

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

AURICELIA DE AGUIAR SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM
UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ, MARANHÃO**

Imperatriz
2023

AURICELIA DE AGUIAR SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM
UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ, MARANHÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz, ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro

Imperatriz
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SILVA, Auricelia de Aguiar.

AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E
SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE
IMPERATRIZ, MARANHÃO /

Auricelia de Aguiar Silva. - 2023.

199 p.

Orientador(a): Dimas dos Reis Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação
Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz, 2023.

1. Representação da violência. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I.

Reis Ribeiro, Dimas dos. II. Título.

AURICELIA DE AGUIAR SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM
UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ, MARANHÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz, ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em:19/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dimas dos Reis Ribeiro
Doutor em Serviço Social
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Titular Externo: Profa. Joyce Alves da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Titular Interno: Profa. Betania Oliveira Barroso
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Suplente Externo: Profa. Késsia Mileny de Paulo Moura
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Suplente Interno: Prof. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que sofrem
preconceito e discriminação de gênero e
sexualidade.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de citar as várias pessoas que fizeram parte de minha caminhada e que, mesmo de uma forma sutil, me incentivaram a estar no mestrado. Todavia, nomear todos seria uma tarefa inexecutável, por isso vou citar os que foram fundamentais nesta caminhada.

Primeiramente, sou grata a Deus por colocar pessoas tão significativas em minha vida e pela força e determinação que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro pela paciência, dedicação e competência. Sou grata pelas respostas imediatas de minhas dúvidas, inclusive as enviadas à noite, e pelos incentivos que instigaram esta caminhada.

Os meus sinceros agradecimentos aos meus pais Josefa e Milton (*in memoriam*), pela constante preocupação com minha educação e confiança depositada. Às minhas irmãs, Arlete, Arlene, Lusimeire e Aurineide, pelo incentivo e apoio. À minha sobrinha, Gabriela, por toda a compreensão e o encorajamento e aos meus sobrinhos, Izaque, Hugo e José, por fazerem parte deste trajeto. Às minhas tias, Vitória e Cristina, e às minhas primas, Christiane e Rita de Cássia.

Agradeço à direção da escola de pesquisa, pela disponibilidade e acolhida, assim como aos estudantes e professores/as participantes da pesquisa. Também não posso deixar de agradecer ao porteiro da escola que sempre me recebeu com muita atenção.

Trago o meu agradecimento especial à professora Joyce Alves por sua contribuição na minha formação como pesquisadora.

Não poderia deixar de agradecer aos meus queridos professores e às minhas queridas professoras: Francisco Almada, Késsia Mileny, Herli, Betania, Raimundo Cância, Maria Aparecida, Francisca Agapito, Mariléia, Dijan, Eloíza, Karla Bianca, Raquel, Jónata, Witembergue, Antonio Sousa, Maria Tereza, Ilma, Heridan, Vicente Marques e, em especial, ao professor José Batista (*in memoriam*) por todo apoio, contribuição e incentivo nesta caminhada. Deixo aqui expresso o meu respeito a cada um.

Agradeço ao meu grande amigo Welington dos Santos Silva por me aguentar e apoiar nesta trajetória de amizade que construímos e à minha amiga e colega de turma Simone Regina Omizzolo a quem aprendi a admirar por sua sensibilidade, dedicação e criatividade.

Agradeço à dona Francisca, dona Suelane, dona Antonia, Irene, Escolástico e Wesley pelo apoio prestado. Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente neste processo de caminhada.

