentido, é importante que se ultrapasse as limitações de algumas legislações em relação às questões de gênero e destacar os avanços daqueles documentos no âmbito das políticas públicas, para permitir dar passos maiores. Mas isso sem deixarmos de refletir acerca da escassez e sobre a maneira velada ou até distorcida da forma com que documentos apresentam a temática de gênero.

É importante percebermos que é possível que os estados e municípios abordem questões relacionadas à equidade de gênero em seus Planos de Educação como forma de garantir uma boa qualidade da educação a todas e todos, o direito de um acolhimento e um processo educativo igualitário. Afinal, mesmo que alguns documentos não abordem de forma clara a temática, deixam muitas janelas abertas para a abordagem destas questões pelas instituições escolares, tanto as legislações nacionais já citadas quanto os tratados internacionais que o Brasil assinou (Carta das Nações Unidas (1945); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará); Planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero, entre outros), para avançar nas questões de gênero e o dever de enfrentamento das assimetrias entre homens e mulheres em todo o mundo.

Segundo o “Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero” da UNESCO (2018, p. 47):

Os governos têm obrigações políticas e legais de planejar e implementar sua política educacional, dentro dos seus limites de recursos. Eles são responsáveis tanto por proteger o direito à igualdade de gênero na educação como por oferecer serviços educacionais equitativos em gênero. Não existe uma única fórmula de como os governos podem garantir a igualdade de gênero na educação. A situação é complicada, ainda, pelo fato de que os governos não são atores uniformes; eles são compostos por muitos setores, departamentos, níveis e autoridades com níveis variáveis de capacidade. Estados frágeis, pós-conflito e pós-desastre tendem a estar em uma posição mais vulnerável para decretar e implementar políticas.

As políticas públicas de educação devem considerar esta questão como uma prioridade para atingir a qualidade na educação, e zelar pelo compromisso de proteção ao direito à igualdade de gênero. Falar sobre gênero na educação significa pensarmos em qualidade, pois não basta colocarmos meninas e meninos nas escolas, é preciso acolhimento de todas e todos. Ainda hoje, nas escolas públicas (estaduais e municipais), meninos repetem mais do que meninas, e meninos pretos mais do que meninos brancos, de acordo com dados do Censo da Educação Básica<sup>9</sup>, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo o qual 11,3% dos meninos reprovaram contra 6,9% das meninas, e o número de alunos negros reprovados é duas vezes maior que o de brancos.

Ao nos depararmos com os estudos de Marília Pinto de Carvalho (2003, p. 273) sobre fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça, fica evidente que no contexto escolar há um conjunto de valores, ideias e símbolos socialmente construídos de masculinidade e feminilidade, assim como de negritude e “branquitude” além de outras hierarquias ligadas à estrutura socioeconômica que se relacionam com o fracasso ou sucesso escolar. Dentre os resultados da pesquisa, temos que suspensões e advertências foram atribuídas a seis meninos e uma menina, sendo que seis destas eram percebidas como negras e apenas um menino branco. Além de que:

[...] Dos 11 meninos classificados por ambas as professoras como negros, oito tinham problemas com a escola: dois tiveram apenas punições disciplinares, três estavam no reforço e outros três sofreram punições e também participaram do reforço (CARVALHO, 2004, p. 276).

Nota-se que as questões de atribuição de cor e raça no contexto escolar possui desse modo várias direções. Segundo a autora, ao mesmo tempo que a raça negra seria mais facilmente atribuída a estudantes com dificuldades escolares, os problemas escolares, tanto de

---

<sup>9</sup> INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Resumo técnico Censo da Educação Básica 2018. Brasília –DF, 2019.

aprendizagem quanto de disciplina, também poderiam estar se desenvolvendo com maior intensidade entre alunos e alunas percebidas ou que se auto percebem como negras.

Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas (CARVALHO, 2004, p. 278).

A questão de gênero na educação atrelada a outras como raça, classe e sexualidade é de extrema importância por termos ainda situações como as relatadas na pesquisa citada, além de, em âmbito global, meninas brancas e negras não possuem o direito à educação em sua plenitude, pois gastam horas de trabalho doméstico, de trabalho infantil para “apoio” familiar. De acordo com dados divulgados pelo Unicef no documento *Harnessing the Power of Data for Girls Taking stock and looking ahead to 2030*, em 2016, meninas entre 5-9 anos e 10-14 anos gastam respectivamente 30% e 50% a mais de tempo em tarefas domésticas do que meninos, cerca de 160 horas a mais.

Além disso, atualmente uma menina lésbica ou um menino gay sofrem com diversas manifestações de preconceitos, é como se a escola os (as) “aceitassem” desde que não demonstrem que são gays, ou seja, é como se dissessem “não fique aqui”. Segundo relatório da Unesco (2019) sobre a situação mundial da violência escolar e bullying, 25% dos casos de violência ou bullying nas escolas estão relacionados ao gênero e orientação sexual.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais, considerando a discussão da temática como essencial, contribuirão para a diminuição das desigualdades e exclusões no ambiente escolar, pois falar de gênero, sexualidade, raça, de diversidade, de homofobia na instituição escolar é importante justamente porque estas questões estão na escola, queiramos ou não. Se não falarmos delas, elas vão entrar e continuar lá das piores formas: em forma de preconceito, de segregação, na forma de bullying, de homofobia, de violência, e de outras piores formas com que se manifestam.

Nas instituições escolares, esta temática precisa assumir grande relevância para toda a equipe escolar – sobretudo aos docentes que passam maior tempo com as crianças e adolescentes – para o enfrentamento das injustiças de gênero. As dimensões dessas desigualdades precisam passar por olhares atentos e sensíveis para sua identificação e compreensão, mas por tais reflexões acerca de gênero não serem contempladas de forma

prioritária por muitas políticas que regem o sistema de educação, a temática acaba por vezes não fazendo parte do centro de discussões no cotidiano escolar.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1996, p. 390).

Dessa forma, compreendemos que a política e o sistema de educação não são construídos e existem em meio a uma neutralidade, estão submersos em uma categoria fixa de *status quo*, a qual objetiva manter toda a lógica e valores vigentes em nossa sociedade neoliberalista. O machismo, a heteromartividade e o sexismo acabam por vezes sendo mantidos em meio às práticas, discursos, currículos e gestão escolar. Tudo isso visa à acomodação e adaptação de nossa condição social atual. Seja de forma consciente ou inconsciente, todas as instituições, não apenas a escola, estão mergulhadas nessa realidade, a qual paralisa uma formação voltada à emancipação dos sujeitos.

Segundo Adorno (1995, p. 183), “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Desse modo, é importante que os profissionais de educação, sobretudo os docentes, consigam contribuir mostrando de diversas formas aos alunos e às alunas os valores e ideias construídos histórica e culturalmente, os quais são impostos a nós e nos condicionam a discursos e atitudes padronizadas, como vemos, por exemplo, na perpetuação dos estereótipos de gênero, do machismo e do autoritarismo.

Diante disso, é importante pensarmos os planos, projetos e programas educacionais a partir de um olhar crítico, problematizando e desvelando os problemas e enxergando possíveis possibilidades de transformação da realidade das escolas públicas, o potencial crítico que a educação possui. Evitando sempre “[...] que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Sabemos que a educação formal possui dois vértices, um sendo o fato de estar atrelada à política neoliberal, fortemente ligada à manutenção de valores econômicos, produtivistas, competitivos e centrados no androcentrismo. Outro sendo a escola, como espaço estratégico para desconstrução desses valores e perpetuação de ideias progressistas, voltadas a uma sociedade mais solidária e equânime, para a formação de sujeitos reflexivos.

O perigo se encontra justamente nessa política neoliberal presente em nossa sociedade capitalista, a qual possui em sua essência uma força ideológica e concreta de perversidade, violência, opressão e exclusão, ancorada em valores machistas, sexistas e androcêntricos. O neoliberalismo, como um sistema globalizado, se fortifica sob um constante descaso e desresponsabilização do Estado acerca das Políticas Públicas, e isto gera inúmeras desigualdades e exploração dos sujeitos, sobretudo, das mulheres.

A história do capitalismo é perpassada e constituída desde os primórdios por uma multidão de guerras de classe, de raça, de sexo, de subjetividade e de civilização. [...] Vivemos o tempo da subjetivação das guerras civis. Não saímos da era do triunfo do mercado, da automatização das governamentalidades e da despolitização da economia da dívida para recuperar a época das concepções e dos confrontos abertos: esta é a era das novas máquinas de guerra (ALLIEZ; LAZARATO, 2019, p. 11).

Segundo os autores acima, vivemos em um sistema permeado de guerras ideológicas e materiais, guerras como organização da sociedade, que se referem não apenas às de classe, mas também às civis, militares, de raça, sexo e outras que fazem parte do fundamento das ordens do capitalismo. O sistema neoliberal possui suas artimanhas e inúmeras maneiras de criar e resignificar novas crises para manipular a exploração e reforçar intervenções fascistas. Dentre as guerras geradas pelo sistema para a manutenção do poder, Maurizio Lazzarato e Éric Alliez (2019, p.65) destacam a existência não apenas das guerras contra os pobres no neoliberalismo, mas também da manutenção da “guerra contra as mulheres”. Os autores relembram que no livro “Calibã e a Bruxa”, Silvia Federeci explica que o objetivo é a submissão das mulheres para que sirvam à divisão social do trabalho e do cercamento de diversas formas de relações humanas alimentadas pelos valores do patriarcado.

Com centenas de milhares de execuções, a “caças às bruxas” é o mais cruento episódio de uma guerra, travada desde o fim da Idade Média, contra a relativa autonomia e liberdade das mulheres. Essa caça não é marca infame de um Deus medieval inscrito em uma “história das mentalidades”; ela é o sabá do capital. No funcionamento cotidiano de uma arte de governar que não é “nem soberania, nem pastorado”, as campanhas militares de “evangelização” cristã possibilitam a exportação da caça às bruxas ao Novo Mundo. (ALLIEZ; LAZARATO, 2019, p. 67).

No Brasil temos a clara permanência desta perseguição diariamente e, no momento, fortemente reforçada pelo atual presidente Jair Bolsonaro, que se posiciona a favor da ditadura

e dos “valores cristãos”, a BÍBLIA<sup>10</sup> apresenta inúmeros versículos machistas como “Um homem mau vale mais que uma mulher que (vos) faz bem, mas que se torna causa de vergonha e de confusão” (Eclesiástico 42:14) ou “Eu descobri que a mulher é coisa mais amarga que a morte, porque ela é um laço, e seu coração é uma rede, e suas mãos, cadeias. Aquele que é agradável a Deus lhe escapa, mas o pecador será preso por ela” (Eclesiastes 7:26); e outros que colocam a mulher em um papel de subalternidade.

A política neoliberal trata assim as mulheres como prisioneiras de uma teia de exploração e apropriação, em que mulheres negras e pobres sofrem ainda mais, não à toa o Atlas da Violência de 2021 apresenta que 66% das mulheres assassinadas no Brasil são negras. Para Falquet (2013, p. 1-2), “a globalização neoliberal consiste, no plano da produção material, em uma reorganização global da divisão do trabalho segundo suas diferentes dimensões: sexual, social e ‘racial’”. Neste sistema é perceptível e sentida a força deste aprisionamento da vida das mulheres, presas à função de cuidadoras de casa, da família, do trabalho e desresponsabilização dos homens a respeito dessas tarefas. A cultura patriarcal reforça constantemente a super-exploração da mulher com múltiplas jornadas de trabalho e a naturalização desta exploração. Em meio a esse sistema e a todas as estratégias lançadas cotidianamente por ele, faz-se importante compreendermos o papel social da escola, da educação escolar como uma instituição política para além de seu caráter técnico-educativo e cultural, mas também como parte de um sistema de governamentalidade; uma instituição que em cada momento histórico participa do jogo das normas e regras sociais da esfera pública, e não raramente reflete em seu interior os padrões hegemônicos de masculinidades e de feminilidades, as desigualdades raciais e sociais, a violência e outros gargalos da sociedade.

### 3.1 A escola e o seu papel social: as relações de gênero em questão

Ao refletirmos sobre a história da educação no Brasil, não podemos desconsiderar o contexto histórico econômico, cultural e social de diversos períodos. No século XVI, com o início da colonização em meados de 1530 e com o sistema da monocultura da cana-de-açúcar e capitâneas hereditárias, o Brasil passava a implantar novas formas econômicas pré-capitalistas, com grandes donos de terra. A economia deste período colonial se baseava no açúcar e se utilizava do trabalho escravo de indígenas e negros. Toda a escravidão e monocultura exemplificavam o caráter patriarcal da sociedade que possuía como centro os senhores de

---

<sup>10</sup> SAGRADA, Bíblia. 133ª edição. Editora AVE-MARIA. Edição Claretiana, 2000.

engenho.

Nesse contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da Contrarreforma. A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência (ARANHA, 2006, p. 223).

No século seguinte, a educação no país não passou por grandes mudanças, comparando-se com o século anterior, o ensino com base jesuíta continuou e a educação vigorava a partir do conservadorismo, priorizando o ensino religioso e humanista. Esta ação da Igreja nas escolas permaneceu enraizada e duradoura.

A história da educação, assim como a história brasileira como um todo é androcêntrica, na qual a mulher é colocada como uma mera sombra, sendo-lhe negada o espaço público, restringindo-a aos afazeres domésticos. Até hoje vivenciam condições subalternas e desiguais em diversos cantos do mundo.

Ao longo do tempo, o sistema capitalista foi se fortalecendo com as ideias neoliberais e com o processo de globalização, e no século XIX a proposta que haviam realizado de uma escola pública e universal, direito de todos, não se consolidou concretamente. Pelo contrário, notamos que a educação está “[...] atrelada aos interesses do capital, preparando indivíduos pouco críticos para exercerem suas funções no mercado de trabalho. Para completar, o modelo da escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a Escola Nova até as mais contemporâneas teorias” (ARANHA, 2006, p. 496).

As instituições escolares sempre estão em constante transformação, tal como nossa sociedade, e diferem de acordo com o local, país e momento histórico em que se encontram. Ao longo da história das escolas brasileiras e dos caminhos seguidos pela educação, a periodização que se adotava frequentemente se baseava nas concepções políticas, econômicas e sociais de cada época, sempre estiveram de certa forma seguindo as necessidades de determinado regime social.

Se nos guiarmos pelo critério interno, poderíamos considerar como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549. Tem início aí o primeiro período, que se estende até 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal. O ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa, constitui a nossa versão da educação

pública religiosa (SAVIANI, 2006, p. 16).

A educação surge no Brasil desde o princípio de forma vertical, como imposição de cultura, saberes, ideais sobre os outros, como os jesuítas fizeram com os indígenas. Tal concepção de educação se perpetuou ao longo do tempo, assumindo-se ainda hoje como um meio para a consolidação de princípios de uma determinada classe sobre a outra, de uma minoria dominante.

O período colonial brasileiro deixou contribuições para o desenvolvimento de uma ordem societária baseada no patriarcalismo, marcada pelo poder extremamente autoritário dos latifundiários e pela escravidão. Neste período, não era de interesse da classe dominante que os indivíduos fossem letrados e muito menos emancipados, pois precisavam apenas de mão-de-obra escrava e submissa.

De acordo com Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1993, p. 15), a educação média na Colônia era voltada exclusivamente aos homens da classe dominante, as mulheres e filhos primogênitos ficavam excluídos. A educação superior, por sua vez, era para os filhos dos aristocratas que tivessem interesse em ingressar na classe sacerdotal. Os demais estudariam na Universidade de Coimbra, na Europa. Estes seriam os futuros letrados, futuros responsáveis pela administração no Brasil.

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito é partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população (SAVIANI, 2006, p. 18).

Nesse contexto, o Brasil passou por grandes mudanças, sobretudo no final do século XIX, ao tornar-se uma república. Este período foi marcado por modificações e modernizações em diversas esferas da sociedade, incluindo o campo da educação. Como exemplo, houve a expansão de diferentes escolas educacionais (públicas, particulares, religiosas etc.) e diversas práticas pedagógicas.

Nesse período, a educação se tornou um elemento fundamental, pois, para aquele governo, a constituição de cidadãos por meio da escola era um de seus principais pilares. Defendia-se a moral e um ensino prático para a formação do “cidadão” que fosse capaz de manter a ordem e a centralidade no Estado.

Outra grande influência na educação ocorreu com a Revolução Industrial no século XIX, período em que se construíram escolas com ensino baseado na organização, dominação,

disciplina e controle. Naquele momento, devido às novas repercussões do mundo do trabalho, o proletariado passou a se rebelar com mais fervor contra a burguesia, devido à forte exploração vivenciada. Esta, a fim de realizar concessões e amenizar a situação, levantou diversas bandeiras, e uma delas foi a escola para todos. No entanto, sua gênese não visava a ascensão dos indivíduos.

O século XIX foi marcado ainda pelo surgimento dos denominados “sistemas nacionais de ensino”, que emergiram a partir desses desdobramentos históricos, os quais, segundo Demerval Saviani (2009, p. 5-6), tiveram sua organização inspirada no princípio de que “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia”.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada como ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor; o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2009, p. 6).

Posteriormente, no final do século XIX, esta pedagogia tradicional centrada apenas na transmissão de conhecimentos passou a ser criticada e questionada, dando origem a novas teorias e concepções metodológicas. Conhecida como movimento Escola Nova, pintava o método tradicional como pré-científico e dogmático, como um método medieval. Mas, como disse o autor supracitado:

Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (2009, p. 47).

Apesar disso, não podemos desconsiderar que no século XX os pedagogos liberais estavam bem-intencionados ao criticar e lutar por mudanças, porém estavam imersos em um humanismo muito ingênuo, que acreditava que a escola poderia construir uma sociedade sem

classes, plenamente igualitária, cuja função estaria em seu poder de equalização social. Todo o movimento e experimentos do escolanovistas acabaram ficando restritos apenas à classe elitizada. No final da metade do século XX, esta teoria já mostrava elementos de frustração no meio educacional e surgia no interior da educação a possibilidade de novas experiências, como foi o caso da tentativa da Escola Nova Popular e posteriormente da pedagogia tecnicista, a qual “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11). A educação era, assim, um meio para a manutenção da alta produtividade fabril e para o treinamento de pessoas aptas à exploração de mão-de-obra.

Diante desse breve histórico, podemos compreender que todo esse percurso percorrido pela escola contribuiu para que teorias reprodutivas ganhassem espaço no meio educacional, responsáveis em grande parte por muitos problemas atuais enfrentados pelas escolas e pelo olhar que se formou sobre elas e sua função.

Sabemos que é preciso considerar que as escolas, como instituições historicamente determinadas, carregam consigo e reproduzem diversas determinações, relações e conflitos sociais existentes na sociedade. Tornam-se assim, um dos mecanismos utilizados para a manutenção dos ideais capitalistas. Porém, temos consciência de que essas instituições não se definem somente por essa função que lhes foi imposta, e pode sim elaborar estratégias de ruptura por meio de uma prática educativa teórico-crítica. Pensarmos uma educação a partir da Teoria Crítica lança luz para uma busca constante pela retomada de remar contra o preconceito, os diversos tipos de discriminação, contra a seletividade e a interiorização do ensino das escolas públicas.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2009, p. 34).

Nesse sentido, a Teoria Crítica assume um papel importante ao propiciar elementos concretos para evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. Mesmo que as escolas estejam pressionadas para agir a partir de determinadas formas e sob determinado viés ideológico do estado, segundo Michael Apple (1987, p. 8) “[...] não significa que as pessoas nelas empregadas sejam seguidoras passivas das políticas estabelecidas a partir de cima”.

Os profissionais presentes nas escolas, sobretudo as educadoras e educadores que estão em maior contato com os (as) estudantes, possuem uma autonomia relativa, um poder real, mesmo que limitado, que deve ser considerado e aplicado. A escola deve ser produtora de uma crítica contínua acerca de sua função educativa na vida dos indivíduos, na busca da superação do *status quo* e do conhecimento adquirido historicamente. Isto, visando a possibilidade de que as alunas e os alunos tenham um conhecimento crítico- reflexivo da realidade e possam também ser agentes de intervenção e transformação dentro da escola e fora dela.