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

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação aborda a representação da violência de estudantes, nas modalidades de gênero e sexualidade, no meio escolar, evidenciando como o/a estudante se apresenta em relação à disseminação do preconceito e da discriminação e como o/a professor/a atua diante dessa representação. O estudo foi desenvolvido em uma instituição municipal de educação fundamental na cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão, que atende crianças, adolescentes e adultos na modalidade Educação para Jovens e Adultos. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA. Para tanto, os aportes teóricos que deram sustentação ao processo de investigação baseiam-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado na Sociologia, a partir da qual tornou-se possível refletir sobre a representação como categoria social do ser humano, assim recorremos aos estudos de Abramovay (2009), Durkheim (2008), Magnani (2004), Martins (2014), Neves (2010) e Zaluar (1992); na área da História, tendo como eixo principal as discussões históricas que envolvem os conceitos de gênero e sexualidade, contamos com Louro (2014; 2022), Weeks (2022) e Scortt (2019); na Pedagogia, tendo como foco a função do/a professor/a e sua atuação docente em meio à diversidade de representações que compõem o meio escolar, contamos com o auxílio de Candau (2011; 2020), Libâneo (2013; 2020) e Pimenta (2010; 2012); e, nos estudos sobre gênero e sexualidade, abordando aspectos do discurso de poder que abrangem as determinações sociais e culturais que envolvem a sociedade e a escola, buscamos entendimento em Bento (2011; 2017), Bulter (2022) e Foucault (1987; 2014; 2022), compreendidos pela significação das relações de poder que se manifestam entre estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação do cotidiano da instituição, grupo focal com estudantes e entrevista semiestruturada com professoras e professor. Os dados revelam que as representações de violência de estudantes, na modalidade de gênero e sexualidade presentes na instituição pesquisada, sofrem influência do meio social e são reproduzidas de forma naturalizada, de modo que muitos e muitas não percebem que estão praticando um ato de violência e que o preconceito e a discriminação se escondem por trás das brincadeiras cotidianas. Como decorrência, a atuação do/a professor/a perde a sua significação social pelo receio de trabalhar a temática em sala de aula, mantendo-se neutro/a frente ao discurso de poder que se estabelece nas representações cotidianas de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade no meio escolar. Contudo, no que tange à representação de estudantes no meio escolar, o estudo aponta para a importância de uma formação continuada adequada dos/as professores/as, por serem atuantes no processo educativo, de forma que contribuam com respostas significativas para as pessoas envolvidas e para a sociedade de que fazem parte. Assim, também sinaliza para uma conscientização do cotidiano escolar e ressignificações das práticas de preconceito e discriminação, nas modalidades de gênero e sexualidade, presentes nas representações de estudantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Representação da violência. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

This dissertation addresses the representation of student's violence in gender and sexuality modalities in the school environment, highlighting how the students present themselves regarding prejudice and discrimination dissemination and how the teachers act in the face of this representation. The study was developed in a municipal elementary education institution in the city of Imperatriz, in Maranhão (MA), Brazil, which serves children, adolescents, and adults in the Youth and Adult Education modality. The general objective of this research is to analyze the representations of gender and sexuality violence in a public school in the city of Imperatriz/MA. To this end, theoretical contributions supporting the research process are based on an interdisciplinary theoretical framework from Sociology, which made it possible to reflect on representation as a social category of the human being in accordance to the studies of Abramovay (2009), Durkheim (2008), Magnani (2004), Martins (2014), Neves (2010) and Zaluar (1992); in the area of History, we used the works of Louro (2014; 2022), Weeks (2022) and Escortt (2019) to understand the historical discussions about the concepts of gender and sexuality; in Pedagogy, focusing on the roles of the teacher and his/her teaching performance amidst the diversity of representations that make up the school environment, we used the work of Candau (2011; 2020), Libâneo (2013; 2020) and Pimenta (2010; 2012); and, in studies on gender and sexuality, we have addressed aspects of the discourse of power regarding social and cultural determinations present in society and school, through the studies of Bento (2011; 2017), Bulter (2022) and Foucault (1987; 2014; 2022), also to understand the significance of power relations manifested by students. The research is qualitative, and we used observation of the institution's daily life, focus groups with students, and semi-structured interviews with teachers as data collection instruments. Data have revealed that students' representations of gender and sexuality violence in the institution of research are influenced by the social environment and reproduced in a naturalized way so that many of them do not realize that they are committing an act of violence. Data also showed that prejudice and discrimination are masked as everyday jokes. As a result, the teacher's performance loses its social significance due to fear of working on the issue in the classroom, so they remain neutral in the face of the power discourse that is established in everyday representations of prejudice and discrimination of gender and sexuality in the school environment. However, regarding the representation of students in the school environment, the study points to the relevance of adequate continuing training for teachers, as they are active in the educational process to contribute to meaningful responses for the people involved and the society they are part of. Thus, it also signals an awareness of everyday school life and new meanings of the practices of prejudice and discrimination in the students' representations experienced in the school environment.

Keywords: Representation of Violence. Gender. Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1- Imagens de preconceito de gênero..... | 70 |
| Figura 2- Imagens de violência de gênero..... | 71 |
| Figura 3- Imagens de violência de sexualidade..... | 71 |
| Figura 4- Imagens de violência de gênero..... | 72 |
| Figura 5- Imagem de desrespeito entre estudantes..... | 72 |
| Figura 6- Imagem de violência de gênero e sexualidade..... | 73 |
| Figura 7- Imagens de violência de gênero e sexualidade na escola..... | 73 |
| Figura 8- Imagens de orientação sexual e identidade de gênero..... | 74 |
| Figura 9- Imagens de preconceito de sexualidade..... | 74 |
| Figura 10- Diferentes opiniões..... | 75 |
| Figura 11- Imagens da existência de ódio..... | 75 |
| Figura 12- Imagens da reprodução do preconceito e discriminação..... | 76 |
| Figura 13- Luta contra o preconceito e a discriminação..... | 76 |
| Figura 14- Baralho das discussões sociais e escolar-frente..... | 78 |
| Figura 15- Baralho das discussões sociais e escolar-verso..... | 78 |
| Figura 16- Foto de parede de sala de aula do 7º ano..... | 89 |
| Figura 17- Foto de parede de sala de aula do 9º ano..... | 89 |

SUMÁRIO

MEMORIAL

OLÁ, TUDO BEM? VAMOS CONHECER COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

INTRODUÇÃO.....22

1 GÊNERO E SEXUALIDADE: conceitos e representação da violência no meio escolar.....29

1.1 Gênero e sexualidades: perspectivas históricas e sociais.....29

1.2 A representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar.....41

1.2.1 A reprodução da cultura da violência no espaço escolar.....41

1.2.2 A representação de estudantes no meio escolar.....45

1.2.3 A função do/a professor/a nas discussões de gênero e sexualidade.....48

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....54

2.1 Natureza da pesquisa.....54

2.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa.....57

2.2.1 Conhecendo o campo de pesquisa.....58

2.2.2 EMEFE.....60

2.3 Procedimentos metodológicos.....63

2.3.1 Observação sistemática.....63

2.3.2 Grupo focal.....66

2.3.3 Entrevista semiestruturada.....77

2.3.4 Análise dos dados da pesquisa.....79

3 CAMINHOS TRILHADOS DA SOCIEDADE À ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA

VIOLÊNCIA.....81

3.1 Vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar.....81

3.1.1 Conhecendo os/as estudantes e suas representações: nas falas, nas brincadeiras, nos burburinhos e no silêncio.....82

3.1.2 Interação ao ar livre: entrada, saída, pátio e refeitório.....84

3.1.3 Sala de aula e a representação dos/as estudantes.....87

3.2 Conhecendo os/as professores/as e sua atuação.....90

3.2.1 Sala de aula.....90

3.2.2 Festividades.....91

| | |
|--|------------|
| 3.3 Discussões do grupo focal: reflexões do social ao educacional de estudantes da rede pública de ensino..... | 94 |
| 3.3.1 A percepção dos/as estudantes sobre a representação de gênero na sociedade..... | 95 |
| 3.3.2 A percepção dos/as estudantes sobre a representação da sexualidade na sociedade..... | 99 |
| 3.3.3 A representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar..... | 109 |
| 3.3.4 Currículo escolar e atuação docente: discussões e opiniões de estudantes de escola pública..... | 116 |
| 3.4 As vozes de professoras e professor sobre a representação da violência de gênero e sexualidade na escola..... | 121 |
| 3.4.1 Concepções sobre gênero e sexualidade..... | 122 |
| 3.4.2 Como percebem a representação dos/as estudantes no meio escolar..... | 127 |
| 3.4.3 Como se caracteriza a atuação da escola em relação às discussões e representações de gênero e sexualidade..... | 132 |
| 3.4.4 Como percebem a função de sua prática docente frente à representação da violência de gênero e sexualidade..... | 140 |
| 3.5 Produto da pesquisa..... | 149 |
| CONCLUSÃO..... | 155 |
| REFERÊNCIAS..... | 164 |
| APÊNDICES..... | 169 |
| ANEXOS..... | 195 |