De acordo com Demerval Saviani (2009, p. 34), a importância da Teoria Crítica na educação vem justamente ao encontro de uma prática educativa que carregue uma bandeira de luta contra as diversas injustiças sociais, visando que ela não seja apropriada pelos interesses capitalistas. Uma teoria que “[...] impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)”.

O conceito de teoria crítica:

[...] refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver em um discurso de transformação social e de emancipação que não se afeire dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola de pensamento” quanto a um processo de crítica (APPLE, 1986, p. 22).

Para o autor, é preciso compreendermos que a escola não possui apenas um caráter reprodutivo da sociedade, mas, sobretudo, é uma instituição multifacetada e complexa, de produção e distribuição de conhecimentos (valores, normas, técnicas etc.). Do mesmo modo que possuem uma cultura historicamente acumulada e a legitimam, as instituições através desses conhecimentos que produzem permitem que a sociedade continue a se desenvolver. E é neste sentido de produção e distribuição que o discurso e a prática em prol de uma transformação social e de emancipação dos sujeitos se fazem necessários.

Diante disso, não podemos esquecer que as escolas funcionam a partir de um campo curricular, que não é neutro ou imparcial, sobre o qual devemos lançar nossa crítica e reflexão na busca de compreendermos (se possível) os aspectos sociais, políticos e culturais que o constituem, os quais nem sempre estão aparentes ou claros (NOGUEIRA, 2019). Todo o saber institucional se constitui, nesse sentido, como um saber que possui determinada estrutura mediante relações desiguais de poder.

Michael Apple (1999, p. 210), visando compreender a função das escolas, o que fazem, como e por que fazem, passou a analisar o “currículo oculto”, pois considera o currículo como

“um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social”.

Apesar de ser um conceito muito utilizado por Apple, a noção de “currículo oculto” surgiu a partir da sociologia funcionalista, a qual, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 77-78), aparece pela primeira vez no livro “*Life in Classrooms*”. Posteriormente, esta noção foi sendo aprofundada por diversos autores(as), como Robert Dreeben, que caracterizava “currículo oculto” como sendo “[...] características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, ‘que ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (DREEBEN *apud* SILVA, 2003, p.78).

Isso posto, compreendemos que:

A atualidade do conceito de Currículo Oculto está no fato de que apesar do contexto explicitamente capitalista e neoliberal que vivemos hoje, da constatação de que se ensina na escola muito mais do que aquilo que está descrito e registrado nos currículos oficiais, se não se discutir, estudar e desvendar essas aprendizagens ocultas, continuaremos reforçando a ideologia da classe dominante e os valores sociais que são tidos como “normais”, deixando todos aqueles que fogem, ou não seguem essa normalidade, numa condição de exclusão e desigualdade social que é reproduzida no ambiente escolar (ARAUJO, 2018, p. 38).

Nesse sentido, o currículo oculto pode ser compreendido como todos aqueles elementos presentes no ambiente escolar que, mesmo não fazendo parte do currículo oficial da escola, influenciam implicitamente nas aprendizagens culturais e sociais dos estudantes e profissionais. Através destes valores e normas ocultas todos os corpos do ambiente escolar vão se ajustando às estruturas conservadoras neoliberais.

Diante de um olhar teórico-crítico sobre o campo educacional, torna-se possível desvelar e desenvolver uma crítica contínua sobre o currículo explícito, currículo oculto e todos os valores, normas, regras e relações que ele estabelece no interior da escola, no âmbito cultural, social e estrutural (político), inclusive acerca das dinâmicas de raça, gênero e classe responsáveis pela formação de cada esfera da vida social e que atuam diretamente no cotidiano das escolas sob diversos e múltiplos aspectos. Segundo o autor supracitado (1987, p. 12), “[...] simplesmente não podemos compreender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarização que a acompanha) e gênero.”

A partir de uma educação teórico-crítica, é de suma importância que as instituições reflitam sobre o seu papel e possibilite a formação de sujeitos interventivos e contra as injustiças de gênero (as quais não estão desassociadas das questões raciais, de classe e sexualidade, como já vimos).

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades, contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade na interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (BRASIL, 2007, p. 35).

Desde cedo, na família, na escola e na comunidade se aprende o que é um comportamento “apropriado” para homens e mulheres; que os homens não choram, são mais fortes, viris e poderosos do que as mulheres, e que as mulheres são mais frágeis e submissas que os homens. Determinados valores machistas, responsáveis pela naturalização e/ou aceitação das mulheres sob a superioridade dos homens, e dos homens sobre a inferioridade das mulheres. E estas imposições de comportamentos também podem ser entendidas como uma violência de gênero, podendo se manifestar de diferentes formas, como violência psicológica, verbal, física, moral e sexual, ou até mesmo por meio do bullying.

Devemos prestar atenção em todos os aspectos dos desdobramentos da socialização de gênero, pois uma concepção singular de gênero e sexualidade vem sendo ao longo dos anos mantida e perpetuada nos discursos e práticas escolares e nos currículos. É consenso que as instituições escolares tenham que guiar suas práticas por um padrão universal: “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade, de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2013, p. 45-46).

Um centro que significa algo universal que foi materializado e estruturado por meio da cultura e do imaginário social da sociedade, o qual naturaliza e associa a normalidade aos homens brancos, héteros e de classe social média ou alta como um padrão a ser perpetuado e seguido. As pessoas e toda a cultura que não seguem esse padrão acabam por ocupar o lugar particular do instável, da diversidade, como ocorre com as mulheres, os sujeitos negros, LGBTQIA+ e pessoas da classe social baixa. E sabemos também que:

Não há mais novidade em tais afirmações. Já há algumas décadas o

movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma "data comemorativa": o "dia da mulher" ou "do índio", a "semana da raça negra" etc. Como resultado, escolas infantis e cursos fundamentais reservam alguns momentos para "contemplar" esses sujeitos e suas culturas, enquanto professoras e professores bem intencionados se esforçam para listar as "contribuições" desses grupos para o país (LOURO, 2013, p. 47).

Nesse sentido, as escolas e seu método tradicional vêm de certa forma contribuindo para a manutenção do centro, considerando tudo o que está fora dele como o diferente, o estranho, mesmo que aparentemente pareça estar "incluindo". Este sistema acaba por perpetuar as relações desiguais entre homens e mulheres, contribuindo para uma sociedade que classifica, oprime e exclui.

Não podemos esquecer da formação social religiosa em que se construiu a sociedade e o nosso sistema escolar brasileiro, o qual ainda permanece com valores e crenças conservadoras que cegam os olhos para a criticidade acerca da realidade concreta em sua totalidade. Versículos bíblicos como o de Tito 2:5 que "ensinam" meninas e mulheres "a serem prudentes e puras, a estarem ocupadas em casa, e a serem bondosas e sujeitas a seus próprios maridos, a fim de que a palavra de Deus não seja difamada", são fortemente defendidos por grande parte da população e outros que alimentam e naturalizam as injustiças de gênero.

Em todos os espaços estes valores conservadores estão presentes, como na família, igreja e escola, sendo necessária, portanto, uma reflexão crítica acerca deste contexto, pois não há como compactuar, reafirmar e defender qualquer tipo de discriminação, desigualdade e injustiças, muito menos em espaços formativos que contribuem de forma ímpar com o processo de construção dos sujeitos.

Somente a partir de um posicionamento crítico das educadoras e educadores é possível construir aos poucos uma mudança no interior destas instituições. Mas, para isso, é preciso uma postura ética e um posicionamento rigoroso contra qualquer manifestação de preconceito ou desigualdade. O papel social das (os) educadoras (es) é ir para além do ensino de conteúdo, é ensinar a pensar certo. Pois "Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 2015, p. 28).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 21) se configura como um dos documentos mais importantes em relação aos direitos humanos em nosso país, e possui como prioridade a superação das injustiças e desigualdades construídas historicamente em nossa sociedade, baseadas na "[...] intolerância étnico-racial, religiosa,

cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política dentre outras”.

Ao pensarmos em uma educação emancipatória, na luta contra as injustiças de gênero em uma perspectiva interseccional, faz-se primordial que a temática de gênero e sexualidade seja trabalhada na formação docente inicial e em processos formativos continuados. Sabemos que a temática é mal compreendida e vista como um tabu em muitas instituições educacionais, o conservadorismo cristalizado impossibilita a abertura destas discussões por parte dos professores e professoras no cotidiano escolar.

Sabemos que a não discussão da temática na formação inicial deixa os profissionais sem aporte teórico e prático de como lidar com as situações adversas que aparecem no chão da escola, fazendo com que frequentemente no processo de ensino-aprendizagem sejam reproduzidos as próprias crenças e valores dos docentes, desconsiderando as discussões científicas sobre o tema por desconhecimento e insegurança. O ambiente escolar acaba reafirmando o padrão esperado e aceito socialmente: meninos e meninas com as características de gênero, heterossexualidade e estrutura familiar tradicional (mãe, pai e filhos).

Ao analisarmos a formação em Pedagogia especificamente, encontramos situações como a de Roney Polato de Castro (2016, p. 208), que em sua pesquisa de doutorado sobre gênero e docência relata uma fala marcante de uma professora em sua entrevista:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser ‘viadinho’. As ‘docentes’ [...] falavam, entre gargalhadas, que o menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Falas como estas comprovam o preconceito, o machismo, a homofobia, o status heteronormativo aceito pela sociedade e perpetuado continuamente sem qualquer ação reflexiva, ficando evidente que a professora com esta visão sobre o aluno não conseguirá discutir a temática de educação em direitos humanos com viés científico, teórico-crítico, quem dirá abordar sobre gênero e sexualidade (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021).

A temática não deve ocupar, portando, um lugar marginal nos currículos dos cursos de Pedagogia e dos outros cursos de graduação, sobretudo de licenciatura, responsável em formar pessoas que irão trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto escolar. Gênero, raça, sexualidade são temas intrínsecos das relações sociais e deveria ser óbvio e comum trabalhá-los no processo de formação; fazem parte de quem somos, da nossa construção

enquanto seres humanos.

Uma concepção teórico-crítico sobre a temática é primordial para a formação docentes e dos estudantes. As múltiplas instâncias sociais, dentre elas a escola, estabelecem de forma consciente ou inconsciente uma formação cultural e modos de ser e viver dos sujeitos de forma padronizada, gravando em seus corpos e imaginário uma única sexualidade e gênero, por exemplo, buscando fixar uma única forma de masculinidade e feminilidade, aceita como normal e permanente. É nesse sentido que a perspectiva teórico-crítica nos auxilia na desconstrução de pensamentos arcaicos e estereotipados sobre a realidade e sobre os indivíduos. Afinal, “a teoria crítica refere-se à natureza crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se aferre dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários” (GIROUX, 1986, p. 22).

A ideologia patriarcal enraizada em nossa sociedade fez com que em nosso imaginário social se cristalizasse uma ideia naturalizada dos papéis sociais construídos histórica e culturalmente sobre o que é ser menino/homem e menina/mulher, isto em razão de uma alienação de nossa consciência sobre as coisas. Nos conformamos, dessa maneira, com tudo e não refletimos sobre o que foi e está sendo posto sobre o mundo e sobre nós mesmos.

A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” fortemente construída nos impeça denotar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades do 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” (LOURO, 1999, p. 60).

Nesse sentido, a ordem social se organiza como uma máquina de força simbólica, que, por meio de diversas instituições (trabalho, família, igreja, escola) propaga discursos, práticas e ações que perpetuam as desigualdades, fundamentando hábitos que preconizam a dominação masculina, a hierarquização e as diferenças de gênero; hábitos que são absorvidos pelos corpos humanos e considerados naturais e “normais” pela sociedade.

A reflexão crítica, por sua vez, faz com que possamos quebrar com o pensamento de que não há possibilidade de mudança porque “sempre foi assim, e sempre vai ser”. Tal como diz Bruno Pucci (1995, p. 48), ela “[...] se torna educativa em dois sentidos; no esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica presentes no sistema, e na revelação de verdades não intencionais que poderiam conter imagens fugidias de uma sociedade

diferente”.

Contudo, é importante considerarmos que não basta apenas tomarmos consciência dessas injustiças construídas historicamente. Para que haja transformações, faz-se necessário um posicionamento ético e crítico contínuo, a fim de encontrar caminhos e possibilidades de superação dessas desigualdades estruturais.

Em nosso país, estamos vivendo um momento em que avançam discursos e práticas conversadoras no campo educacional e, apesar das teorias, como a abordagem teórico-crítica, não poderem em um passe de mágica ser efetivadas nas escolas, o pensamento de Michael Apple e outros desta linha de pensamento possibilitam entender o campo da educação também como um espaço de luta, e o currículo escolar como um instrumento com um certo poder.

Cada espaço da vida social é formado por dinâmicas de raça, gênero e classe social. Apple considera que cada uma das esferas da vida social possui uma dinâmica própria e particular e, ao mesmo tempo, constroem uma outra dinâmica oriunda da inter-relação entre elas. No entanto, uma análise relacional dessas dinâmicas, como quer Michael Apple, se configuram, sem dúvida, como tarefas e desafios bastante complexos (NOGUEIRA, 2019, p. 126).

Reconhecer essas dinâmicas presentes no ambiente escolar, o fato de estarem inter-relacionadas com os problemas complexos que ocorrem nas escolas, é de suma importância para que não haja um olhar reducionista ou generalista sobre as diferentes problemáticas do campo educacional. Assim, faz-se necessário o reconhecimento das inúmeras contradições e relações de poder existentes nas instituições e no currículo, bem como das demandas que os problemas existentes nas escolas apresentam, compreendendo que o espaço educacional e o currículo são elementos de constantes transformações, nos quais é possível construir e desconstruir discursos, valores e práticas sociais.

Nesse sentido, buscamos compreender como as questões de gênero estão presentes no ambiente escolar de uma escola pública do interior de São Paulo, objetivando, também, entender qual a percepção docente sobre a temática, quais os desfechos das problemáticas no campo educacional, bem como se o assunto vem sendo trabalho com os profissionais da escola. Para tanto, a seção a seguir se faz útil para compreendermos os aspectos metodológicos da pesquisa de campo.

#### 4 PESQUISA DE CAMPO E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos de amadurecimento no percurso da pós-graduação nos levaram a pensar e repensar os melhores caminhos e perspectivas que podemos adotar para defender a temática que propomos. Delinear os aspectos metodológicos da pesquisa é algo complexo e extremamente decisivo para a realização de aproximações positivas com o objeto de estudo. No projeto de pesquisa, ocorreram diversas transformações ao longo do percurso e a abordagem qualitativa foi escolhida como método norteador da pesquisa. Segundo Minayo (2014, p. 54), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos”.

Nesse sentido, os aspectos metodológicos deste estudo partem desta natureza qualitativa, objetivando a busca de respostas expressas pelos próprios sujeitos da pesquisa através de documentos e assinalamentos de suas crenças e opiniões acerca da temática. Para tanto, realizamos aproximações sucessivas com o objeto através da pesquisa de campo e buscamos compreender as particularidades da realidade concreta do local da pesquisa.

O presente capítulo apresenta com maior clareza os detalhes do desenvolvimento da pesquisa, abordando o seu objetivo geral e específico, bem como a metodologia e os caminhos adotados para a sua concretização e alcance dos resultados. A pesquisa possui como objetivo geral investigar possíveis situações de violência ou expressões de gênero no livro de ocorrência de uma escola pública do interior de São Paulo e a percepção das professoras e professores sobre gênero, buscando compreender suas crenças, opiniões, práticas, e se conseguem identificar possíveis desigualdades e violências de gênero na educação escolar.

Para tanto, possui como objetivos específicos identificar e analisar os registros nos Livros de Ocorrências do Ensino Fundamental II, verificando se há registros que envolvem violências e preconceitos sobre gênero, as atitudes tomadas e a percepção dos(as) professores(as). E levantar, através de questionário, indicadores que demonstrem a percepção e o posicionamento dos(as) professores(as) sobre gênero, buscando compreender suas crenças, opiniões, práticas acerca da temática.

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a abordagem que tem como base teórico-metodológica a pesquisa qualitativa, possibilitando um estudo descritivo e uma análise direta e prolongada do objeto que pretendemos estudar na realidade concreta em que se manifesta.

A base da abordagem qualitativa se sustenta na interpretação de determinada realidade

humana em sua totalidade, possibilitando a compreensão da complexidade de determinado fenômeno social através de aproximações sucessivas. Em suma, “trata-se de uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Partindo desta abordagem e estudando as diversas possibilidades de se realizar uma pesquisa qualitativa, identificamos que o estudo de caso seria apropriado para a compreensão do objeto proposto. A “interpretação do contexto” é princípio fundamental nos estudos de casos, considerando que somente com uma pesquisa realizada no contexto em que o objeto se insere é possível compreendê-lo de forma completa.

Neste tipo de pesquisa, o caso é um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. O estudo de caso possibilita ainda a junção de diversos métodos, mas não podendo ser definido como um pacote metodológico padronizado, e sim como uma forma particular de estudo. “Ao desenvolver o estudo de caso o pesquisador faz uso frequentemente de [...] uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes” (GODOY, 1984, p. 52).

Isso posto, a investigação ocorreu em uma única instância, uma escola pública estadual do interior de São Paulo. A seleção da escola se deu em razão da especificidade do estudo de caso e objetivando uma pesquisa com o ciclo II do Ensino Fundamental, compreendo que “[...] a adolescência é um momento especial de desenvolvimento, de grandes transformações, que tem necessidades e direitos específicos, que devem ser garantidos através de políticas públicas” (ABRAMO, 2005, p. 29).

A contapartida vivida pelos jovens em razão da diluição dos vínculos entre corpo e cidade, entre lugar e pertencimento é uma sensação de solidão em meio à multidão. Isso faz com que as relações sociais sejam estabelecidas sob o signo da violência e do medo. Assim, os jovens são motivados e protagonizam suas práticas sociais sob a égide de sentimentos de amor e ódio (DAYRELL, 2011, p. 24).

Considera-se, ainda, a(s) adolescência(s) e juventude(s) como período significativo vivenciado por sujeitos sociais e com certo grau de maturidade em suas relações, agentes que constroem suas próprias culturas e identidades, as quais assumem diferentes formas conforme o contexto histórico, social e a cultura a qual pertencem. Culturas estas que ora são construídas e reconstruídas por eles, ora são reproduzidas, pois perpassam as relações com as

culturas societárias, influenciadas pela desigualdade estrutural, por questões de raça, gênero e etnia.

Segundo Juarez Dayrell (2007, p. 1117-1118):

A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. [...] Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social.

Nota-se, com isso, a importância da compreensão in lócus desse grupo de estudantes, considerando-os como indivíduos heterogêneos, sujeitos de direitos, marcados por uma sociedade desigual, com altas taxas de vulnerabilidade social, pobreza e violência, que acabam levando consigo expressões dessa realidade estrutural excludente para o ambiente escolar.

Esta compreensão in lócus se deu através da pesquisa de campo na instituição, a qual teve dois momentos de estudos. No Estudo I, realizou-se a análise documental e, no Estudo II, foi realizada a aplicação de questionário. Segue a tabela:

<b>Estudo I</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Análise Documental:</b> Análise dos Livros de Ocorrências do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) referentes a 2018 e 2019. Durante um mês foram analisadas as pastas de ocorrências dos 6º anos, 7º anos, dos 8º anos e 9º anos. <u>Objetivo:</u> Analisar se haveria registros de violência e de preconceito de gênero em relação às(aos) adolescentes, as atitudes tomadas nos casos (quando houver), e a percepção docente.</li> </ul>
<b>Estudo II</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questionário:</b> Aplicação de um questionário com os 26 professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). <u>Objetivo:</u> Compreender a visão e o posicionamento docente em relação a algumas frases afirmativas sobre violência e questões de gênero.</li> </ul>

No que tange à análise documental, Marli André e Menga Ludke (1986, p. 38) destacam que se trata de uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, a qual possibilita a investigação de informações concretas a partir de hipóteses de interesse do pesquisador.