MEMORIAL¹

OLÁ, TUDO BEM? VAMOS CONHECER COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Neste ponto da dissertação, contarei como cheguei até aqui. Respeitosamente, coloque-me na luta contra a violência de gênero e sexualidade como mulher heterossexual de concepção feminista que respeita as orientações sexuais de outros sujeitos. Ressalvo que tentarei focar nas memórias que envolvem minha temática de estudo, a representação da violência de gênero e da sexualidade no ambiente escolar, pois a construção de minha identidade também envolve minha construção como pesquisadora.

Peço licença aos/às senhores/as leitores/as para que eu possa me expressar na primeira pessoa do singular durante esta escrita, visto que se tratam de minhas lembranças e por entender que a singularidade de uma pessoa faz parte de seu processo de construção social e de tomada de consciência de uma identidade pessoal. É nessa perspectiva que Carrilho (2007) discute que escrever sobre a própria história e percurso de formação é aprender a definir os seus limites dentro do poder da escrita autobiográfica.

Os meus caminhos em relação à temática foram aprofundados por meio de indagações feitas a mim mesma, visto que durante minha vida sempre escutei, em um tom preconceituoso, que as pesquisas sobre gênero e sexualidade eram realizadas por pesquisadores/as homossexuais e durante meus estudos, percebi que, realmente, a maioria dos autores se identificavam como homossexuais. Então, pensei: Por que tão poucos heterossexuais pesquisam sobre gênero e sexualidade? Bem! Aqui estou eu. Para responder a minha própria indagação, a qual se direciona, não como uma pergunta de pesquisa, mas de vida, já que o campo de pesquisa é aberto para todos os gêneros e orientações sexuais, uma vez que o/a pesquisador/a segue em suas investigações motivado/a por seu interesse pelo tema e por sua dedicação em conhecer o assunto, já que a construção de uma pesquisa compõe os caminhos de formação do/a próprio/a pesquisador/a. Contudo, ressalvo que minha intenção não é desvalorizar um processo de luta e construção de identidade no campo de pesquisa, mas contribuir com esse campo de estudo.

Nesse sentido, podemos recorrer às palavras de Macedo (2014) para refletimos sobre a nossa formação como sujeitos em construção de aprendizagem. Segundo o autor, aprender também significa construir de forma reflexiva uma imagem de si mesmo. É preciso, portanto,

¹ No nosso mestrado, o memorial se situa antes da Introdução.

nos apropriamos de uma intersubjetividade para construirmos um processo de identidade em direção à relação com o saber. É com esse olhar que Josso (2004, p.38) reforça que “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades”.

A partir dessas premissas, vejo que as experiências que trago em minha bagagem e as que estou vivenciando em leituras, estudos e pesquisas vêm me refazendo nesse processo de formação como pesquisadora e aprendente. Assim, por meio desta escrita, busco articular o campo da experiência com o campo teórico para que, em meio às descobertas de novas aprendizagens e habilidades, eu possa construir minha percepção singular de minha constituição de identidade em constante formação.

Pesquisar gênero e sexualidade me remeteu a memórias singulares de minha infância e juventude, até lembranças de meu ambiente escolar, uma vez que são essas lembranças que estão atreladas ao caminho percorrido na minha formação como pesquisadora. Vejo a busca de memórias como uma reflexão sobre as vivências que favoreceram minha historicidade. Nesse trajeto, em que tenho o papel principal, busco conhecer a trajetória que me constituiu como pessoa e pesquisadora. Para isso, foi necessário buscar conhecimentos sobre memória, identidade e formação para então refletir sobre as memórias que contribuíram com minha singularidade, colocando-me em um processo constante de formação pessoal e profissional em minha vida.

Durante a minha infância, não se discutia abertamente sobre a violência de gênero ou sexualidade. Esse era um tabu que deveria ficar restrito aos seus pares. Logo, trago as palavras de Foucault (2014), que discute que as experiências históricas são constituídas por discursos e práticas sociais que conduzem os sujeitos a se reconhecerem em meio à diferença e discriminação social estabelecida.

Para entendimento do meu processo de formação de identidade e como pesquisadora, vamos conhecer um pouco da travessia que constituiu a minha história.

A Travessia

Ao refletimos sobre identidade, devemos considerar as diferenças que envolvem a trajetória de um indivíduo, ou seja, sua singularidade. Por isso, recorro a minha própria trajetória em meio às contrariedades necessárias para a formação de minha identidade, visto que se torna imprescindível que eu compreenda o meu processo de formação de vida, acadêmica e profissional.

Por vir de uma família humilde, sempre estudei em escola pública, de minha educação infantil ao ensino superior. Aos quatro anos, iniciei a educação infantil na Escola Municipal Profa. Juçary Ataíde Conceição, quando vestia minha fardinha vermelha² para ir à escola. Tenho recordação de que antes de adentrar a sala de aula tínhamos que cantar o hino nacional e rezar o Pai Nosso, em fila, costume que permaneceu desde a época da ditadura militar³ no Brasil.

A minha primeira professora não foi na escola, foi uma vizinha que chamávamos de Sansão, que ministrava aula em casa para as crianças da vizinhança. No âmbito oficial de uma escola, minha primeira professora foi a tia Marli, por quem tenho muito carinho até os dias de hoje. Foi com a tia Marli que aprendi a desenvolver a coordenação motora fina. Ela me acompanhou até os seis anos de idade. Foi nesse período de travessia de um ambiente social para o outro (do lar para a escola) que iniciei minha trajetória escolar, em um caminho no qual tive professores/as extremamente relevantes. Entretanto, foi também nessa época que a escola reforçou as diferenças de estereótipos, quando aprendi que havia brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, que a cor rosa era para meninas e azul para meninos. Essas relações de gênero são trazidas como um retrocesso que percorre décadas no meio escolar.

Recorro às palavras de Motta (2016) para contribuir com minhas memórias:

Mas o material escolar apresenta um retrocesso com a predominância da cor rosa para meninas e boneca “Barbie” ou “Moranguinho”, na decoração dos artefatos [...] (Motta, 2016, p.16).

Eu lembro que havia colegas que só usavam bolsas cor de rosa por essas serem destinadas às meninas. Eu e minha irmã gêmea utilizávamos uma bolsa feita de tecido jeans confeccionada por minha tia (irmã de minha mãe), pois meus pais não dispunham de recursos para comprar esses materiais bulbosos, visto que eram cinco filhas na escola.

As professoras, tia Marli e tia Deuzilene, reproduziam o que vinha nos materiais de ensino e, portanto, o padrão social da época, minimizando a acentuação do diferente e reforçando o estereótipo masculino. O mesmo acontecia no momento do recreio, as meninas e os meninos logo se agrupavam em determinados grupos. As meninas terminavam por brincar com as meninas e os meninos com os meninos, dentro da normalidade da época que ainda não trazia claramente a discussão sobre a diferença de gênero na cidade. Havia brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos. De minha época de educação infantil, só me recordo de

² A escola era conhecida por “fardinha vermelha” devido à cor do uniforme. O uniforme era diferenciado dos demais da rede municipal por tradição. No atual governo municipal, essa tradição foi mudada e o uniforme passou a ser único para todas as escolas.

³ O período de ditadura militar no Brasil aconteceu de 1964 a 1985.

brincar com meu amigo Thiago. Contudo, de minhas colegas, tenho lembranças de mais nomes devido à proximidade grupal que desenvolvíamos no momento do recreio e em sala de aula.

Lembro que na escola as meninas não podiam brincar das brincadeiras de meninos, pois era considerado falta de respeito. Elas deviam brincar de brincadeiras que as colocassem em seu lugar social, como de boneca, remetendo à maternidade, bem como desenvolver atividades como pintar flores e escolher sempre a cor rosa. As meninas deveriam estar vestidas de saia, com a camisa da escola e laços nos cabelos. Era assim que eu tinha que ir à escola. No dia liberado para ir sem o uniforme, todas as meninas deveriam ir de vestido. Lembro de uma vez em que eu não quis vestir um vestido, pois queria ir de bermuda, saia e camiseta. Foi um “fuzuê” em minha casa, pois eu não poderia ir diferente. Terminei tendo que colocar o bendito vestido verde com babado vermelho, mas fui chorando até a escola por não ter a liberdade de escolher meu próprio estilo de roupa.