Nesse sentido, esta técnica permitiu a identificação de informações sobre os diversos tipos de ocorrência registrados, anotações do ano da pesquisa e do ano dos acontecimentos, a percepção sobre os argumentos do responsável pelo registro e as atitudes tomadas nos casos, tipos de violência registrados, se houve casos de estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, dentre outros dados que somente o momento de análise poderá desvelar ao pesquisador.

De acordo com Lourence Bardin (2011, p. 51), pode-se definir análise documental como:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original. [...] Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação.

Diante disso, a partir da análise documental foi possível selecionar aspectos relevantes dos registros, tabular e organizar os elementos coletados, combinando-os com a quantificação e a análise qualitativa, buscando uma reflexão crítica das informações e de toda pesquisa, desvelando possibilidades e indicadores de transformação.

O questionário, por sua vez, foi utilizado com questões de cunho empírico, construído com frases afirmativas, contribuindo para a coleta de informações sobre a realidade, no caso sobre as crenças e concepções dos professores e professoras acerca da violência e das questões de gênero.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como uma técnica investigativa que possui “[...] um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.”

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em um processo de três fases fundamentais: a fase exploratória, a pesquisa de campo e a análise dos dados. Na fase exploratória, buscamos a familiaridade com a temática de estudo, marcada pela delimitação do objeto de pesquisa, pela busca do referencial teórico, pela construção do acervo bibliográfico, pela definição dos objetivos e instrumentos para o alcance dos resultados. Caracteriza-se, ainda, pela elaboração das hipóteses, construção do projeto de pesquisa, e outros.

Por conseguinte, na pesquisa de campo foram realizadas aproximações *in locu* com o objeto de estudo, buscando a coleta de dados concretos da realidade que desejávamos investigar. A investigação ocorreu através dos meios escolhidos para a obtenção das informações: análise documental e questionário aos(as) professores(as). É nesse momento que,

segundo Severino (2007), o objeto de pesquisa será abordado em seu próprio ambiente, no qual o fenômeno ocorre nas condições naturais. Faz-se importante considerar, nessa fase, a importância da escolha dos instrumentais para a coleta de informações. Assim, durante todas as abordagens foi utilizado um caderno de campo para anotações diversas de fatos relevantes.

Por fim, na fase da análise de dados buscamos realizar uma leitura ainda mais exaustiva e minuciosa. De acordo com Bardin (2006, p. 158), “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente”, objetivando compreender de forma crítica os determinantes ocultos nas informações registradas, selecionar aspectos relevantes do estudo, tabular, organizar e analisar os elementos coletados, combinando-os com a teoria, buscando uma análise do estudo em sua totalidade e respostas à problemática estudada, desvelando possibilidades e indicadores de transformação.

Feito isso, a próxima seção tem como objetivo apresentar os resultados dos estudos I e II da pesquisa de campo, buscando analisar com um olhar crítico os relatos dos livros de ocorrências (pastas de ocorrências) da escola, bem como os resultados das respostas ao questionário aplicado aos docentes. Acreditamos que essa aproximação é de suma importância para que possamos analisar os acontecimentos ocorridos no espaço educacional e a percepção docente no que tange às questões de gênero.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Os resultados e as análises aqui apresentados foram possíveis a partir da realização do Estudo I, no qual foram lidas várias vezes as diversas anotações das pastas de ocorrências e anotadas aquelas em que as questões de gêneros apareciam, seja de forma implícita ou explícita. Também a partir do Estudo II, o qual consistiu na aplicação do questionário aos docentes através do Google Forms em razão da pandemia de Covid-19.

Como proposto na metodologia, optamos por analisar o fenômeno através de mais de uma fonte de dados, buscando uma descrição mais precisa do objeto de pesquisa sob óticas diferentes que, unidas, permitiram uma validação mais detalhada dos resultados obtidos. Como salienta Minayo (2014), a análise do conteúdo significa aquilo que se refere ao tratamento de dados qualitativos e à busca de obtenção de respostas teórico-metodológicas.

Os resultados foram anotados e, após uma leitura árdua e reflexiva acerca dos indicadores apresentados na análise documental e no questionário, separamos dos estudos I e II os dados em categorias de análise para uma melhor compreensão do objeto estudado e realizamos aproximações teóricas na busca de respostas ao problema de pesquisa. A seguir estão a contextualização dos resultados e as análises da pesquisa de campo.

### 5.1 Os registros coletados no Livro de Ocorrência

Sabemos que o livro ou as pastas de ocorrências fazem parte do cotidiano da maioria das escolas brasileiras e podem adquirir diferentes significados de acordo com o objetivo que se tem e com o olhar lançado sobre eles. Os acontecimentos registrados podem não assumir nenhum significado quando se utiliza esses instrumentos de forma estritamente burocrática e vazia de sentido.

Porém, o livro de ocorrências pode assumir um papel extremamente importante quando utilizado para compreender as demandas e tudo aquilo que está por trás de cada situação, de cada problemática, podendo ser um instrumento muito importante para a equipe escolar, a qual deve estar atenta ao papel deste instrumento e para desvelar os determinantes ocultos ou explícitos dos fatos registrados.

Por outro lado, o livro de ocorrência acaba se configurando também como o instrumento de poder. Por vezes, o intuito é muito mais que os alunos e as alunas tenham medo e saibam que estão em constante vigilância sob olhares da direção, do que haver uma reflexão sobre o ocorrido ou consequência.

Os livros de ocorrência não existem de modo independente dessa rede de olhares, na medida em que funcionam nessa teia, em meio ao extenso conjunto de instrumentos de disciplinamento em ação, tanto na sociedade, quanto na escola. Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato de elas estarem sob constante observação, avaliação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que, poder vir a ser registradas (RATTO, 2007a, p. 484).

É importante ressaltar esta questão, pois, ao se analisar os registros no livro de ocorrência, é notável a prática constante de vigilância sobre determinados alunos ou alunas com mais frequência, os quais tinham já uma marca estereotipada, onde o relato acompanhava muito mais do que o ocorrido. O livro de ocorrência possui uma função importante para que se possa mediar e planejar caminhos para o enfrentamento dos problemas ocorridos na escola, mas, para isso, é preciso que a mediadora e/ou mediador, bem como os docentes, estejam capacitados e preparados para lidar criticamente com as diversas situações, sem deixar que valores subjetivos interfiram, evitando julgamentos baseados no senso comum.

Os relatos presentes nas narrativas observadas revelaram uma dinâmica que se assemelha a uma prática quase religiosa, em que as alunas e os alunos, após o conflito escrito pela professora ou professor, deviam confirmar o ocorrido e confessar. Após isso, a “penalidade” para o ocorrido é decretada conforme as normas e regras do regimento escolar ou conforme o olhar de quem está “julgando”.

Após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. E, por ora, não importa o quão consensual foi esse desfecho, ou seja, em que medida os alunos ou alunas envolvidos se identificaram efetivamente com tal versão dos fatos: a culpa fica indiretamente caracterizada, bem como um trato estabelecido. Tal dimensão reconciliatória e apaziguadora é típica da lógica confessional religiosa (RATTO, 2007, p. 100).

Ao se analisar as pastas de ocorrência, além daquela dinâmica, é possível notar nos relatos que serão apresentados adiante a necessidade de se compreender e distinguir o que se caracteriza como situações de violência, de bullying, de indisciplina, e ainda relacionar a que tipo de questões os fatos estão relacionados, se estão associados às questões de gênero, raça, homofobia, gordofobia, dentre outras. Isso, para que este instrumento supere o caráter meramente apaziguador momentâneo de fatos isolados, possibilitando a compreensão das raízes dos problemas e o que há de comum entre tantas ocorrências cotidianas.

De acordo com Garcia (2001, p. 376), “a indisciplina é um fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”. Nesse sentido, a indisciplina se aproxima das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, das normas e regras estabelecidas pela instituição escolar, envolvendo, assim, situações que apenas atrapalham a dinâmica das tarefas cotidianas.

A violência, por sua vez, “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral” (GUIMARÃES 1996, p. 73). Diante disso, muitas ocorrências, sejam elas sobre agressividade física ou verbal, devem ser consideradas como atos violentos e não como indisciplina, o que exige que o mediador ou mediadora aborde e reflita de maneira distinta sobre os fenômenos.

[...] os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. De um lado, ao se eleger prioritariamente nesta análise as condutas que envolvem a destruição e a força, não poderia deixar de considerar, ao menos como referência, práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula que veiculam o racismo ou a intolerância e, até, os mecanismos relativos à violência simbólica presentes na relação pedagógica (SPOSITO, 1998, p. 7).

Levar em consideração estas questões exige que os docentes e mediadores estejam em reflexão constante acerca dos conflitos, para que consigam fazer um diagnóstico e planejamento interventivo que se oponha à generalização abusiva dos fatos e que seja muito bem fundamentado. Afinal, não se pode fechar os olhos para as violências existentes no cotidiano escolar e encerrar as ações em meras culpabilizações, pois “só se pode transformar a realidade a partir do momento em que se assume que existe” (VASCONCELLOS, 1991, p. 45).

A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbolicamente e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outras modalidades de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação. Compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola, ampliando com novas atribuições as consolidadas representações do mundo adulto em torno da ascensão social (SPOSITO, 1998, p. 16).

As pastas de ocorrências revelaram o quanto realmente a indisciplina e a violência existem na escola e se manifestam das mais diversas formas entre alunas, alunos e entre

alunos(as) e professores(as); podendo ser psicológica, física, sexual, moral e outras que acarretam diversas consequências, tanto à pessoa afetada quanto àquela que as pratica.

Dentre as violências e/ou bullying vivenciados pelos estudantes, o estudo manteve como foco as situações que se relacionavam com a temática proposta, tendo em vista que as questões de gênero, bem como a de orientação sexual, expressão e identidade de gênero estão entre os principais fatores desencadeadores de violência e/ou bullying de acordo com o Relatório apresentado no Simpósio Internacional “Violência Escolar e Bullying: das Evidências à Ação, Seul, República da Coreia” (2017, p. 16). É de suma importância que a equipe escolar, sobretudo os docentes e mediadores (as) tenham conhecimento acerca da temática para que casos relacionados não passem despercebidos no ambiente escolar, família e comunidade.

Foram analisadas 1.185 ocorrências do 6º ao 9º ano, sendo 37 de 2018 e 1.148 do ano de 2019. Tal discrepância na quantidade de ocorrências de um ano para o outro foi identificada e estranhada, porém não houve nenhum motivo específico segundo o diretor da escola para esta diferença. Dentre estas, foram anotados 146 registros nos quais de alguma forma as questões de gênero estavam presentes de forma implícita, pois as palavras gênero, desigualdade, discriminação de gênero ou qualquer outra não estavam mencionadas de forma explícita.

Após a realização da coleta de dados nas pastas de ocorrências, com a análise dos registros pudemos identificá-los e separá-los em algumas categorias distintas, as quais muitas vezes se relacionavam com casos de bullying, gordofobia e homofobia como: categoria sobre a masculinidade hegemônica (tóxica/violenta) e violência de gênero, e categoria sobre a rivalidade feminina e a incidência de registros contra professoras; o que não pode ser explicado pelo fato de terem mais professoras na escola, mas sim pelo fato de serem mulheres e passarem por conflitos que assumem uma tipologia diferente das que ocorrem com os professores. Tais categorias serão discutidas nos itens a seguir.

#### 5.1.1 Masculinidade hegemônica (tóxica), registros de agressividade e violência de gênero

Uma de nossas primeiras reflexões sobre os relatos relacionados à questão de gênero foi perceber que, apesar das meninas também aparecerem nos registros, os meninos são os alunos que mais se envolvem nas ocorrências registradas, o que nos leva a pensar acerca das masculinidades que estão sendo construídas por trás das atitudes.

Ocorrências ocasionadas por alunos	Ocorrências ocasionadas por alunas	Ocorrências ocasionadas por alunos e alunas
107	35	04

Dentre as ocorrências ocasionadas pelos meninos, a maioria estava relacionada a atitudes agressivas e de violência, e isto não é por acaso. Os meninos não são “por natureza” mais violentos ou agressivos, mas sociedades como a nossa, as quais são construídas com base em uma masculinidade hegemônica ou masculinidade tóxica, que naturaliza a agressividade e a violência como padrão do que é “ser homem” e exclui a possibilidade de existir outras masculinidades. Sabemos que:

Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades” [...] pois nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. Trata-se de um conceito que não nos permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade (CONNEL, 1995, p. 188).

Apesar de existir múltiplas formas de masculinidade, em nossa sociedade as crianças aprendem desde cedo o que é comportamento aceito sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, impondo determinados padrões e estereótipos sobre os corpos. Há um período em especial em que as crianças passam a se agrupar entre seus pares, e os meninos deixam de certa maneira o grupo das meninas e se juntam com os meninos, atravessando a “fase da homosocibilidade”, expressão de Daniel Welzer-Lang (2001, p. 10).

Aprende-se nesses grupos – locais, regionais ou globais – um padrão de masculinidade, um conjunto de valores, condutas e atributos que se espera de um homem. Ou seja, um modelo de masculinidade hegemônica, a qual, em nosso processo histórico e cultural, se vincula ao poder, à heterossexualidade, adotada por parte dos meninos em comportamento de risco para mostrar sua virilidade. A violência como elemento fundante da própria masculinidade, a dominação física ou simbolicamente sobre as mulheres e outros aspectos vão sendo construídos e naturalizados sobre o que é ser masculino, o que é “ser macho” na sociedade.

Algumas destas características podem ser notadas nos registros abaixo:

**Caso:** “Aluno deu tapa nas costas da aluna e fica assobiando em sala de aula. Tem demonstrado, falta de controle e resolvendo os problemas com ameaça”.

**Providência:** Ligação aos pais para que tomem providências sobre o ocorrido.

**Caso:** “Aluno socou a face do colega em sala de aula e o chamou de gordo”.

**Providência:** Aluno foi orientado, e os pais, comunicados.

**Caso:** “O aluno é agressivo com os colegas tanto verbalmente, quanto fisicamente. Hoje, em especial, agrediu um aluno verbalmente que estava fazendo sua atividade”.

**Providência:** O aluno foi orientado e sua mãe informada.

**Caso:** “Aluno não respeita colegas, estava falando palavras obscenas em sala de aula. Apresentava muito irritado!”

**Providência:** “O aluno foi chamado na sala da vice direção e orientado a não falar palavras obscenas, os alunos não são obrigados a ouvir palavrões.”

**Caso:** “Aluno não realiza as atividades propostas, mas também possui comportamento agressivo...”

**Providência:** Não registrada.

**Caso:** “Alunos estão perturbando a aula com discussões, perturbando o andamento da aula. Estão se agredindo físico e verbal”.

**Providência:** Alunos foram orientados.

**Caso:** “O aluno baixou a calça do colega na sala de aula perante os colegas”.

**Providência:** “Foram orientados a se comportar adequadamente”.

**Caso:** “Aluno brincando com o outro disse que ele era biba e viado. Outra aluna ouviu e escreveu um papel e deu ao aluno que disse. A aluna o chutou e ele reagiu dizendo: Você acha que porque sou homem não posso te bater? Então a aluna saiu da sala e ficou fora o resto do período”.

**Providências:** “Orientei os alunos, e o aluno se comprometeu em não intimidar a aluna.”

Em um processo histórico, os homens desde meninos vão criando espaços destinados apenas a eles, com regras, comportamentos e discursos que devem estar padronizados e desassociados de tudo aquilo que remete ao feminino. Neste espaço surgem grandes pressões e tendências para que se cumpra o papel esperado, o qual não se justifica por seu sexo biológico, pois, como já dizia Simone de Beauvoir (1967, p. 21):

[...] na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. A imensa possibilidade do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a por-se para si. Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com os outros meninos, despreza as meninas. Subindo nas árvores, brigando com colegas, enfrentando-os em jogos violentos, ele apreende seu corpo com um meio de dominar a natureza e um instrumento de luta; orgulha-se de seus músculos como de seu sexo; através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontra um emprego equilibrado para suas forças; ao mesmo tempo conhece as lições severas da violência; aprende a receber pancada, a desdenhar a dor, a recusar as lágrimas [...].

Ser o valente, o fortão, o “homem com H maiúsculo”, induz de certa forma a um comportamento agressivo e violento, como podemos reparar nos registros acima. No último, ainda podemos notar um comportamento homofóbico, como se ser homossexual fosse uma ofensa, algo a ser alvo de opressão e deboche, um discurso que caminha na defesa da manutenção de uma norma masculina heterossexual.

Padrões hegemônicos de masculinidade são tanto envolvidos como contestados, à medida que as crianças crescem. O gênero é produzido nas escolas e nas vizinhanças através de estrutura de grupos de pares, controle do espaço escolar, padrões de encontros afetivossexuais, discursos homofóbicos e assédio (CONNEL, 2013, p. 253).

Aprender a jogar futebol, basquete ou entrar em uma modalidade de luta acaba se traduzindo no início da formação como: “eu desejo ser como os outros meninos, eu quero ser um homem”, e diferenciar-se assim de tudo aquilo que significa querer “ser menina”, “ser mulher”. Isto, ao longo do tempo, pode ser perpetuado ou contestado com o passar da idade. Estes tipos de xingamentos, para um indivíduo não hétero, pode ser em uma pequena parte compreendido através da vivência de Didier Eribon (2008, p. 27):

A primeira vez que alguém disse “viado” e que entendi que era eu, [...] o mundo brutalmente se revelou com essa simples palavra que brotava como uma explosão fora da frase, algo que eu não deveria ter feito, algo que eu não deveria ter sido, “viado”.

Justamente, este sentimento de achar que estava fazendo algo que não deveria é que a ofensa assume um aspecto de normatividade. A vivência compartilhada por Eribon reflete os inúmeros sujeitos, incluindo estes alunos (as), que em pleno século XXI ainda têm esses problemas para enfrentar, em razão de normas impostas e cristalizadas no imaginário social que não aceitam e oprimem pessoas que não estão no parâmetro “homem-hétero-burguês”.

Podemos notar ainda nessa ocorrência um discurso machista e ameaçador muito

comum em nossa sociedade: “Você acha que porque sou homem não posso te bater?”, que defende a violência contra a mulher, discurso que perpassa as relações de gênero oriundas do patriarcado e correspondem de forma intrínseca às relações de poder, nas quais indivíduos com características biológicas em comum articulam forças e ideais discriminatórios, com base na distinção de sexos como forma de perpetuar um ser dominante.

E é de fato a formação desses ideais que chamamos de “machismo”, forma pela qual se legitima a superioridade masculina sobre a feminina. Conforme Maria Amélia Azevedo (1985, p. 47):

O machismo enquanto ideologia constitui um sistema de crenças e valores elaborado pelo homem com a finalidade de garantir sua própria supremacia através de dois artifícios básicos: afirmar sua superioridade masculina e reforçar a inferioridade correlata da mulher.

Apesar do favorecimento dos homens pelo machismo, não podemos esquecer que o machismo também causa sofrimento aos homens, no cenário da dominação masculina. Os próprios homens também estão aprisionados, sem que se percebam como vítimas da representação dominante. Além disto, a masculinidade hegemônica (tóxica/violenta) se vincula a tristes dados no Brasil. Segundo o relatório<sup>11</sup> da Organização Mundial da Saúde, os homens morrem mais cedo do que as mulheres, sobretudo devido a causas externas relacionadas a acidentes de trânsito e violência. Como vimos, desde cedo os homens são estimulados à virilidade, a ser o “machão”, a não “levar desaforo para casa”, a beber, a correr em alta velocidade, a se colocar em desafios arriscados para mostrar ser “homem de verdade”, além do fato de darem menos atenção as questões de saúde e prevenção de doenças.