Afinal, eu via nos filmes, como “E o vento levou⁴”, mulheres como Scarlett O’Hara, escolhendo suas vestes e traçando o seu próprio destino. Assim como em “Dama de ouro⁵”, Kate Marrone mostrando toda a sua independência feminina. Então, por que eu não podia fazer o mesmo?

Para maiores contribuições, busco os estudos de Guse, Esquincalha e Moura (2021, p. 229) para reforçar a historicidade de minhas memórias: “A escola ainda (re) produz e promove a manutenção do binário homem-mulher, buscando reforçar estereótipos e adequar estudantes às normas que a sociedade institui por meio de suas práticas pedagógicas [...]”.

Em meu Primeiro Grau (Ensino Fundamental), na Escola Municipal Tocantins, me lembro que já havia maior proximidade entre meninos e meninas, brincávamos juntos no momento do recreio e até nos defendíamos. Entretanto, alguns meninos se achavam no direito de tentar arrematar um beijo de alguma colega, mas logo elas os impediam. Nessa época, eu e minhas colegas discutíamos sobre nossos direitos e que não deveríamos aceitar qualquer coisa por nossa condição de mulher. Eu já estava construindo uma consciência e formando uma identidade de que mulher merece um lugar de respeito.

Remeto-me às palavras de Dias e Sales (2016) para respaldar minhas lembranças:

Assim, compreendemos que identidade de gênero diz respeito a como os sujeitos se identificam como seres masculinos e femininos, e essa identificação de gênero pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento (Dias; Sales, 2016, p. 27).

⁴ Filme de 1939 que conta a história do romance de Scarlett O’Hara com o aristocrata Rher Butler.

⁵ Série policial lançada no Brasil em 1984.

Essa consciência foi muito importante para que eu começasse a compreender o respeito à diversidade, ainda que, como uma jovem mulher, eu soubesse que o assunto da sexualidade era restrito e deveria ser falado de forma reservada, pois o sexo não era visto em uma dimensão social, mas como algo privado, ou seja, um assunto pessoal e particular. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, eu estudava com meninas que eram casadas ou que já possuíam uma vida sexual, entretanto elas conversavam entre elas, em uma confiança de prerrogativa da vida adulta, já que elas eram mais velhas do que eu. Nessa época, o assunto sexualidade dentro da escola, quando surgia alguma discussão, estava sempre direcionado aos parceiros de gêneros opostos e vinculada à procriação familiar.

Os meninos conversavam mais abertamente, entre eles, sobre sexo ou se utilizavam de comentários preconceituosos de gênero contra mulheres ou meninos considerados diferentes por acharem naturais os atos ofensivos e discriminatórios. Recordo-me que uma colega ficou grávida de outro colega da turma, os outros meninos começaram a falar que ela era uma menina fácil e que qualquer um podia pegar. A menina terminou por desistir dos estudos na época.

Outra recordação que trago, por ter me causado muita indignação, foi encontrar uma grande amiga muito revoltada na escola, porque seus pais haviam tirado o seu presente de aniversário, uma bicicleta, e o haviam dado ao seu irmão porque ele era homem, motivo pelo qual merecia a bicicleta, e que ela, como mulher, deveria aceitar a situação. A revolta dela foi tão grande que ela arrebentou o vidro da porta de sua casa com a mão, pois a bicicleta havia sido um presente para ela e foi retirado pelo fato de ser mulher e o irmão homem.

No segundo e terceiro ano do Segundo Grau⁶ (Ensino Médio), no Centro de Ensino de Segundo Grau “Graça Aranha⁷”, estudei com um amigo que é homossexual. Durante esse tempo, convivi com uma pessoa muito alegre, mas que sofria muitos preconceitos, tanto em casa como na escola. Em casa, porque seu pai não o aceitava e, na escola, porque alguns de seus colegas não se aproximavam dele por causa de sua sexualidade. Na escola, quando algum colega o ofendia com piadas homofóbicas, nós, as meninas, o defendíamos. Certa vez, na disciplina de Artes, eu e minhas colegas fizemos uma apresentação de programa de TV e o convidamos para que, em forma de entrevista, contasse sua história e nos falasse sobre a

⁶ Apesar de a mudança de nomenclatura de Segundo Grau para Ensino Médio ter ocorrido com a LDB de 1996, um ano antes de minha entrada nesse nível de ensino, em todos os meus documentos de conclusão consta Segundo Grau, por isso vou manter a nomenclatura de uso da escola que frequentei na época.

⁷ A escola recebeu o seu nome em homenagem a José Pereira da Graça Aranha, escritor da Academia Brasileira de Letras e um dos organizadores da semana de Arte Moderna de 1922.

descoberta de sua sexualidade para que, dessa forma, a turma pudesse conhecer o amigo e colega que ele era e o tratassem com o devido respeito. O resultado foi que alguns falaram com ele e outros continuaram na mesma posição.

Além disso, era visto como algo normal, os meninos que faziam parte das tribos⁸ tentarem beijar as meninas sem permissão ou fazer rodas no pátio para descrever para os outros meninos as posições sexuais que fizeram na noite anterior com alguma menina da escola, sem sua autorização, ridicularizando as meninas no âmbito escolar. Em minhas memórias, surge a lembrança de que a professora de gramática, devido aos comentários, falou para a turma sobre o respeito à mulher, visto que um dos meninos da tribo estudava em minha sala de aula.

Ambos os casos representam violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, e percebemos que, por mais que o tempo passe, o contexto que envolve a temática se intensifica. Sobre isso, busco as palavras de Rocha e Lima (2019) que nos lembram que a escola é um espaço que deve propiciar o diálogo de forma transversal, conscientizando o sujeito sobre as situações em que ele possa estar inserido e as relações que o constituem.

Outra lembrança que tenho da distinção de gênero no ambiente escolar era o momento da educação física. Meninas e meninos tinham dias separados e a prática de exercício era diferenciada de acordo com o corpo físico de cada gênero. No dia dos meninos, tinha futebol; e as meninas faziam exercício para o controle do peso. Essa distinção também acontecia durante o meu Primeiro Grau (Ensino Fundamental).

Foi nesse contexto que observei professores/as mudarem suas metodologias e se perderem diante de novas exigências. Em uma época em que não se tinha acesso à internet como nos dias atuais e o processo de informação era lento, professores/as e estudantes iam se construindo por manuais, notícias e comunicados oficiais. Todavia, outra mudança também foi ocorrendo em sala de aula: a postura de estudantes que agora discutiam o conhecimento com a/o professor/a. Durante o Segundo Grau (Ensino Médio), havia muito incentivo por parte dos/as professores/as para a participação dos/as estudantes, com metodologias e discussão de leituras obrigatórias. Os/as professores/as discutiam as mudanças que assolavam o país na época, entretanto alguns assuntos, como a sexualidade, eram grandes tabus que não se debatiam em sala de aula.

⁸ No final de 1998, houve uma divisão de castas entre alguns jovens de Imperatriz. Os filhos dos pobres eram denominados membros de gangues; já os filhos dos ricos eram membros das tribos. Apesar de eu estudar em escola pública, ela era uma das melhores da cidade, por isso havia muitos jovens de classe média que estudavam nessa escola. Hoje não existe mais a denominação gangue ou tribo, mas facções.

Foi no Segundo Grau (Ensino Médio) que tive contato, pela primeira vez, com a disciplina de Filosofia, em que a professora discutia assuntos que antes não se viam em sala de aula, como racismo, religião, violência social e homossexualismo⁹, entre outros temas que inquietavam a sociedade da época. Esse período foi muito importante para o processo de construção de minha identidade. A travessia estava acontecendo, e eu, como telespectadora e participante, na época, por pouco conhecimento, não percebia que estava fazendo parte de um processo histórico-social, em que a estudante, hoje pedagoga, estava construindo a sua própria história, vivenciando um processo histórico que iria estudar anos depois.

Assim, as memórias ressaltam a postura da pesquisa em mostrar o tempo biográfico que cada sujeito possui. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 526), o devir biográfico é um produto de exploração da subjetividade do sujeito, tornando-se um produto de “interação da ação com o determinismo das estruturas”, ou seja, é a forma como as pessoas se constituem pelos relatos e caminhos de um processo individual.