O que impacta a sobrevivência do homem precocemente são causas externas, sobretudo acidentes e violência. Além disso, eles ainda dão menos atenção a cuidados com a saúde e prevenção, se comparados com as mulheres. De acordo com Edinilsa Ramos de Souza (2005, p. 62):

No Brasil, de 1991 a 2000, ocorreram 1.118.651 mortes por causas externas, das quais 926.616 ou 82,8% eram homens. Nesse período, a taxa média de mortalidade masculina por essas causas na década foi de 119,6/100.000 habitantes, sendo cinco vezes maior do que a taxa média observada para as mulheres (24/100.000 habitantes).

---

<sup>11</sup> Organización Panamericana de la Salud. Masculinidades y salud en la Región de las Américas. Resumen. Washington, D.C.: OPS; 2019.

Dentre diversos fatores, deve-se levar em consideração a masculinidade tóxica ou violenta, como outros(as) estudiosos(as) preferem denominar, como grande parte das causas. Os estereótipos relacionados à masculinidade vinculam-se à violência, menos afetividade e mais agressividade, elementos que são perpetuados em todos os relacionamentos dos homens ao longo da vida, desde o âmbito pessoal até o profissional. Segundo o Atlas da Violência (2021), a taxa e porcentagem de mortes de homens continuam superiores ao das mulheres no que tange a mortes violentas por causas indeterminadas (MVCI) e homicídios, como podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 3.1

Brasil: Razão de Número de MVCI por Homicídios e Crescimento das MVCI por Variáveis Selecionadas (2018 e 2019)

Variáveis selecionadas	2018			2019			Cresc. MVCI (%)
	MVCI	Homicídios	MVCI/H (%)	MVCI	Homicídios	MVCI/H (%)	
Mulheres	3.090	4.519	68,4	3.756	3.737	100,5	21,6
Homens	9.176	53.306	17,2	12.820	41.692	30,7	39,7
Não-Negros	5.148	12.729	40,4	6.311	10.217	61,8	22,6
Negros	6.820	43.890	15,5	10.045	34.466	29,1	47,3
Armas de fogo	1.335	41.179	3,2	1.991	30.825	6,5	49,1
Indígenas	36	240	15	43	186	23,1	19,4
Juventude	2.535	30.873	8,2	3.991	21.897	18,2	57,4

Fonte: Atlas da Violência, 2021.

A pressão desde a infância para cumprir os papéis estereotipados sobre o que é “ser homem” faz com que homens de diversas faixas etárias se coloquem em risco constantemente para provar sua masculinidade (tóxica/violenta) à sociedade, sobretudo aos seus pares. Além de causas externas, o não cumprimento desse papel que se associa em muitos casos à questão econômica e social, pode ocasionar danos à saúde mental, como aponta o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (2021): homens apresentaram um risco 3,8 vezes maior de morte por suicídio que mulheres. Entre homens, a taxa de mortalidade por suicídio em 2019 foi de 10,7 por 100 mil, enquanto entre mulheres esse valor foi de 2,9.

O “O Silêncio dos Homens”, documentário lançado pelo Papo de Homem, plataforma que produz conteúdo crítico sobre masculinidade, refere-se a um bom exemplo de iniciativa para que se possa provocar reflexão sobre o modelo de masculinidade imposto pela sociedade aos meninos/homens, que acaba silenciando-os ao longo da vida, gerando diversas consequências como ansiedade, depressão, insegurança, comportamentos violentos, dentre outras. Refletir sobre a masculinidade tóxica/violenta e apresentar outros modelos de masculinidade é essencial para desconstrução de valores machistas e sexistas e relações sociais

e interpessoais pacíficas.

Apesar disso, sabemos que a maior parcela negativa é o das mulheres, as quais vivem cotidianamente um sistema dinâmico de opressão pelo sexo masculino, no qual as vantagens dos homens causam efeito negativo nas inúmeras situações vivenciadas pelas mulheres. As mulheres são “amputadas”, “[...] no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (SAFIOTTI, 2011, p. 35).

Para ganhar o direito de estar com os homens ou para ser como os outros homens. Para os homens, como para as mulheres, a educação se faz por mimetismo. Ora, o mimetismo dos homens é um mimetismo de violências. De violência inicialmente contra si mesmo. A guerra que os homens empreendem em seus próprios corpos é inicialmente uma guerra contra eles mesmos. Depois, numa segunda etapa, é uma guerra com os outros (LANG, 2001, p. 13).

As violências podem começar com pequenos discursos e atos em diferentes espaços da vida social, como na escola. De modo geral, as violências mais explícitas e escancaradas, como a física, são identificadas com mais facilidade. Elas repercutem com frequência nos meios de comunicação, contudo, também, no cotidiano escolar. Determinados tipos de violências podem passar despercebidos, como a verbal, a moral e a simbólica que tendem a ocorrer nas pequenas atitudes corriqueiras.

As violências precisam ser enxergadas como tais. Para não corrermos o risco de serem compreendidas apenas como “mal comportamento” ou “indisciplina”, precisam ser identificadas para que se elabore estratégias de enfrentamento à questão em sua totalidade. Em outros registros ficam claras as manifestações de violência de gênero, seja psicológica, física, moral ou sexual.

**Caso:** “O aluno sempre está ameaçando os colegas, fala que vai bater, vai pegar, fica dando de dedo na cara dos colegas. Hoje durante a aula ficou ameaçando duas meninas, diz que não tem medo de ninguém.”

**Providência:** O aluno foi suspenso por 3 dias.

**Caso:** “As alunas estão reclamando de estar recebendo ameaças do aluno. O aluno ficou ameaçando três alunas e xingando-as.”

**Providência:** “Conversa com o aluno, foi orientado que não deve mais procurar discutir com as alunas...”

**Caso:** “O aluno está realizando bullying contra duas alunas, além de não realizar as atividades em casa e nem tarefas de casa proposta.”

**Providência:** Não foi registrada.

**Caso:** “Aluno parou na porta da sala e cuspiu nas costas da aluna. Falta de educação.”

**Providência:** “... O aluno será liberado nesta data as 15h e suspenso no dia de amanhã 05.12”.

**Caso:** “O Aluno não para de conversar, além disto fica chamando outras alunas de “Talarica”, junto disso fica batendo caderno na mesa...” **Providência:** “O aluno foi orientado verbalmente, mas terá que mudar seu comportamento”.

**Caso:** “O aluno troca ofensas com a aluna, pois fica colocando apelidos de bruxa do 71, acabando tumultuando a sala.”

**Providência:** Não registrada.

**Caso:** “A aluna queixou-se que o aluno a xingou de biscate porque ela entregou-me o estojo que outra aluno havia jogado”

**Providência:** Foi orientado e a responsável avisada.

As ameaças, xingamentos, as ofensas e violências expressas nestas ocorrências são reflexos das desigualdades hierárquicas construídas sobre os corpos ao longo do tempo, sendo sempre construídas por uma prática e um discurso que as fundam e as legitimam. Discursos que são majoritariamente masculinos sobre as mulheres, que vão moldando e organizando uma lógica dominante em nossa realidade cotidiana. “Bruxa do 71”, “Biscate”, “Talarica” são expressões de caracterização e objetificação das mulheres, de uma construção ideológica de concepções de existência de “mulher boa” e “mulher má”, “mulher feia” e “mulher bonita”, “mulher santa e mulher puta”.

A crítica à objetificação das mulheres passa pelo fato de que o feminino (como oposição binária ao masculino) seja perfilado a partir do olhar dos homens, de seu ponto de vista, sem que isso implique reciprocidade na definição do que caracteriza as identidades de umas e outros (BIROLI, 2013 p. 66).

As definições do que é ser mulher se dão através das relações de poder entre homens e mulheres, nas quais discursos, práticas e imagens vestem as mulheres com uma dura capa, colocando uma camada espessa de estereótipos sobre elas, os quais vão sendo reproduzidos por diversos segmentos da sociedade ao longo do tempo, sobretudo mantendo a visão construída pelos homens.

Qual é a imagem da mulher nos meios de comunicação de massa? Tome-se por exemplo, a figura da mulher que anuncia produtos de televisão. A mulher encarna ou a figura da dona-de-casa, fazendo publicidade de produtos de limpeza, alimentos, adornos, ou a figura da mulher objeto sexual, anunciando perfumes, roupas e joias destinados a excitar os homens. Em qualquer dos casos – O da dona-de-casa e o da mulher objeto sexual – a mulher está obedecendo aos padrões estabelecidos pela sociedade brasileira (SAFIOTTI, 1976, p. 30).

A violência de gênero presenciada nestes relatos se inicia justamente nestas construções assimétricas e desiguais atribuídas a homens e mulheres, as quais são as raízes de outras violências. A violência de gênero se trata de um fenômeno histórico, uma violência cultural, simbólica, de dominação, opressão e crueldade nas relações entre homens e mulheres, a qual atravessa classes sociais, raças, etnias e faixas etárias.

A autora Daniela Auad pôde observar em suas pesquisas nas salas de aula que:

Ali, as professoras interagiam tanto com as meninas quanto com os meninos, mas a interação era diferenciada segundo o sexo da criança. Os meninos eram os mais abordados pela professora para permanecerem em silêncio, mas eram as meninas as mais exigidas nas tarefas. Os meninos eram mais controlados apenas do ponto de vista disciplinar, como se as meninas tivessem de ser “boas alunas” e coubesse aos meninos apenas não atrapalhar o bom desenvolvimento dos trabalhos (AUAD, 2006, p. 144).

Os padrões tradicionais sobre o ser masculino e feminino, impondo sobre os corpos o que se espera de cada um, estão fortemente presentes na sociedade, fazendo parte da formação de meninas e meninos, homens e mulheres, sendo assim, também fazem parte das relações escolares e devem, portando, serem repensados e desconstruídos assim como em todos os ambientes sociais.

A partir dos estudos da autora Guacira Lopes Louro “Gênero, sexualidade e educação” (1997), a instituição escolar se configura como uma produtora de diferenças e desigualdades, como uma instância que em nossa sociedade foi e continua sendo herdeira de configurações que perpetuam estas distinções, sendo uma extensão do trabalho realizado pela família com as crianças e jovens. Contudo, não podemos esquecer que os estudantes “Ativamente se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

Estas desigualdades devem passar por um movimento contínuo de desconstrução, pois, segundo Saffioti (2004, p. 71), “[...] Nas relações entre homens e entre mulheres a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência”. E é esta construção que

vem legitimando e perpetuando a violência com base no gênero, sobretudo contra as meninas e mulheres. Esta divisão do mundo, esta “arquitetologia” baseada sobre o gênero mantém-se e é regulada por violências múltiplas, manifestadas nos diferentes espaços públicos e privados.

Devido ao fato de o conceito de masculinidade hegemônica ser baseado na prática que permite a continuidade da dominação coletiva dos homens sobre as mulheres, não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular (CONNEL, 2013, p. 253).

E a maneira como os meninos e homens interagem e se relacionam com estes modelos de masculinidade, com estes padrões aprendidos e com as inúmeras representações de imagens expressas na coletividade, são determinantes para que se compreenda as ramificações genéricas que se enraízam nos processos de violência e educação. Entretanto, faz-se importante que não se cristalize a relação masculinidade- violência, pois precisamos enxergar também a violência como insegurança ou como uma das expressões do padrão hegemônico de masculinidade.

Afinal, aquilo que é compreendido como um privilégio masculino pode se configurar como uma cilada, fazendo com que o ser masculino, em tensão e contensão permanentes, seja a todo o momento testado em situações em que virilidade e violência se mesclam. Não podemos esquecer ainda de todos os outros referenciais identitários envolvidos neste contexto, tais como: classe, geração/idade, raça/etnia e sexualidade.

Dentre as ocorrências, podemos observar a violência também se manifestando por meio do bullying contra duas alunas, o qual possui múltiplas definições e acarreta várias consequências aos sujeitos envolvidos. Voors (2000, p. 5) aborda a contraposição de sentimentos entre o autor da agressão e a vítima do bullying:

Deve haver sentimentos contrastantes entre a criança que pratica o *bullying* e seu alvo como resultado do episódio de *bullying*. A criança que pratica o *bullying* pode se sentir excitada, poderosa ou achando graça depois do episódio de *bullying*, enquanto que aquela que sofreu o *bullying* se sente amedrontada, embaraçada ou ferida. [...] As vítimas geralmente se sentem feridas e bravas quando o *bullying* as ataca. Se tentam expressar sua mágoa ou raiva, a criança que pratica o *bullying* geralmente responde com indiferença ou zombaria, o que leva a mais humilhação ainda.

Nesta ocorrência, entretanto, não foi especificado qual tipo de agressão ocorria contra as duas alunas e não foi registrada a providência tomada, o que é importante que se tenha em registro, pois a especificação é extremamente necessária para que se compreenda de fato quais

são as principais problemáticas enfrentadas pela escola, para que se construa mecanismos de enfrentamento também específicos. A descrição dos fatos, como podemos ver, normalmente estão bem detalhadas, porém um olhar crítico constante acerca destas ocorrências se faz necessário para que não se corra o risco de generalização dos acontecimentos e de providências semelhantes e paliativas.

As ocorrências apresentadas até o momento adquirem suas especificidades, porém têm em comum expressões e comportamentos enraizados em uma masculinidade hegemônica, tóxica e muitas envolvem as questões da violência de gênero. Os registros abaixo apresentam mais desdobramentos acerca da temática e que também estão interligados, envolvendo discursos e ações de cunho sexual.

Estas ocorrências refletem as normas de gênero e sexualidade que são impostas aos corpos desde a infância e a adolescência, no que tange aos meninos. Como mencionamos anteriormente, eles são levados e praticamente obrigados pela sociedade a se enquadrar na “casa dos homens”, onde, para serem aceitos, devem se comportar e participar de certas vivências e práticas para serem bem-vistos e aceitos no grupo.

Competições de pintos, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mija (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às strip-poker eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo (LANG, 2001, p. 8).

As situações que reproduzimos e construímos ao longo da nossa vida perpassam um conjunto de relações sociais, nosso corpo é um lugar de controle social, muito além de apenas uma folha escrita por um contexto cultural. Como destaca Bourdieu (1977), a cultura “*se faz corpo*” através do cotidiano de nossas atitudes e hábitos rotineiros, ela é posta para “além do alcance da consciência... [inatingível] por transformação voluntária, deliberada” (p. 94). Nesse sentido, as coisas vão se tornando “normais” e até mesmo aceitáveis (mesmo muitas que não deveriam ser) ao se repetir continuamente.

Dessa forma, estas normativas e rituais postos aos corpos se tornam neutros e naturalizados. Em busca do pertencimento a um modelo hegemônico de masculinidade, os adolescentes procuram a todo momento a afirmação de sua “masculinidade”, virilidade e dominação, por meio de situações como estas abaixo:

**Caso:** “O aluno fica fazendo gesto obsceno atrás do colega. E o mesmo foi agredir outro aluno que não havia feito nada a ele. Foi agressivo também com uma aluna de sala...”

**Providência:** Foi ligado para o pai, ele veio a escola para levar o filho embora.

**Caso:** “O aluno passou a mão na bunda do colega e o mesmo bateu a cabeça dele na parede”

**Providencia:** Foram orientados, reconheceram os seus erros e se comprometeram a melhorar.

**Caso:** “O aluno durante a aula fez gesto obsceno no outro aluno. Foi até o aluno e realizou o gesto”.

**Providência:** Foi orientado e caso isso ocorra novamente sua mãe será avisada.

**Caso:** “Estava “batendo punheta” durante a aula”.

**Providências:** “Foi orientado sobre o ocorrido”.

**Caso:** “Dois alunos estão mexendo em suas partes íntimas”.

**Providência:** “Os alunos foram orientados em relação a suas atitudes, e segundo o regimento escolar os alunos serão suspensos e deverão apresentar com os responsáveis”.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres [...] (BOURDIEU, 2010, p. 18).

Esta ordem social das coisas está associada com as demais relações hierárquicas presentes em nossa realidade social, articula-se com as divisões de classe social, etnia, raça e sexualidade. E esta organização simbólica estabelecida sobre nossos corpos se mantém através da manifestação de diversos tipos de preconceito e violência. As assimetrias e injustiças baseadas no gênero se materializam por meio de inúmeras expressões violentas, as quais continuam legitimando as desigualdades ao longo do tempo.

Além disso, faz-se importante compreendermos que os registros apresentados acima revelam a importância de quebrar “tabus” ainda existentes em nossa sociedade acerca do sexo e da sexualidade. Infelizmente, “o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 1988, p. 36).

As providências tomadas nestes casos revelam em grande parte a necessidade de que

haja discussões eficazes na escola acerca da temática. Há como providência muitas vezes apenas uma ação de caráter moralizante de “conscientização” da culpa e não reflexão profunda sobre o ocorrido, e quando isto não ocorre, vemos nos relatos que é comum apenas passar a responsabilidade aos responsáveis, onde normalmente as normas de repressão e silêncio sobre o assunto tendem a permanecer.

[...] o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fêz-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias. Na preocupação com o sexo, que aumenta ao longo de todo o século XIX, quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso, cada uma correlativa de uma dessas estratégias que, de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Nesse sentido, é importante que os relatos pedagógicos e todo o controle familiar ultrapassem o caráter meramente corretivo e que não considerem estas questões como anomalias. A sexualidade faz parte da vida e de todos os indivíduos, porém se apresenta de diferentes formas e possui suas peculiaridades e individualidades de acordo com cada sujeito, engloba simbolizações históricas, psicossociais e culturais. Os meios de comunicação abordam o tema de uma forma cada vez mais banal ou precoce, com um erotismo exacerbado e com representações estereotipadas.

Ao longo dos anos por ter sido um assunto velado, obscuro e proibido, muitas visões distorcidas e repletas de crenças fizeram com que o sexo e a sexualidade fossem assuntos negados aos adolescentes e jovens. Faz-se necessário assumir um viés educativo e construtivo acerca da temática, em que a escola junto com a família contribua com uma educação sexual que permita aos(às) adolescentes o desenvolvimento e a (re)construção de um senso de autorresponsabilidade e compromisso para com a sua própria sexualidade e com respeito ao universo do outro.

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às

mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Sabemos que a orientação sexual está inserida nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilitando que as instituições escolares optem pela melhor forma de trabalhar a temática, mas temos consciência das dificuldades enfrentadas pelas escolas cotidianamente, a ausência de capacitação e/ou recursos para o começo e permanência destas discussões tão necessárias. Porém, como destaca Joana Maria Pedro(2020, p.13) os(as) adolescentes e jovens precisam aprender sobre o sexo:

E, mesmo que digam que isso é algo que as mães e os pais devem ensinar, não é isso que acontece. Sobre este assunto, aprender com coleguinhas mais velhas ou mais “sabidas”. O sexo, o desejo, o gênero e a sexualidade fazem parte da vida, como dormir, comer, nascer e morrer. É preciso dessacralizar o sexo e a sexualidade e torná-los um conhecimento corriqueiro, como estudar gramática, física, biologia, matemática, geografia, etc. A disciplina história é, certamente, uma das mais apropriadas para mostrar como este conhecimento já foi alvo de desconfiança; como mulheres e meninas foram afastadas desse conhecimento, ou como deveriam fingir nada saber. Meninos e homens, apesar de todas as mudanças, continuam sendo cobrados em coragem, e, por isso, muitas vezes morrem mais cedo.

O diálogo acerca desta temática possibilita o compartilhamento de saberes e transformações em nossas relações sociais, oportunizando caminhos de enfrentamento ao machismo, sexismo, homofobia, preconceitos e discriminações. E apesar das dificuldades, os esforços não devem se esgotar e o desenvolvimento de ações para discussão de gênero e sexualidade de forma contínua é essencial, tendo em vista os casos que observamos cotidianamente em nossa sociedade, nos registros acima citados e sobretudo nas situações seguintes, que expressam sob diferentes contextos e situações um tipo de violência de gênero, envolvendo assédios e atitudes de cunho sexual.

**Caso 1:** “O aluno anda o tempo todo pela sala, atrapalha o andamento e desenvolvimento das aulas... Estava com um elástico atirando nas pessoas, insolente. Foi chamada sua atenção inúmeras vezes, não atendendo aos apelos. Falou nomes obscenos: Boquete. Suas ações: Ele recortou um papel, ergue para as meninas, fala para elas: Estou cansado, ergue a blusa, este papel está em forma de pênis. Não para na carteira, chama as meninas para ir com ele na escola abandonada. Ofende o representante, diz: otário, idiota, arrombado. Manda os alunos tomar no cu!!”

**Providência:** No registro diretor escreve que “Aluno foi suspenso na 2ª feira. Na terça as 18h os pais virão para conversarmos”.

Os registros acima expressam questões que estão interligadas com diversos determinantes, dentre eles, aqueles vinculados à subjetividade, como podemos compreender a partir do exposto abaixo:

O rapaz reivindica suas tendências eróticas porque assume alegremente sua virilidade; nele o desejo sexual é agressivo, preensivo; êle vê nesse desejo uma afirmação de sua subjetividade e de sua transcendência; vangloria-se disso junto dos amigos; o sexo permanece para êle um duplo de que se orgulha; o impulso que o impele para a mulher é da mesma natureza do que o que o impele para o mundo, por isso nele se reconhece [...] (BEAUVOIR, 1946, p. 60).

Além disso, a situação apresentada se configura como um caso explícito de assédio sexual contra mulher (menina) no ambiente escolar, estando entre os exemplo mais comuns de assédio, quais sejam: narração de piadas ou uso de expressões de conteúdo sexual; contato físico não desejado; solicitação de favores sexuais; convites impertinentes; pressão para participar de “encontros” e saídas; exibicionismo; criação de um ambiente pornográfico, explícito ou velado; gestos ou palavras, escritas ou faladas; ameaças, veladas ou explícitas; perturbação, ofensa; conversas indesejáveis sobre sexo; dentre outras. (BRASIL, 2011). É possível observar ainda que:

Os grafitos expressam subjetividade dos (as) alunos (as), amizades, afetos, elementos cotidianos, anseios, dúvidas, curiosidades, desejos sexuais, mazelas, opiniões religiosas, familiares, políticas, questões culturais, sociais, econômicas, psicológicas e sexuais. Proibir ou inviabilizar temáticas como gênero e sexualidade nos parece ser inviável, pois os grafitos expressam questões de gênero e sexualidade continuamente no ambiente escolar. Por que calar essa sexualidade pulsante? Advogamos sobre a importância em problematizar questões de gênero e sexualidade na educação, incluindo os processos de formação de professores (as), políticas reflexivas sobre a desconstrução de preconceitos, luta por direitos igualitários, respeito pela vida e pela diversidade (CARDOSO, 2020, p. 55).

As atitudes, falas, gestos, desenhos ou grafitos machistas, as diversas expressões e manifestações de violência de gênero, como podemos observar pelos registros nas pastas de ocorrência, infelizmente são uma realidade comum presente no cotidiano escolar. Além de ser historicamente considerada um objeto de desejo, de sedução e de prazer dos homens, as mulheres e meninas sofrem cotidianamente situações como estas relatadas anteriormente, e muitas vezes ainda são culpabilizadas de forma implícita ou explícita, como podemos refletir sobre o registro abaixo:

**Caso:** “Os professores do 7º ano relataram para a coordenadora um comportamento inadequado por parte da aluna, observaram que a mesma tem o costume de passar a mão nos colegas de sala e permitiu que eles passem a mão em seu seio. Preocupados com a aluna, a equipe escolar convocou a mãe e responsável pela aluna para conversa e orientação. A aluna foi chamada pela mediadora e demonstrou tristeza pela perda do pai... A mesma disse que dois alunos passaram a mão em suas nadegas mas que não revidou e que xinga palavrões medianos como “Filho da mãe”, “vai cagar na sua rua”. Aluna disse que quando os meninos passam a mão ela bate para defender.”

**Providência:** “Chamei os alunos citados que me contaram que a aluna bate neles, senta no colo deles e passa mão por isso revidam. Se comprometeram não fazer mais essas coisas e que se ela continuar a se comportar dessa maneira irão procurar a mediação.”

No caso acima, encontramos uma situação complexa em que por mais que a adolescente tenha se comportado de tal forma, se encontrava em uma situação de luto e tristeza pela perda do pai, o que demonstra uma possível carência afetiva e turbilhões de sentimentos que refletem a sua vivência familiar e social. As atitudes dos meninos não podem ser justificadas e naturalizadas, dando a entender que cometeram porque foram “provocados” pela menina, pois, dessa forma, o machismo continua a ser aceitável. Os alunos precisam compreender o porquê devem se comprometer a “não fazer mais essas coisas”.

O espanto ao se deparar com atitudes como essas se dá justamente porque, ao contrário dos meninos:

[...] a vida sexual da menina sempre foi clandestina; quando seu erotismo se transforma e invade toda a carne, o mistério vira angústia: ela suporta a comoção como se se tratasse de uma doença vergonhosa; não é ativa: é um estado, e mesmo em imaginação não pode livrar-se dela mediante nenhuma decisão autônoma; não sonha com pegar, amassar, violentar: é espera apelo; sente-se dependente; e em perigo na sua carne alienada (BEAUVOIR 1967, p. 61).

Tais situações reafirmam ainda mais a necessidade de um olhar atento e projetos de prevenção e intervenção específicos acerca da temática de gênero e sexualidade para que alunos(as) e os docentes junto à equipe escolar possam refletir continuamente sobre as questões e compreender a totalidade concreta da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Outros casos também indicam diversas manifestações e expressões das subjetividades dos estudantes, que por vezes se materializam em casos de assédio, seja entre meninas, seja entre meninos ou entre meninas e meninos.

**Caso:** “Ao descermos com a classe para que os alunos fossem ao banheiro a aluna passou a mão nas nádegas de outra aluna que chegando na sala me relatou o ocorrido extremamente chateada!”

**Providência:** “Foi convocado a presença dos responsáveis ainda hoje na reunião”.

**Caso:** “A aluna não realiza suas atividades e fica fazendo maquiagem e cabelo dos colegas, impedindo-as de estudar. Fez gestos obscenos várias vezes com o estojo como se fosse o órgão sexual masculino. Pedi várias vezes para a mesma parar e não fui atendida”.

**Providência:** “Liguei para a responsável e informei o ocorrido”.

Em nossa sociedade capitalista, os discursos androcêntricos e aqueles moldados pela mídia se cristalizam de tal maneira que as meninas e mulheres por vezes acabam perpetuando o “seu ser-para-os-homens”, como um fator fundamental de sua condição, “a mulher conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define” (BEAUVOIR, 2008, p. 211). E as injustiças de gênero vão sendo enraizadas e reproduzidas no imaginário social a ponto de não se questionar acerca de determinadas atitudes, falas e comportamentos.

As situações apresentadas acima, sobretudo a segunda ocorrência, nos mostram a importância de compreendermos que a existência feminina está vinculada a um processo sócio-histórico em que as mulheres eram vistas (e ainda são) como alguém que praticamente nasceu para “dar” prazer e agradar aos homens ou outras mulheres. A ideia de servir incorpora, não somente, em ser “prendada” para fazer deliciosas refeições, como também servir do seu próprio corpo para satisfazer o prazer masculino. Tais construções sociais ainda seguem cristalizadas em grande parte do imaginário feminino e social da população.

A influência da pornografia sobre o sentido de identidade sexual das mulheres [...] agora se tornou tão abrangente que é quase impossível para mulheres mais jovens distinguirem o papel que a pornografia desempenha na criação de sua ideia de como ser, de que aparência ter, de como se movimentar no sexo, separando-o de seu sentido inato de identidade sexual (WOLF, 2018, p. 10).

Ao analisarmos situações como estas, faz-se preciso considerar a existência das diferentes vivências dos corpos, em diferentes contextos (sociais, econômicos, culturais, ontológicos) e dos diferentes valores que são criados e perpetuados sobre eles. A noção de “corpo vivido” é válida ao refletirmos que:

Cada pessoa é um corpo distinto, com características específicas, capacidades

e desejos que são ao mesmo tempo similares e diferentes dos das outras pessoas em determinados aspetos. Ela é nascida em um lugar e tempo particular, é criada em um ambiente familiar particular, e todos esses têm histórias socioculturais específicas e que se diferenciam da história de outras pessoas de maneiras particulares (YOUNG, 2005, p. 18).

Nossos corpos e a sua formação estão intimamente ligados a todos esses fatores, e a escola como parte da sociedade se trata de um espaço onde aqueles se manifestam, um local no qual se (re)produz gênero, que reflete as estruturas de poder das relações sociais, onde ocorre a construção das feminilidades e masculinidades, as quais são múltiplas, e não devem ser padronizadas em um único modelo de ser.

A escola, em meio à nossa sociedade machista e com vestígios do sistema patriarcal, ao cumprir seu papel de formação dos indivíduos precisa estar atenta para não reproduzir padrões estereotipados do que é “ser homem” ou “ser mulher” aceitos em nossa sociedade. Ao preparar cidadãos para a cidadania, a escola pode acabar perpetuando valores que sustentarão as injustiças de gênero.

Outras situações que refletem os estereótipos de gênero construídos ao longo do tempo e que foram notadas nos registros, foram a rivalidade entre meninas, brigas e ofensas que também não ocorrem por um acaso. Nossa sociedade não foi construída para a cooperação, mas para a competição, e incentivar que meninas e mulheres se odeiem e compitam entre si faz parte do poder biopolítico em que os meninos e homens tenham preferência e que elas estejam competindo e não unidas.

### 5.1.2 A rivalidade entre as mulheres e a incidência de registros contra professoras

As concepções acerca da rivalidade feminina ligadas a uma competição associada a aspectos biológicos das mulheres foram muito divulgadas ao longo do tempo, porém sabe-se que esta noção se trata de uma construção social, vinculada a padrões estéticos, de perfeição e vaidade criados por ideais machista e sexistas disseminados historicamente e que ainda são reforçados e perpetuados pelos meios de comunicação, família, igreja, escolas, Estado e por toda sociedade.

Não se trata de as identidades das mulheres serem fracas por natureza. Foi a imagem “ideal” que adquiriu uma importância obsessiva para as mulheres porque era esse seu objetivo. As mulheres não passam de “beldades” na cultura masculina para que essa cultura possa continuar sendo masculina. [...] Nós herdamos essa lista em formas que vão desde os artigos de revistas femininas, que sugerem que se faça uma lista dos próprios pontos positivos, até fantasias

da cultura de massa, que tentam criar a mulher perfeita. (WOLF, 2018, p. 61).

Justamente é esta imagem de perfeição que fez e ainda faz com que permaneça um pensamento e sentimento de competitividade entre meninas e mulheres, quem tem o melhor cabelo, a melhor roupa, o melhor corpo, dentre outras concepções que são postas em nosso imaginário para que haja separação entre nós e nos impeça de lutar por causas comuns, como em prol do fim do machismo e sexismo ainda existentes em vários espaços sociais, econômicos e políticos.

Esta ideia de que somos “naturalmente competitivas”, “invejosas”, “inimigas” ainda é divulgada em grande escala pelo senso comum e até mesmo por cientistas. No cotidiano, comumente vemos músicas e frases reafirmadas pelas próprias meninas e mulheres como “As inimigas choram de inveja”, “Mulher se veste para competir com as outras”, “Mulher é falsa, prefiro amigos homens”, dentre outras que só reforçam os estereótipos de gênero e a desunião feminina.

Não se trata, pois, de algo natural, não há instintos que levam os seres humanos à rivalidade. A partir do momento em que a linguagem (não apenas falada) passa a existir entre nós, toda e qualquer forma de convivência, de se enxergar e se relacionar passa a ser histórica, social e determinada culturalmente. Em meados de 1950, com a revolução feminista, segundo Naomi Wolf (2018, p. 68):

“Economistas muito inteligentes” de fato imaginaram o que manteria nossa afluenta economia em funcionamento quando o mercado das donas de casa desmoronou, depois da segunda onda do progresso feminino deflagrada pelo livro de Friedan. Foi criada a encarnação moderna do mito da beleza, com sua indústria do emagrecimento de US\$ 33 bilhões e sua indústria do rejuvenescimento de US\$ 20 bilhões.

A partir de então, este mito da beleza passou a assumir (ou somar) o lugar do ideal de mulher, sendo heroína não mais as mulheres terem filhos e serem excelentes donas de casa, mas sim não pararem de “ser lindas”. Este mito da beleza incentiva a desconfiança, insegurança e competição entre as mulheres com base nas aparências e padrões estéticos, isolando-as umas às outras, fazendo com que não se admirem.

Apesar das mulheres terem os grupos de amigadas e de suas amigas próximas, o mito da beleza e suas condições até os dias atuais as impediram de aprender a realizar algo que permita todas as mudanças sociais masculinas, como se identificar com outras mulheres estranhas, que não conheçam de forma pessoal (WOLF, 2018, p. 76).

Tais comportamentos de agressividade entre o sexo feminino podemos encontrar em diferentes espaços desde a juventude. No ambiente escolar onde passam grande parte de seu desenvolvimento, as alunas manifestam diversos sentimentos e pensamentos referente às outras, e frequentemente nos deparamos com brigas e desentendimentos sob diversas e diferentes vertentes. Nos registros anotados das pastas de ocorrência, encontramos os seguintes casos:

**Caso:** Registro referente a uma aluna que agrediu a outra. “A aluna agrediu fisicamente no portão da escola outra aluna... “No final da aula a aluna disse a outra que sua mãe era prostituta, esta que ficou nervosa e também a xingou. Na saída a aluna saiu gritando que ia bater nela e foi para cima, puxou seus cabelos e os meninos seguraram para que ela não caísse. A aluna que agrediu saiu correndo”.

**Providência:** Não há registro da providência tomada. O relato foi registrado após a mãe comparecer na escola e relatar ocorrido com sua filha, no final do registro diz: “A mãe pede providências”.

**Caso:** “A mãe de uma aluna ligou na escola e comunicou ao vice-diretor que uma aluna da classe da filha tem a provocado durante as aulas e no Pátio, inclusive deixando a filha com medo de retornar a sala e a escola.”

**Providência:** “A aluna foi chamada à vice direção para dar explicações sobre estes fatos, alegou desconhecimento, mas foi orientada para que não crie nenhuma situação de desconforto para a aluna...”

**Caso:** “As alunas estavam se agredindo no intervalo, quando a inspetora chegou para separar e encaminhar ambas para a direção, as mesmas disseram que estavam apenas brincando”.

**Providência:** “As mesmas foram orientadas pois estavam se agredindo mutuamente sinalizando uma briga na hora do intervalo. Serão chamados os responsáveis para uma conversa”.

As situações assumem diferentes graus de complexidade, mas possuem em comum a violência de gênero entre as meninas em suas diversas expressões (física, verbal, psicológica, com acusações e ameaças). No primeiro caso, ainda podemos notar o xingamento com o termo “prostituta”, e quando não ele, é comum escutarmos ou lermos casos em que se chama o(a) outro(a) de “filho da puta”. Estes termos são considerados como xingamentos em razão de historicamente estarem relacionados culturalmente à inferioridade, desprezo às prostitutas.

O termo “puta”, sinônimo de “podre” ou fruto estragado, cumpre um papel importante nessa tríade. “Na tradição cristã que vinha desde os tempos da Colônia, a prostituta estava

associada à sujeira, ao fedor, à doença, ao corpo putrefato” (DELL PRIORE, 2014, p. 89). Em nossa sociedade, ser filha ou filho de prostituta é considerado pelo imaginário social algo ruim, desprezível e repugnante. As mulheres prostitutas são enxergadas como pessoas sem valor algum, como escória social, relacionadas como algo sujo.

Os casos acima revelam a urgente necessidade de um trabalho multidisciplinar no ambiente escolar que possibilite acesso a uma cultura de sororidade entre as meninas e entre as profissionais da equipe escolar. Em seu sentido etimológico, o termo “sororidade” vem do latim *sóror*, que possui o significado de “irmãs”. Segundo o Dicionário Online de Português, a palavra quer dizer “Relação de irmandade, união, afeto ou amizade entre mulheres, assemelhando-se àquela estabelecida entre irmãs”.

Apesar de não encontrarmos esses termos nos livros clássicos de Simone de Beauvoir ou H. Safiotti, o termo vem ganhando força na contemporaneidade e nas redes sociais. E no dicionário crítico do feminismo, de acordo com Dominique Fougeyrollas- Schwebel, a origem dessa palavra é antiga e estaria relacionada ao advento dos movimentos feministas na década de 70.

O movimento feminista participa dos movimentos antiautoritários e privilegia as formas mais espontâneas de manifestação, recusando toda organização hierárquica. Pertencer ao movimento representa a realização de uma nova ideologia, a pesquisa de sentidos e de valores comuns. A essa nova ideologia denominou-se "sororidade": Sisterhood is a Powerful (a sororidade é poderosa) (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 146).

Falar sobre e viver uma cultura de sororidade é essencial para que nós, mulheres, possamos refletir acerca das constantes estratégias da sociedade patriarcal de estimular e cristalizar ideias de desunião entre o sexo feminino. Este sentimento “sororidade” é importante para que as meninas e mulheres repensem juntas cotidianamente sobre as estruturas sociais baseadas no machismo e injustiças de gênero.

A sororidade não exige amizade ou que se tenha afinidade com todas as mulheres, mas que possamos compreender aquilo que se tem em comum: a opressão e violência de gênero que sofremos, ainda que não se sinta e sofra da mesma forma, variando em razão da raça/cor, classe social e faixa etária.

No ambiente escolar e em outras esferas sociais, faz-se importante que se pense na importância da criação de meios e espaços que oportunizem a reflexão acerca destas questões, que incentive práticas de fortalecimento da relação entre as meninas e mulheres, para que se possa trocar conhecimentos e experiências, compreender a história das mulheres, da importância do

respeito mútuo para fortalecimento dos vínculos e encorajamento, dentre outras práticas essenciais para um relacionamento de sororidade, o qual contribui muito para a desconstrução dos estereótipos de gênero, do machismo e do mito da beleza tão presente em nossa vida.

Além da ausência de sororidade entre pares, foi notável na observação das ocorrências a frequência de casos de desrespeito e violência entre aluno(a) e professora, em que foi possível notar a diferença dos tipos de situações que professoras mulheres vivenciavam, as quais revelavam um contexto oculto de afirmação da inferioridade feminina. De acordo com Michelle Perrot (2006, p. 23):

As Luzes e a ciência nem sempre são as melhores conselheiras. Muitos filósofos encontram nas ciências sociais e na medicina argumentos suplementares para demonstrar a inferioridade das mulheres. De Rousseau a Auguste Comte: [...] não se pode, hoje, contestar seriamente a evidência da inferioridade relativa da mulher, muito mais imprópria do que o homem à indispensável continuidade, tanto quanto à alta intensidade, do trabalho mental, seja em virtude da menor força intrínseca de sua inteligência, seja em razão de sua maior suscetibilidade moral e física.

A construção histórica da naturalização da inferioridade da mulher em seus diversos aspectos ainda se manifesta de diferentes formas cotidianamente, seja no espaço familiar, no trabalho, na rua, igreja ou escola. Frequentemente, acompanhamos notícias de casos de violência contra as mulheres, seja pelo esposo, ex-esposo, chefe ou companheiros(as) do espaço de trabalho, por pessoas desconhecidas e até mesmo através de estigmas reforçados pela mídia.

No que tange às situações vivenciadas no ambiente escolar, faz-se importante considerar que a educação considere todo o contexto cultural na formação dos alunos e alunas, pois sabemos que, apesar de não serem determinantes, existe um grande poder no meio cultural que possui interferência na vida social dos sujeitos. As normas e princípios dominantes estão por todos os meios e lugares, e os estudantes estão expostos a eles desde a infância. A criança, adolescente ou jovem:

[...] chega à escola com um esquema de valores que muitas vezes discriminam a mulher, e a escola, ao invés de refletir sobre estes valores e problematizá-los, continua com as práticas rotineiras, reafirmando-os e reforçando-os; mais uma vez, a neutralidade atua como reforçadora dos valores dominantes (BRABO, 2005, p. 151).

Afinal, toda a sociedade brasileira está enraizada no processo de formação da identidade das mulheres, características e costumes de nossa cultura que as inferiorizam. Não existia possibilidades de um aprimoramento intelectual feminino, isto não era valorizado em

uma sociedade cujo valores econômicos se baseavam em uma exploração cruel. Desde o século XVIII, as meninas eram doutrinadas nas igrejas e os meninos nas escolas, demorou muito para que essa realidade se transformasse, e até hoje encontramos vestígios dessa doutrinação.

Podemos observar no cotidiano escolar ocorrências que demonstram práticas que inferiorizam, desrespeitam, ameaçam e violentam a mulher, sobretudo as professoras:

<p><b>Caso:</b> “O aluno mandou a professora tomar no cú e outros palavrões.”  <b>Providência:</b> Não registrada.</p>
<p><b>Caso:</b> “O aluno me mandou calar a boca” – Relato de professora.  <b>Providência:</b> “Foi orientado, o aluno pediu desculpas a professora e retornou à sala. ”</p>
<p><b>Caso:</b> Ato de 2 alunos- “Tacaram um ovo na lousa enquanto a professora estava passando atividade.”  <b>Providência:</b> Os alunos “vieram na sala da vice direção e confessaram ser o responsável da ação de jogar um ovo na lousa enquanto a professora passava atividade... Jogou o ovo apenas para brincar ou chamar atenção”. “Foi ligada para a mãe do aluno para ela ficar ciente dos fatos e o aluno será suspenso por 3 dias das aulas por causa desta indisciplina grave. A professora se sentiu ameaçada com a atitude e prometeu fazer um boletim de ocorrência contra o aluno.”</p>
<p><b>Caso:</b> “Aluno ofendeu a professora com xingamento.”  <b>Providência:</b> Não registrada.</p>
<p><b>Caso:</b> “Aluno xingou a professora de demônio, se recusou a mudar de lugar e ainda desafiou falando “pode até dar ocorrência.”  <b>Providencia:</b> Não registrada.</p>
<p><b>Caso:</b> “O aluno não respeita o professor durante a prova, o aluno mandou a professora ‘se fuder’.”  <b>Providência:</b> O aluno foi orientado.</p>

Dentre as ocorrências observadas, notou-se uma maior frequência de violência e desrespeito de alunos contra docentes mulheres do que contra homens, e quando ocorriam com os professores possuíam um viés e um teor diferente, que não se associava ao machismo e inferiorização, como vemos no caso das professoras. De acordo com Margareth Diniz e Renata Nunes Vasconcelos (2004, p. 731), “[...] a inserção da mulher no magistério ocorreu sem que fosse rompida a vinculação do seu papel doméstico e de mãe. Esse processo colaborou com a naturalização dos papéis sociais da mulher e, conseqüentemente, para o seu silenciamento”.

Historicamente, desde a orientação das mulheres para a profissão de docente e da maneira com que surgiram as primeiras Escolas Normais, nota-se uma trajetória de desvalorização do trabalho da professora. E isto ocorre por parte da própria visão das mulheres, já que a maioria era de família ricas, e não estava ali pelo salário (inferior), como por parte de toda sociedade que não valorizava o trabalho e a instrução para a mulher (BRABO, 2005, p. 107).

As injustiças de gênero possuem um caráter estruturante e apenas medidas repressivas como vemos nas providências, apesar de necessárias, não serão suficientes para desconstruir a violência. Pensar em projetos e ações contínuas de prevenção são essenciais para a diminuição de casos como observamos acima, e de inúmeros outros que professores e professoras vivenciam cotidianamente nas escolas brasileiras.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva e pela Apeoesp, divulgada no ano de 2019, houve crescimento de 51% para 54%, entre 2017 e 2018, do percentual de docentes que já sofreram algum tipo de violência nas escolas da rede pública paulista. E no ano de 2019, 90% dos docentes e 81% dos alunos e alunas disseram saber de casos de violência em suas respectivas escolas estaduais.

No que tange à violência contra professoras, especificamente não há muitas pesquisas que nos revelam dados, mas podemos identificar nas ocorrências abaixo outros casos que demonstram a desvalorização das mulheres professoras, com ofensas, ameaças e verbalizações que reforçam o seu papel de inferioridade. Dificilmente ouviremos e ouvimos um(a) aluno(a) xingar um professor homem de “BRUXO-IDIOTA”, de “biscate/puto”, tratando-o de forma pejorativa com provocações (até mesmo assédios). Isso, porque, como vimos anteriormente, o contexto histórico da história das mulheres se vincula a estes estereótipos que ainda estão enraizados em nosso meio social. A mulher como bruxa relacionada aos desenhos que assistimos desde a infância, e não podemos esquecer a influência do movimento de perseguição às mulheres, “caças às bruxas”, que ocorreu no século XVI e XVII.

**Caso:** “Ao aluno entrar na sala o aluno estava arrancando folha do seu caderno e fazendo bolinha com as folhas. Ao chamar sua atenção o mesmo disse SUA BRUXA- IDIOTA”  
**Providência:** “O aluno foi chamado a vice direção e foi dado a ele 2 dias de suspensão devido a seu comportamento. Ele desacatou a professora e foi mandado para casa”

**Caso:** Aluna “Ofendeu a professora a chamando de biscate”  
**Providência:** “Chamaremos os responsáveis”

**Caso:** Relato de professora - “Aluno me chamou de burra”  
**Providencia:** Diretor chamou para conversar com os responsáveis”

**Caso:** “Ao mencionar o nome da professora X os mesmos se referiram a ela de forma pejorativa. Por favor: pergunte aos mesmos como eles se referiram sobre a professora”  
**Providência:** “Conversei com os alunos, foram orientados sobre o ocorrido, alegaram que não foi direcionado insulto, mas percebi que houve um pouco de provocação, se houver novas ocorrências com os alunos podem ter outras consequências”

Ofensas como chamar a professora de “burra” nos remete à ideia de que Louro (1997, p. 450) nos lembra a respeito da identificação da mulher com o trabalho docente: “[...] era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros pequenos ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”.

O desrespeito com as professoras está vinculado a um contexto histórico da feminização do magistério. Faz-se importante lembrar que ao se tratar da entrada das mulheres no magistério não se tem um período estritamente definido por se tratar de processos sociais fluidos, porém podemos localizar um período marcante do último quarto do século XIX em diante em que se tem uma maior entrada feminina, sobretudo, no ensino primário.

Sabemos que no final do século XIX e início do século XX tem-se com o processo de industrialização uma maior inserção das mulheres na área, por serem consideradas mais “vocacionadas”, dóceis e pacientes. Apesar disso, a ampliação das mulheres no magistério já se inicia com injustiças e diferenças salariais. Por não serem consideradas “arrimo de família”, recebiam um salário bem inferior. Atualmente, a desvalorização do salário feminino ainda é presente, no qual vemos que apesar das mulheres serem maioria no corpo docente da educação básica, o Censo Escolas 2020 destaca o fato de professores receberem 12% a mais que professoras. Neste período de reestruturação do capital, ter a

presença feminina na escola significava e ainda significa uma maneira de reproduzir e manter o sistema, a necessidade de mão de obra masculina nas indústrias era cada vez mais desejada e as mulheres foram adentrando à escola como uma extensão de sua “função” cuidadora e “educadora” nas escolas e creches.

De acordo com Jane Soares de Almeida (2006, p.135): “O trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, também se encontra atrelado ao modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e que são representativas do que a sociedade impõe ao comportamento das mulheres”. Neste sentido, o movimento de feminização do magistério configurou-se como um espaço que a elas foi permitido para a manutenção da ordem do capital e não como uma conquista.

A imposição de poder, a postura de superioridade posta pelos alunos e alunas, sobretudo, pelos alunos, se sobressai às professoras; as ameaças constantes e agressões revelam características da masculinidade tóxica, de um comportamento destemido e violento. Não podemos, dessa forma, naturalizar ou não identificar as questões de gênero presente nas ocorrências, faz-se importante ainda que as professoras sejam sensibilizadas quanto ao seu papel social na educação.

Se a professora não for sensibilizada sobre seu papel social enquanto mulher e professora, agente da educação para a transformação da sociedade, ela continuará a atuar, inconscientemente, como conservadora e também reforçadora da discriminação da mulher que, sutilmente, aparece em alguns livros didáticos, nas relações diárias na escola na interação com e entre seus alunos e também nas relações hierárquicas (de poder) que se estabelecem no cotidiano escolar (BRABO, 2005, p. 127).

Considerando a escola como uma instituição que não é (ou não deveria ser) neutra, que vivemos em uma sociedade desigual, que divide os sujeitos em seres inferiores e superiores, por meio de determinações que precisam ser desmistificadas, refletir sobre gênero e toda sua intersecção com raça, classe e sexualidade, bem como qualquer tipo de discriminação, é pensar em uma educação que vá de encontro com a criticidade, uma educação baseada na equidade da formação de meninas e meninos enquanto cidadãos. Meninos não podem crescer reforçando e colocando em prática valores de dominação e opressão, assim como as meninas não podem crescer com um padrão ideológico de comportamento e valores dito como “feminino” que as inferiorizam e discriminam.

Diante das ocorrências analisadas até o momento, não podemos esquecer de mencionar a importância e os desdobramentos das providências que foram (ou não foram) tomadas nos

casos estudados. Além da reflexão sobre o ocorrido, denominação e contextualização da problemática, os desfechos e providências possuem grande importância no combate às injustiças e conflitos presentes no ambiente escolar.

### 5.1.3 Sobre as providências dos registros

No que tange às providências tomadas nas ocorrências, podemos ver uma preocupação e um esforço contínuo para lidar com as situações conflituosas e violentas, mas, por outro lado, faz-se importante não tratar as ocorrências como casos isolados e sim como situações que estão interligadas e necessitam de um projeto maior de enfrentamento, como no caso das questões de gênero e violência. Muitas vezes, a conversa com os(as) alunos(as) pode não passar de um caráter moralizante e disciplinador; a suspensão ou a conversa com a família pode não ser suficiente para que haja uma reflexão profunda acerca destas questões, o que não possibilitará aos(as) alunos(as), por exemplo, ressignificar as questões da masculinidade hegemônica, machismo, violência contra a mulher, bullying, violência de gênero, dentre outras.

O problema precisa ser percebido não apenas como consequência de causas externas e voltar-se para práticas internas que toda a escola pode implementar. Para que a prevenção da violência seja mais eficiente, as atitudes devem começar a partir da própria escola, enquanto organizadora e articuladora de uma proposta de intervenção, por meio da sua equipe gestora (TIGRE, 2009, p. 107).

A heteronormatividade, por exemplo, e as normas de gênero estão na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares, e a escola se revela por vezes uma instituição que as reafirma e coloca os corpos sob uma vigilância constante. É preciso problematizar, quebrar identidades neoliberais, os códigos que são impostos sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, bem como romper com determinadas normas universais para deixar de se reprimir e anular as singularidades dos corpos e dos acontecimentos no contexto escolar. Romper com a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, com o lugar outro que nos colocaram, um lugar inferior, de violência, de opressão.

Como nos faz refletir Eliane Brum, é preciso: “Um olhar que enxerga. E por enxergar reconhece. E por reconhecer salva!” (2012, p. 10). Precisamos romper com a indiferença, ir contra o éthos coletivo, essas vidas precisam ser vistas, consideradas e compreendidas. Inclusive, esses corpos podem ser sujeitos transformadores, problematizadores e intervirem nas questões de gênero. Os profissionais precisam estar atentos e sensibilizados às possíveis

manifestações de preconceitos, violências e perpetuação de valores machistas e homofônicos. Identificando-os, responsabilizando e discutindo os casos, para que não sejam naturalizados ou ignorados.

Por vezes, o que pode ocorrer no cotidiano escolar como expresso no texto “Os Vagabundos Eficazes” é “uma gama de ‘observações’, que não comportam evidentemente nenhum tipo de julgamento, nem de adjetivo qualificativo. Os fatos são anotados” (2018, p. 48). Não se pensa assim criticamente sobre eles, por que ocorrem, o que fazer para que haja uma intervenção na causa, nos determinantes, estes que por vezes estão ocultos e precisam ser desvelados através de uma práxis contínua. Muitos casos acerca das questões de gênero estão relacionados, mas esta relação não é percebida quando tratados como um caso isolado. A partir das providências tomadas nos casos, notamos em relação aos posicionamentos dos profissionais que os relataram (docentes e/ou mediadora), que as descrições das situações nas pastas de ocorrência não apresentavam em sua maioria nenhum aditivo qualificativo, descrevendo se foi atitude preconceituosa, homofóbica, machista, uma violência de gênero, racismo, discriminação; o que acaba revelando uma postura neutra perante os acontecimentos.

E a qualificação dos casos é fundamental para a elaboração de projetos e atitudes preventivas e interventivas de acordo com as especificidades de cada tipo e forma de violência, para que seja um enfrentamento eficaz e efetivo em cada problemática evidenciada. Contudo, não podemos desconsiderar que os conflitos vêm sendo registrados, revelando a preocupação da escola com os diversos tipos de conflitos praticados e vivenciados pelos sujeitos no ambiente escolar.

Compreender a realidade concreta social e local do ambiente escolar em sua totalidade se faz essencial. Segundo a Nota Técnica nº 32/2015 (p. 3), As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelece em seu Art. 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos”, listando sexualidade e gênero entre eles, os quais devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.”

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais mostram que as instituições escolares em meio ao desenvolvimento de seus Projetos Político Pedagógicos devem incorporar temáticas associadas com fatos relevantes da realidade, incluindo, nesse contexto, as questões de gênero, classe, raça/etnia, sexualidade e outros que devem fazer parte do regimento escolar e de todos os documentos que norteiam a gestão e prática pedagógica das escolas.

Indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência (NOTA TÉCNICA Nº 32/2015, p. 3).

Documentos como estes evidenciam a importância e a necessidade de discussão sobre as diferenças, desigualdades, discriminação e violência no contexto escolar. As ocorrências destacam a urgência de se pensar e repensar para além de providências pontuais, refletir sobre políticas, projetos e diferentes meios que possam potencializar as discussões acerca da temática de gênero e outras interligadas em sala de aula e fora dela. A reflexão sobre gênero deve ser contínua com a equipe escolar, família e comunidade, para que se possa democratizar discursos, diálogos e dar visibilidade a grupos que historicamente foram excluídos, tiveram e ainda têm seus direitos violados, como as pessoas negras, as meninas e mulheres, meninos e homens não héteros.

Analisa as conduções das condutas, ou esse conjunto de possibilidades de exercícios de poder dos corpos/sobre os corpos nos diferentes contextos da vida social – dentre os quais a escola se destaca como lócus privilegiado de funcionamento da norma – remete à análise dos tipos de ação que leva o indivíduo a voltar sua atenção a si mesmo, a reivindicar a si mesmo de acordo com diferentes possibilidades discursivas (RODRIGUES, 2013, p. 119).

De forma explícita ou implícita, escondida, sutil ou escancarada, a violência de gênero está presente no cotidiano da escola. É comum nos relatos dos casos os profissionais responsáveis não perceberem o contexto da situação ocorrida no momento da anotação se configurando como uma prática violenta. Por vezes, além dos profissionais, os próprios alunos(as) e/ou sujeitos envolvidos na situação não conseguem perceber o ocorrido como uma ação violenta, mas sim apenas como “comentários desrespeitosos”, “brincadeiras”, “piadas” corriqueiras e que existem em qualquer lugar, levando assim a uma naturalização das discriminações e injustiças que vivenciam.

O preconceito está tão enraizado em nossa sociedade que muitas vezes pode impedir que os indivíduos enxerguem sua própria cegueira diante de casos que se configuram como discriminatórios e opressivos. E quando pensamos em uma educação democrática e crítica, exige-se a desconstrução destes preconceitos, que levemos a sério as demandas dos sujeitos que não se beneficiam da maneira como nossas sociedades se organizam atualmente: “aquelas ‘marcadas’ pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de

imigrante, e tanto mais. Exige também uma interrogação crítica constante sobre quem somos ‘nós’ como ponto de partida” (APPLE, 2017, p. 8).

Essas questões colocam vários compromissos éticos e políticos sobre os indivíduos do meio educacional que estão preocupados com o projeto de uma sociedade mais equânime, que estão comprometidos com uma transformação social maior, para além dos muros da escola. Contudo, sabemos que apesar da importância de nos mantermos sempre esperançosos na possibilidade de realizar transformações efetivas, não nos cabe o romantismo, precisamos estar agindo, mas cientes da realidade concreta que nos cerca e dos sujeitos que atuam em uma maré contrária.

As providências e os casos analisados demonstraram a importância do olhar e da formação da equipe escolar, sobretudo das(os) professoras(es) e mediador(a) que registram as situações e se torna responsável pelos desfechos de cada situação.

[...] a oferta de uma escola que respeite as diferenças, a preocupação com a prática docente se acentua, pois, o preconceito e a segregação ocorrem, no mais das vezes, de maneira sutil no cotidiano escolar. Lidar com as diferenças “exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam fontes de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos” (DINIZ; VASCONCELOS, 2004, p. 730).

Nesse sentido, buscamos compreender um pouco sobre a percepção dos docentes acerca das questões de gênero através da aplicação de um questionário rápido que não tomasse muito o tempo deles em meio ao contexto de pandemia da Covid-19 que surpreendeu a todos nós. A seção a seguir apresenta maiores detalhes sobre o caminho percorrido para a aplicação do instrumental e o posicionamento dos profissionais.

## 5.2 O questionário: a percepção docente sobre as questões de gênero

Diante do objetivo da segunda etapa da pesquisa de campo, qual seja, compreender a percepção dos professores e professoras do Ensino Fundamental II sobre as questões de gênero, entramos em contato novamente com o diretor da escola para conversar sobre como poderíamos convidar os docentes a participar da resolução do questionário diante da pandemia que estamos passando. O contato, como já imaginávamos, não poderia ser físico, todos (as) estavam trabalhando de forma remota em suas casas, então sugerimos que o questionário fosse feito e respondido virtualmente através do Google Forms. O diretor concordou e se propôs ele mesmo

a convidar os docentes e enviar o link com um convite escrito por mim para que respondessem.

Após o convite, apenas 1 profissional respondeu o questionário e 3 enviaram em branco. Apesar de surpresa, compreendi que diante deste momento difícil que estamos passando, os docentes estariam realmente muito ocupados, com um turbilhão de sentimentos e de tantas mudanças e desafios que enfrentavam em meio à situação escolar na pandemia. Também, por não me conhecerem e saberem um pouco mais sobre a pesquisa diretamente, isso poderia ter sido um outro motivo para a não resolução do questionário.

Diante disso, voltei a procurar o diretor, que de maneira acolhedora perguntou se tinha dado certo. Conversamos então sobre a possibilidade de eu participar de uma reunião de ATPC para que me apresentasse, falasse um pouco da pesquisa e enviasse o convite do questionário, mas preferiu ele mesmo tentar novamente conversar com os docentes, o que, no final, não teve também feedback algum. Isso feito, conversamos novamente e o diretor permitiu que eu participasse de duas reuniões virtuais para conversar com todos (as), realizar o convite e enviar o link para a resolução do questionário.

Após esse momento, a equipe escolar deu todo apoio nas reuniões, enviou o link pelo chat do Google Meet, no grupo dos (as) professores (as) no WhatsApp, reforçaram o convite após minha apresentação da pesquisa e neste momento senti que talvez conseguiria um maior número de respostas sobre a temática. Em um total de 26 docentes do Ensino Fundamental II, 4 profissionais responderam o questionário. Lembrando a primeira tentativa, tivemos 1 docente que participou e 3 que enviaram em branco. O instrumental era de múltipla escolha e de fácil resolução, era composto de cinco questões de identificação (sexo, raça/etnia, tempo de atuação na escola e religião) e quatorze frases afirmativas, as primeiras sobre a formação acadêmica e outras sobre situações acerca das questões de gênero.

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens como as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa (ADICHIE, 2012, p. 49).

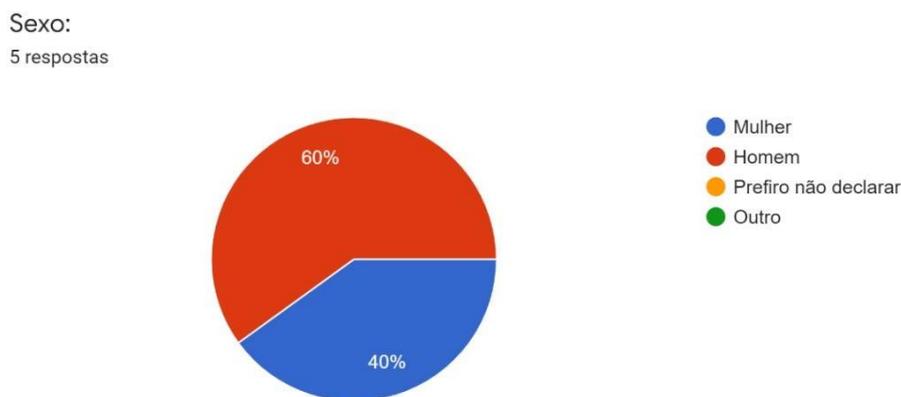
A baixa adesão pode indicar um fato que ultrapassa a situação de pandemia vivenciada, o fato da palavra “gênero” e assuntos relacionados ainda serem alvo de rejeição, compreensões equivocadas e preconceito no ambiente escolar e fora dele. O preconceito de gênero está associado aos discursos sociais que perpetuam e naturalizam papéis e lugares sociais de mulheres e homens, além de contribuírem para a patologização dos sujeitos que se comportam diferente do esperado socialmente. Contudo, não podemos negar a temática, pois a escola é

atravessada pelos gêneros. É impossível pensar sobre a instituição escolar sem que lancemos mão das reflexões acerca das construções socioculturais de feminino e masculino (LOURO, 1997, p. 89).

Apesar de não conseguirmos tantas respostas, resolvemos analisar aquelas que obtivemos e dar continuidade à proposta da pesquisa, buscando compreender o posicionamento dos docentes acerca da temática. Seguem abaixo os resultados obtidos em processo de reflexão sobre eles.

### 5.2.1 Dados de identificação

No que tange ao sexo dos participantes, 60% (3) declararam-se homens e 40% (2) mulheres. Tivemos, portanto, praticamente o mesmo número de participantes de ambos os sexos, no entanto, notamos uma maior participação dos homens em relação à temática de gênero. Mesmo que fosse mínima a diferença, demonstraram interesse em participar e contribuir com as discussões, um elemento importante quando se almeja cada vez mais homens feministas/pró-feministas na luta contra as desigualdades de gênero.

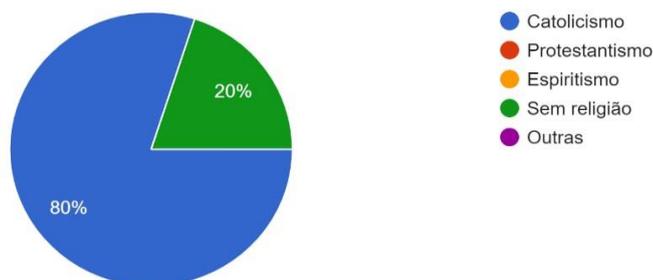


Dos participantes, três se encontram na faixa etária entre 30 e 44 anos e dois entre 45 e 61 anos, dos quais 80% (4) se autodeclararam brancos e 20% (1) preto. Tivemos respostas de docentes de diversas áreas do conhecimento como letras, geografia, matemática, música e outras, dentre eles e elas dois fizeram ou fazem curso de pós-graduação e três não a possuem e não estão cursando. Estes profissionais também possuem diferentes tempos de atuação profissional na escola, três possuindo tempo entre 10 meses e 3 anos e dois de 20 a 30 anos.

Em relação à religião, como podemos observar no gráfico abaixo, 80% (4) são da religião católica e 20% (1) não possui religião. Não é por acaso que buscamos identificar a religião, pois, a respeito de diversas temáticas e sobretudo quando falamos de gênero, a religião

tem muita influência sobre as concepções dos sujeitos. O conservadorismo e os dogmas religiosos contribuem fortemente para a perpetuação de ideias equivocadas e ainda contribuem para a manutenção e perpetuação de discursos e práticas desiguais e hierárquicas entre homens e mulheres.

Religião:  
5 respostas



Como vimos no decorrer do contexto histórico dessa pesquisa, a religião católica (e outras como o protestantismo) foi e ainda é em muitos locais a religião que utiliza livros que são marcados por passagens em que a mulher ainda é desvalorizada e vista como submissa, aquela que deve cuidar do lar, ser silenciosa e delicada, e o homem como superior, provedor, como a “cabeça” de um relacionamento, o detentor de toda a razão.

As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de EVA, de Pandora, puseram a filosofia e a tecnologia a serviço de seus desígnios [...] É impressionante que no século XVI, a fim de manter a mulher casada sob tutela, apele-se para a autoridade de Santo Agostinho, declarando que “a mulher é um animal que não é nem firme nem estável (BEAUVOIR, 1970, p. 17).

Definitivamente, as religiões perpetuam a desigualdade de gênero e naturalizam estas injustiças. Ao folhearmos a Bíblia, notamos em diversos capítulos estas evidências. Em 1 Coríntios 14:34-35 lemos: “Permaneçam as mulheres em silêncio nas igrejas, pois não lhes é permitido falar; antes permaneçam em submissão, como diz a lei. Se quiserem aprender alguma coisa, que perguntem a seus maridos em casa”. Em 1º Timóteo 2:11-13 também é reforçado e estereotipado o papel da mulher: “A mulher deve aprender em silêncio, com toda a sujeição. Não permito que a mulher ensine, nem que tenha autoridade sobre o homem. Esteja, porém, em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, e depois Eva”. Ou ainda se lermos Tito 2:5 nos deparamos sobre o que se espera das mulheres: “serem prudentes e puras, a estarem ocupadas em casa, e a serem bondosas e sujeitas a seus próprios maridos, a fim de que a palavra de Deus

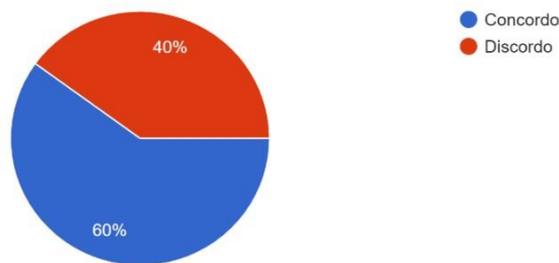
não seja difamada”.

Nesse sentido, as questões de identificação nos permitem traçar um breve perfil dos participantes da pesquisa, possibilitando o conhecimento de aspectos importantes da história e do ser de cada sujeito. Após esta primeira parte do questionário, as respostas às questões acerca da temática de gênero começaram a surgir, as quais serão apresentadas no próximo item.

### 5.2.2 Os estereótipos de gênero

No que tange às questões relacionadas aos estereótipos de gênero, notamos uma oscilação e contradições de respostas em relação a uma questão e outra, demonstrando diferentes concepções dependendo da situação, o que levou muitas vezes à compreensão da temática estudada de forma equivocada.

5. Por natureza as meninas são mais delicadas que os meninos, eles são mais razão e elas emoção.  
5 respostas



As opiniões em relação à essa afirmação ficaram praticamente divididas entre os que concordam e os que discordam, mas ainda assim a maior parte concordou com a afirmativa de que por natureza as meninas são mais delicadas, “são emoção” e os meninos “razão”. Na cultura ocidental, como vimos em vários momentos desta pesquisa, as mulheres historicamente vêm sendo definidas como sujeitos emocionais. O feminino e tudo aquilo que o senso comum (e até parte da ciência) estereotipou sobre este gênero, as emoções, a sensibilidade, a arte e os demais sentimentos ainda hoje são vistos como coisas inferiores, “coisa de mulher”, que não devem fazer parte do “universo masculino”.

A forma com que as emoções e os sentimentos são expressos pelos indivíduos variam em razão de diversos fatores e variáveis como classe social, etnia, idade, religião, gênero e outros. Segundo Maria Helena Fávero (2010, p. 588):

A grande questão parece ser a de que as mulheres, devido à forma com que são socializadas, expressam as emoções com maior frequência que os homens, mas

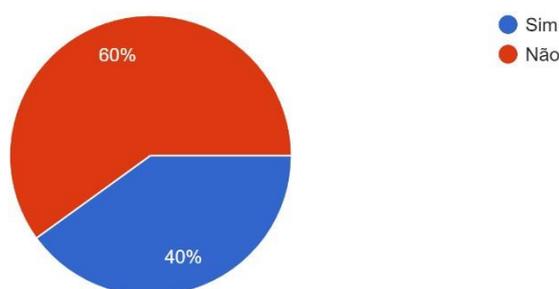
não necessariamente as experienciam mais. Mediante processos sociais evidentes (diante das expectativas de papéis sociais diferentes para cada um dos gêneros), o que se observa é que a expressão de emoções distintas é aceitável para um gênero, mas não para o outro (ex.: tristeza, medo e vergonha para mulheres e raiva e competitividade para homens). Dito de outra forma, meninos e meninas desenvolvem maneiras diferentes de expressão de suas emoções conforme o padrão de apoio social que recebem, mas não por razões biológicas. Esse modelo de socialização baseado no ideal feminino (de fragilidade e vulnerabilidade) e no ideal masculino (de potência e força) traz prejuízos sociais em práticas de gênero nem sempre evidentes ou intencionais, como no cuidado com a saúde, nas escolhas profissionais, no contexto de trabalho e nas atividades domésticas.

Não se configura, portanto, como uma questão biológica, mas sim uma construção social e histórica que instituiu às meninas e às mulheres uma naturalização de expressar suas emoções e reprimiu o sexo masculino de expressar seus sentimentos, e caso expressassem seriam vistos como “maricas” e debochados de diversas formas. A não manifestação das emoções, além do sofrimento causado ao próprio homem, os torna muitas vezes insensíveis e violentos uns com os outros e sobretudo com as mulheres.

Quando questionados se meninos e meninas deviam se comportar de maneiras diferentes, as opiniões também tiveram uma diferença mínima: 60% disseram que acreditam que não deve ter diferença e 40% ainda acreditam que deve haver distinção de comportamento entre feminino e masculino.

6. Você acredita que meninas e meninos devem se comportar de maneiras diferentes?

5 respostas



Em nossa sociedade, a vivência do masculino e do feminino apresenta diversos símbolos e significações singulares, as quais são expressas por discursos, atitudes e representações nos diversos meios midiáticos, na indústria cultural, na moda, nos brinquedos e tipos de brincadeiras e outros elementos que diferenciam a experiência do que se considera de “menina” e do que se considera de “menino”. Fávero (2010) destaca a importância de compreendermos o desenvolvimento e a solidez desses significados estabelecidos e

naturalizados. Esse dualismo feminino x masculino é construído e moldado cotidianamente, e, da mesma forma que se constrói, podemos contribuir para sua desconstrução.

Os estereótipos de gênero, através das normatizações acerca da feminilidade e da masculinidade, acabam construindo indivíduos “generificados”, naturalizando locais sociais para mulheres e outros para homens, além de patologizar todos os sujeitos que se comportam ou se vestem de forma diferente daquela que se espera socialmente e nos múltiplos espaços sociais. É comum, por exemplo, em nosso dia a dia ouvirmos, lermos discursos ou frases como esta: “Na escola/universidade é respeitoso que as meninas não usem shorts ou saias muito justas e curtas. Não há nada mais incômodo que distrair a atenção de seus companheiros de classe e dos professores, é importante o uso de roupas mais discretas, pois estão indo para estudar”.

Esta frase estava no questionário para que os docentes colocassem se concordavam ou discordavam. 60% discordaram, o que é positivo, mas 40% ainda concordam com a afirmação. Os rótulos e a busca constante em culpabilizar a mulher é histórica e enraizada no imaginário masculino e entre as próprias mulheres.

Em nossa sociedade, a cultura de culpabilização das mulheres em inúmeras situações e sobretudo em casos de violência, desde as vestimentas utilizadas até comportamento, é fortemente difundida, afirmada e reafirmada cotidianamente pelos indivíduos, igreja, escola, pelo sistema judiciário e meios de comunicação.

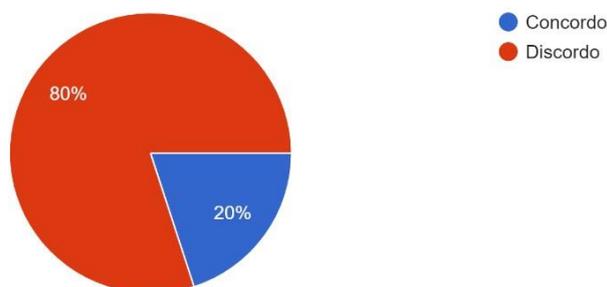
Nenhuma mulher — por definição — é tão bonita que possa ter a confiança de sobreviver a um novo processo judicial que submete a vítima a uma tortura conhecida pelas mulheres já de outros julgamentos: ela é examinada de todos os ângulos para que se descubra de que forma o que lhe aconteceu foi sua culpa (WOLF, 2018, p. 41).

As vestimentas ou beleza de uma mulher não justificam nenhum ataque a ela, seja como for, assim como questionar os trajes de meninos e homens não é direito também das meninas/mulheres. Nos tribunais, mas não apenas, é comum ainda perguntas como “Ela utilizava roupas provocadoras?”, “Suas vestimentas eram muito femininas?”, “Porque ela estava vestida desta forma no ambiente de trabalho/estudo?”, dentre outras que continuam buscando uma lógica para naturalizar o machismo, o assédio e a violência.

Apesar disso, não podemos desconsiderar a existência de normas sociais acerca das vestimentas apropriadas para cada local, como exemplo, o uso de terno ou roupa social na área do direito, os uniformes escolares e demais normativas que fazem parte da sociedade em que vivemos. Ao se tratar de assédio e violência em relação às vestimentas utilizadas, a maior parte dos profissionais discordaram da afirmativa:

10. Casos de assédio ou estupro contra meninas e mulheres estão ligados a diversos fatores e um deles infelizmente se dá por conta das vestiment...tas que acabam em muitos casos induzindo ao ato.

5 respostas



Tanto esta quanto a questão anterior tratam da mesma temática, apenas contextualizadas de forma diferente, o que demonstra algumas contradições entre as respostas, o que é comum acontecer em nosso meio social quando ainda temos certos preconceitos sobre determinados assuntos. Analisamos casos de forma isolada, não conseguindo compreender a situação em um sentido mais profundo e fazer as ligações necessárias com as raízes de determinada problemática.

Contudo, uma parte dos profissionais demonstrara uma concepção crítica e reflexiva perante as afirmativas, não compactuando com preconceitos, estereótipos e violência de gênero expressas nas afirmativas, salvo algumas contradições que podemos notar entre as respostas, quando, por exemplo, concordam com a afirmativa de meninas serem mais “emoção” e meninos “razão”.

Ainda sobre os estereótipos de gênero, quando questionados se já presenciaram crianças e/ou adolescentes debochando ou culpabilizando o/a colega por não estar desempenhando determinado papel que “lhe cabe”, como por exemplo: “Quero um desenho de menino”, “O fulano me chamou de menina só porque peguei tal desenho”, “Fulano não deixou eu jogar bola, porque sou menina” etc., as experiências foram diversas: 40% disseram que não presenciaram; 40% disseram que sim, presenciaram várias vezes, e 20% disseram que não presenciaram, mas que outros profissionais da escola sim.

Estes discursos são comuns na sociedade e no contexto escolar. Como vimos no decorrer da pesquisa, os padrões aceitos socialmente acerca do que é “ser homem” e “ser mulher” é algo cristalizado e reproduzido de geração em geração. É preciso romper com estes estereótipos cotidianamente e contribuir com a construção de diversos tipos de feminilidade e masculinidades não violentas.

Como pudemos analisar nos capítulos anteriores, as ocorrências da escola realmente

demonstraram diversos acontecimentos que envolviam a questão de gênero e a necessidade de discussões e intervenções voltadas para a temática. Nesse sentido, questionamos se em situações como as descritas na questão anterior costumavam intervir discutir o assunto com os(as) alunos(as): 80% disseram esclarecer e discutir sobre o ocorrido e 20% disseram não interferir devido a correria do dia a dia.

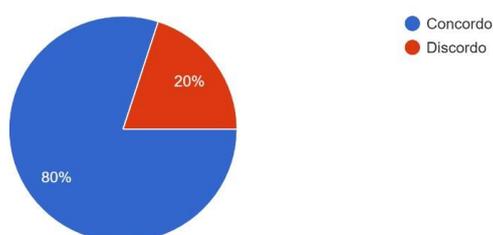
### 5.2.3 Concepções políticas sobre a temática

Dentre às questões do questionário, constavam algumas de cunho político e ideológico a acerca da temática, buscando identificar quais as concepções dos docentes sobre a discussão de gênero na escola, seus conhecimentos prévios sobre feminismo e machismo, sobre as condições das mulheres atualmente na sociedade e se na escola havia algum projeto específico de discussão da temática com estudantes e/ou funcionários.

A questão de número 8 afirmava que as questões de gênero e sexualidade deveriam ser discutidas apenas no âmbito familiar, respeitando os valores e crenças da família e os sujeitos da pesquisa deveriam se posicionar se discordavam ou concordavam com a assertiva. Para esta, a resposta foi unânime, todos(as) discordaram, pressupondo, assim, a compreensão da importância e necessidade de se discutir as questões em vários espaços da sociedade, incluindo as instituições escolares.

Em contrapartida, notamos uma confusão e desconhecimento frequente em parte da população, também existente entre os docentes, quando compreendem machismo e feminismo como contrários, sendo normalmente associado o feminismo como contrário de machismo. Compreende-se isto quando analisamos as respostas da questão abaixo:

9. Não acho que é preciso ser feminista nem machista, porque os extremos nunca são bons nem para um lado nem para o outro.  
5 respostas



Basta uma simples busca pelo significado da palavra “feminismo” no dicionário de português que encontraremos a descrição da seguinte forma: “movimento que combate a desigualdade de direitos entre mulheres e homens”. O machismo, por sua vez, consiste em um

sistema ideológico sociohistórico e cultural que estabelece uma relação de dominação e sujeição entre homens e mulheres, sobretudo dos homens contra as mulheres, o qual estabelece e reforça padrões viris e violentos de masculinidade.

Ao apropriar-se da realidade sexual, o machismo, em seu efeito de mistificação, supercodifica a representação de uma relação de poder (papeis sexuais, símbolos, imagens e representações eróticas, instituições sexuais etc. (produzindo “duas linguagens”: uma masculina e uma feminina. Nesta produção-reprodução de papeis, códigos, representações sexuais, etc, há produção do espaço aberto no sentido dado à expressão “corpo sem órgão” por Guattari e Deleuze da extorsão do prazer, do sentido, do poder, do objeto etc, onde se reproduzem as próprias condições de subordinação da mulher (DRUMONT, 1980, p. 82).

Nesse sentido, o machismo em nossa sociedade, mas não só ele, representa e relaciona relações concretas e imaginárias de dominação dos homens sobre as mulheres, instaurando uma relação de poder e dominação que oprime, discrimina e violenta das mais diversas formas. O feminismo, por sua vez, é o movimento de combate ao machismo, sexismo, a todas as desigualdades e discriminações contra as mulheres, visando a equidade de direitos na sociedade.

Quando concordamos com a afirmação de que não é preciso ser feminista nem machista, porque os extremos nunca são bons nem para um lado nem para o outro, estamos concordando com uma afirmativa equivocada e que não compreende a urgência de não ser uma pessoa machista e da urgência de se combater estes valores, ideais e padrões opressores que matam assustadoramente mulheres diariamente, sem nos esquecer dos danos que causam aos próprios homens.

A formação de nossa sociedade foi marcada por desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero que permanecem presentes nos dias atuais. “O feminismo é uma urgência no mundo. O feminismo é uma urgência na América Latina. O feminismo é uma urgência no Brasil” (FRASER; ARUZZA; BATTACHARYA, 2019, p. 12).

Apesar de urgente, é comum em nosso cotidiano muitas pessoas se questionarem sobre o motivo da utilização da palavra “feminismo” e da dificuldade de todos em compreender a importância de todos os seres humanos serem feministas. No livro “Sejamos todos feministas”, Chimamanda Ngozi Adichie (2012, p. 50) apresenta uma fala que de forma objetiva nos esclarece que:

Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?” Porque

seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino.

O esclarecimento e estudo destas questões são de extrema importância para que se tenha um conhecimento e posicionamento crítico perante a realidade que nos cerca. Na instituição escolar, a compreensão científica da temática por parte dos docentes e de toda equipe escolar se torna fundamental para a identificação de situações que as envolve e de se pensar caminhos de discussão sobre o tema, de enfrentamento do machismo, sexismo e violência de gênero expressas em suas diversas formas.

Outra percepção sobre o tema foi possível quando os docentes se posicionaram sobre a seguinte afirmativa: “Antigamente as mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens, mas atualmente pode-se dizer que ambos possuem direitos iguais”. Dos participantes, 60% concordaram e 40% discordaram. Realmente, é comum em nossa sociedade acreditarmos por meio das mídias sociais que as mulheres já possuem os mesmos direitos que os homens.

Por um lado, parte da sociedade tem consciência da opressão de gênero sofrida pelas mulheres cotidianamente, tanto no ambiente privado quanto no ambiente público, sendo a maioria ainda mulheres negras e indígenas. Em contrapartida, a mídia procura nos iludir e equiparar o feminismo em si com o *feminismo liberal*, este que ao invés de propiciar soluções acaba fazendo parte do problema, fazendo-nos acreditar que as mulheres já estão em pé de igualdade com os homens.

[...] esse feminismo propoe uma visão de igualdade baseada no mercado, que se harmoniza perfeitamente com o entusiasmo corporativo vigente pela “diversidade”. Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria das mulheres. Seu verdadeiro objetivo não é a igualdade, mas a meritocracia” (FRASER, ARUZZA e BATTACHARYA, 2019, p. 37).

Apesar de ao longo dos anos as mulheres terem conquistado alguns direitos fundamentais, sabemos que em nossa sociedade a igualdade ou equidade de gênero em todos os âmbitos – sociais, econômicos e políticos – ainda está longe de se equiparar. Sendo o próprio sistema capitalista um dos principais incentivadores da manutenção desta estrutura baseada nos diferentes papéis de gênero.

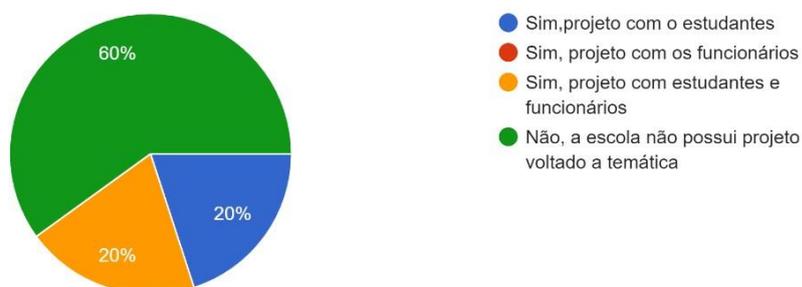
Nesse sentido, notamos até aqui a relevância de que se tenha uma compreensão profunda sobre as questões de gênero para que possamos compreender o lugar em que nos encontramos, os papéis que assumimos enquanto educadores e educadoras e de que forma podemos contribuir para que os estudantes reflitam sobre todas as questões de gênero e as demais interrelacionadas como sexualidade, raça, etnia e classe.

Compreender o tema é urgente, necessário, ético, humano e político. Não se pode fechar os olhos para um problema que existe há séculos. Reconhecer que há este problema, que fazemos parte dele e que é preciso resolvê-lo constitui-se como um primeiro passo para pensarmos em caminhos de desconstrução dos valores machistas no cotidiano. Todos nós precisamos melhorar, precisamos refletir e agir. Que possamos ser professores e professoras, gestores e gestoras feministas, que acreditam na igualdade, na equidade social, econômica e política entre os sexos.

Para tanto, sabemos que se faz necessário espaços para que estas e tantas outras discussões se façam presentes na instituição escolar e buscamos através do questionário saber se existia naquele momento algum projeto voltado à discussão da temática.

14. Na escola em que trabalha, possui algum projeto para a discussão das questões de gênero com os estudantes e/ou funcionários?

5 respostas



Como podemos observar, a maioria (60%) apontou a não existência de um projeto voltado a discussão da temática com estudantes e funcionários da escola. Quando pensamos em projeto, pensamos em um documento estruturado e uma prática contínua de discussão sobre a temática com estudantes e funcionários, permitindo a capacitação, a formação e o fomento de debates para a compreensão crítica do tema na sociedade e das demandas relacionadas existentes na escola e comunidade.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a

oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração, que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Como bem disse Bell Hooks (2013), é preciso cruzar fronteiras, criar possibilidades, romper com padrões cristalizados mesmo diante de uma sociedade repleta de desafios e contradições. No campo da educação os projetos de prevenção e formação sobre a temática se tornam fundamentais em meio às diversas manifestações das questões de violência de gênero presentes na sociedade e na escola. Refletir sobre temas como gênero, machismo, masculinidade tóxica, feminismo, violência de gênero no contexto escolar, papel da escola na prevenção e enfrentamento destas questões, dinâmicas pedagógicas voltadas à equidade de gênero e outros são fundamentais para uma mobilização da escola, família e comunidade em prol da troca de saberes, conhecimento e experiências para construção e reconstrução de relações humanizadas e equânimes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções equivocadas acerca do que é o feminismo e os estereótipos de gênero estão fortemente presente em nossa sociedade, sob valores que vem sendo reforçados cotidianamente em diversos espaços: judiciário, igreja, família, escola e outros. Nos casos identificados na escola, vimos claramente como o sexo feminino é desvalorizado e inferiorizado, e como a masculinidade tóxica/violenta está corporificada nos meninos desde cedo. Estes estereótipos e concepções machistas e discriminatórias prejudicam o desenvolvimento saudável das meninas e meninos, pois impõem aos corpos aquilo que “devem ser” e não aquilo que querem ser e somos.

As injustiças de gênero e desigualdades vêm se perpetuando no âmbito social, econômico e político de tal forma que nunca se fez tão urgente e necessária a desconstrução destes ideais violentos que matam mulheres, homens e LGBTQIA+ diariamente em nosso país. Apesar das contradições existentes neste espaços, sobretudo na escola, é possível e urgente a implantação de projetos de prevenção e enfrentamento das questões de gênero com alunos(as) e profissionais nas instituições escolares, projetos que podem ser implantados por meio de políticas públicas para discussão da Lei Maria da Penha nas escolas, para discussão sobre masculinidades, estas que já existem em algumas escolas do país e são fundamentais para a construção de relações sociais não violentas.

Além disto, a abordagem do feminismo e questões de gênero na formação docente devem ser colocadas como disciplina obrigatória e permanente, não como projetos paliativos e secundários, uma vez que todos(as) os(as) docentes devem ter uma concepção crítica e reflexiva sobre a realidade em que vivemos e a queremos. É fundamental que todos e todas sejamos feministas, em defesa da equidade de gênero e de masculinidades pacíficas; é necessário que saibamos que as injustiças existem e são responsáveis por inúmeras mortes; que a desigualdade de gênero, raça e sexualidade é real, e que é preciso refletir e agir cotidianamente para a superação de todas as formas de discriminação.

Se as meninas continuarem em uma gaiola ideológica, nunca verão possibilidades de novos horizontes para suas vidas, assim como se os meninos continuarem presos a valores que perpetuam uma masculinidade tóxica/violenta, não conhecerão as diferentes formas pacíficas de serem homens. A escola, a igreja e a família são as principais instituições que apresentam discursos e práticas que podem reforçar e manter uma desigualdade de gênero ou podem contribuir para a problematização e desconstrução das injustiças cristalizadas na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. Companhia das Letras, 2012.
- ADORNO, Theodor W. **A educação contra a barbárie**. Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 14 de abril de 1968.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. *In: Educação e sociedade*. n. 56. Tradução Bruno Pucci, Cláudia B.M. de Abreu e Newton Ramos-de-Oliveira, 1996.
- ALLIEZ, Éric. LAZZARATO, Maurizio. **Guerras e capital**. Coleção Explosante, Ubu, 2019.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. *In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XIX*. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Rodrigo Roosenberg. **Família patriarcal e nuclear: conceito, características e transformações**. UFG, 2009. Disponível em: [https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09\\_RoosembergAlves.pdf](https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf). Acesso em: 6 jun. 2020.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a**
- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Tradução de Tomaz Tadeu ds Silva. São Paulo, 1987. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Moderna, 2019.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Título original: “Le deuxième sexe”. Editions Gallimard, 1949.
- BENHABIB, Seyla. **Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics**. New York: Routledge, 1992.
- BIROLI, F. e MIGUEL, L. F. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L. F.(orgs.). **Teoria política feminista: Textos centrais**. Vinhedo:

Editora Horizonte, 2013.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. Boitempo, 2018.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. Ed. Icone, 2005.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero e Educação**: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. Ed. Icone, 2007.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 3.261, de 2015**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=80FBCF14A3938B59BF127E7C1C70F9CA.proposicoesWebExterno2?codteor=1404006&filenam e=Avulso+-PL+3261/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=80FBCF14A3938B59BF127E7C1C70F9CA.proposicoesWebExterno2?codteor=1404006&filenam e=Avulso+-PL+3261/2015). Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL, **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh\\_2.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL, Jus. **Artigo 233 do Código Civil de 1916. Lei 3071/16**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11472170/artigo-233-da-lei-n-3071-de-01-de-janeiro-de-1916>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL, Jus. **Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Programa pró-equidade de gênero e raça**: assédio moral e sexual, 2011.

BRASIL. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre, 2012.

CAROLA, Carlos Renato. **Pandora, Eva e Sofia**: a naturalização da desigualdade de gênero na história do pensamento ocidental, 2006. Disponível em [http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1303/1/genero\\_e\\_trabalho\\_infantil2.pdf](http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1303/1/genero_e_trabalho_infantil2.pdf). Acesso em: 04 out. 2021.

CARRARA, Sérgio (org.) *et al.* Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *In: Gênero*

e **Diversidade na Escola**: formação de professoras/esem Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, 2004.

CASTRO, Roney Polato de. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014

CÉSAR, Maria Rita de Assís. DUARTE, André de Macedo. **Governamento e pânico moral**: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. Educar Revista, Curitiba, Brasil, 2017.

CIVITA, Victor. **Os Pensadores** - Textos Escolhidos. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas; traduções de José Lino Grunnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **La ideologia de género**: sus peligros y alcances Lima, Peru, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/8vKYPc>. Acesso em: 24 maio de 2019.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**: História e Grandes temas. Editora Saraiva, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2014.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. Diário de Bordo. São Paulo. N- Edições, 2018.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALQUET, J. **O capitalismo financeiro não liberta as mulheres**: análises feministas materialistas e imbricacionistas. Crítica Marxista, Campinas, n. 36, 2013.

FLECK, Amaro. **Afinal de contas, o que é teoria crítica?** Princípios Revista de Filosofia. Natal, 2017.

FRANÇA, Fabiane Freire. PRIORI, Claudia. GALINKIN, Ana Lucia. Os impactos da pandemia (covid-19) no cotidiano das pessoas: desafios e contribuições dos estudos de gênero e dos feminismos-entrevista com Joana Maria Pedro. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, 2020.

FRASER, J. **“What’s Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and**

**Gender**". In: Fraser, N. *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista"**. Tradução de JULIO ASSIS SIMÕES. Cadernos de campo, São Paulo, 2006.

FRASER, Nancy. **Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação**. Revista Estudos Feministas. 2007.

FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história**. Mediações-Londrina, 2009.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina, UNBEHAUM, Sandra (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed.34, 2002, p. 59-78.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRIEDAN, Betty. **The Feminine Mystique**. Copyright 1963 by Betty Friedan. Mística Feminina. Tradução de Áurea B. Weissenberg. Editora Vozes Limitada, Brasil, 1971.

G1, **Globo Notícias**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Angela Maria B. Biaggio. Editora Vozes, 1986.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, 2019.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza**. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

HÉRITIER, Françoise. **Masculino, feminino: dissolver a hierarquia**. Lisboa: Instituto Piager, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Resumo técnico Censo da Educação Básica 2018. Brasília –DF, 2019.

IPEA, **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Atlas da Violência. São Paulo: FBSP, 2021.

LANG, Daniel Welzer. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação, Petrópolis – R: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. Del. (Org), BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARIANO, Silvana Aparecida. Incorporação de Gênero nas Políticas Públicas: Incluindo os Diferentes na Cidadania. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Florianópolis/SC, 2003.

MATOS, M. I. S. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros-percursos e possibilidades (Org.). *In*: MATOS, M. I. S. **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na história Contemporânea. São Paulo: Educ. 1997.

MELO, Rurion Soares. **Dominação de gênero e esfera pública na teoria crítica feminista**. Revista Ideação, N. 36, Julho/Dezembro 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MIRANDA, TL., and SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. *In*: FERREIRA, AJ., org. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.  
negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

MIRANDA, TL., and SCHIMANSKI, E. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

MIRANDA, TL., and SCHIMANSKI, E. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania Coordenação Geral de Direitos Humanos Nota Técnica nº 32/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC**.

MIRANDA, TL., and SCHIMANSKI, E. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes. e Bases da Educação**. Leinº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm). Acesso em 28 abril de 2020.

MIRANDA, TL., and SCHIMANSKI, E. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de 2011 -2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). Acesso em: 28 abr. 2020.

NICOLETE, J. N.; FERRO, E. G.; MARIANO, J. L. M. Educational policies and gender:

current challenges and polemics. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, p. 23-36, 2020, Edição Especial.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado**: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. 2.ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marlice de Oliveira e. **O Currículo no Centro da Luta**: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. João Pessoa, 2019.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, Joana Maria **Translating the debate**: the usage of gender category in the historical research. *História*, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, 2005.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres** / Michelle Perrot; [tradução Angela M. S. Côrrea]. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. USP, Ribeirão Preto, 1993.

RODRIGUES, Alexsandro. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Organizadores. **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013.

SAGRADA, **Bíblia**. 133ª edição. Editora AVE-MARIA. Edição Claretiana, 2000.

SALGADO, Giselle Mascarelli. As mulheres no campo do direito: retratos de um machismo à brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 44, n.2, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/40411> Acesso em: 18 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, A. C. L. F.; ANDRADE, M. M. **Mito e gênero**: Pandora e Eva em perspectiva

histórica comparada. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 33, p. 313–342, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644930>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Matheus E.F. da; BRABO, Suely A.M; MORAIS, Alessandra de. **Gênero na formação em pedagogia**: concepções de futuras (os) docentes a partir de cinco conceitos. Scielo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NzrH6FMMS799JjtNkQRJ3Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORORIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sororidade/>. Acesso em: 24 set. 2020.

SPOSITO, M. P. A. Instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.104, p. 58-75, jul. 1998.

TIGRE, M. D. G. D. E. S.; **Violência na escola**: reflexões e análise. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uvaranas, 2009.

TRAT, Josette. Movimentos sociais. In: Helena *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 149-154.

UNESCO. **Discussion Paper**. School-Related Gender-Based Violence (SRGBV). Novembro, 2013. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/UNGEI\\_UNESCO\\_SRGBV\\_DiscussionPaperFinal.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/UNGEI_UNESCO_SRGBV_DiscussionPaperFinal.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

UNESCO. **Global guidance on addressing school-related gender-based violence**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>. Acesso em: 02 jul. 2019.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018**: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535?posInSet=2&queryId=25b186b7-6f87-42f3-b16b-1aa5df68ed3d>. Acesso em: 18 maio 2020.

UNICEF. **United Nations Children’s Fund, Harnessing the Power of Data for Girls**: Taking stock and looking ahead to 2030, UNICEF, New York, 2016.

UOL, **Notícias**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/bolsonaro-pede-a-mec-projeto-de-lei-para-proibir-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 12 jul. 2020.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção da disciplina em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1991.

VASCONCELOS, Renata. DINIZ, Margareth. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Cadernos de Pesquisa, Belo Horizonte: Formato, 2004.

VOORS, William. Bullying – changing the course of your child`s life. 2000 Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015 Homicídio de Mulheres no Brasil**. FLACSO BRASIL, 1ª Edição Brasília – DF, 2015.

YOUNG, Iris Marion. **On female body experience**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. CARDOSO, Adriano Rogério. A construção do feminino e suas sexualidades em grafitos escolares. **Revista educação e linguagens**, 2020.

## ANEXO

## QUESTIONÁRIO

**Sexo:** ( ) Masculino  
 ( ) Feminino  
 ( ) Outro

**Idade:** \_\_\_\_\_anos.

**Tempo de atuação:** \_\_\_\_\_anos.

**Religião:** ( ) Catolicismo  
 ( ) Protestantismo  
 ( ) Espiritismo  
 ( ) Sem religião  
 ( ) Outras

**Raça/Etnia:** ( ) Preto (a)  
 ( ) Branco (a)  
 ( ) Pardo (a)  
 ( ) Outros

2. Qual a sua formação acadêmica?

3. Estudou em faculdade/universidade pública ou particular?

( ) Pública ( ) Particular

4. Cursa ou cursou alguma pós-graduação?

( ) Sim, especialização na área de \_\_\_\_\_

( ) Sim, mestrado ou doutorado na área de \_\_\_\_\_

( ) Não

5. As meninas são mais estudiosas do que os meninos, eles tendem a ser mais bagunceiros.

( ) Concordo ( ) Discordo

6. Por natureza as meninas e mulheres são mais delicadas que os meninos e homens, eles são mais razão e elas emoção.

( ) Concordo ( ) Discordo

7. Na escola ou universidade é respeitoso que as meninas/mulheres não usem shorts ou saias muito justas e curtas. Não há nada mais incômodo que distrair a atenção de seus companheiros de classe e dos professores, é importante o uso de roupas mais discretas, pois estão indo para

estudar.

Concordo     Discordo

**8.** As questões de gênero e sexualidade devem ser discutidas apenas no âmbito familiar, respeitando os valores e crenças das famílias. As crianças e adolescentes devem ser educados conforme o sexo que nasceram e aprenderem normas, valores, princípios e atividades correspondentes a essa herança biológica.

Concordo     Discordo

**9.** Não acho que é preciso ser feminista nem machista, porque os extremos nunca são bons nem para um lado nem para o outro.

Concordo     Discordo

**10.** Casos de assédio ou estupro contra meninas e mulheres estão ligados a diversos fatores e um deles infelizmente se dá por conta das vestimentas utilizadas, estas que acabam em muitos casos induzindo ao ato.

Concordo     Discordo

**11.** Antigamente as mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens, mas atualmente pode-se dizer que ambos possuem direitos iguais.

Concordo     Discordo