Formação e vivência

Sou pedagoga e trabalho na área de coordenação em um programa de formação de professores, já ministrei algumas disciplinas de reposição e orientei monografia. É dentro dessa concepção de reflexão e busca por conhecimento que fui construindo quem eu sou, minhas memórias, minha identidade e minha formação, com o apoio de atores significativos nesse caminho, dentro e fora da escola. A escola tornou-se um ambiente de formação do saber para mim. A menina chorona e medrosa tornou-se uma avaliadora de sua própria realidade. Foi nesse processo de construção que surgiu a necessidade de formar uma nova identidade, a de quem eu queria ser.

Afinal, quem eu queria ser? Ainda na adolescência, eu queria terminar o Ensino Médio e logo começar a trabalhar. Meus pais almejavam que eu cursasse o ensino superior, entretanto, no final dos anos 1990, não era tão fácil entrar na universidade devido à concorrência e, para estudantes de escola pública e de família pobre, isso se tornava ainda mais difícil, devido à baixa qualidade do ensino e pela dificuldade de manter um filho na universidade. Passaram-se quase dez anos desde o término do Ensino Médio até a minha entrada na universidade. Nesse período, vi as mudanças sociais acontecerem no mercado de

⁹ Na época, a nomenclatura utilizada era homossexualismo e optei por preservá-la para manter o contexto da época, visto que é uma narrativa da década de 1990. Hoje, a literatura traz a denominação de homossexualidade.

trabalho. O Ensino Médio ou curso profissionalizante já não era suficiente para se ter um trabalho, pois o mercado não exigia somente um trabalho, mas uma profissão. Então, voltei meus olhos novamente para a universidade.

Confesso que o sonho de adentrar uma universidade estava mais acessível para o filho do pobre. Estudei em casa para me preparar, afinal já havia muito tempo que eu estava fora da sala de aula. Na primeira tentativa, não deu certo, mas no ano seguinte, com o incentivo de minhas irmãs, eu continuei estudando em casa e, dessa vez, consegui a quarta colocação no vestibular da Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia. Foi no curso de Pedagogia que encontrei a oportunidade de pesquisar um assunto que sempre me incomodou: a associação da reprodução da violência com a educação.

Isso me remete ao meu período de estágio¹⁰, no Ensino Médio, na disciplina de Sociologia. Em uma das salas de aula, havia um estudante homossexual que era discriminado pelos demais colegas, sendo que somente um grupo pequeno de meninas falava com ele. A discriminação já era uma forma de violência psicológica e verbal que o estudante sofria diariamente, dentro da escola, por seus colegas e por omissão do próprio meio escolar.

Contudo, ao nos remetermos à violência de gênero, essa era tida como normal, um menino beijar uma menina sem a sua permissão, chamar a colega de gostosa ou se referir a ela como um objeto sexual na frente da sala. Eu mesma passei por tal situação, pois um estudante desrespeitosamente me chamou de professora gostosa em sala de aula. Por ele ser homem, pareceu normal para os demais, entretanto, eu, como professora, mulher e pesquisadora, não podia permitir a perpetuação de tal comportamento em sala de aula, por isso chamei a atenção do rapaz e expliquei sobre respeito em sala de aula.

Todavia, eu e meus colegas achamos correto fazermos uma palestra sobre nossos temas de monografia para os/as estudantes para esclarecimento sobre violência escolar, gênero e sexualidade. Eu falei sobre os diversos tipos de violência e meu colega sobre gênero e sexualidade, entretanto a escola não viu como normal falar de sexualidade dentro da instituição. Com as palestras, as meninas compreenderam o que era violência de gênero e passaram a não aceitar como normal certas atitudes, mas o jovem homossexual continuou sendo vítima de distanciamento por sua orientação sexual.

Além disso, alguns estudantes sentiram-se extremamente ofendidos com a temática da sexualidade ao ponto de levarem uma reclamação à direção da escola. A percepção da equipe de estágio na época é que seria melhor suspender as palestras, a pedido da coordenação da

¹⁰ O estágio foi realizado no ano de 2011.

escola. Nós ficamos com um sentimento de impossibilidade e repressão por parte da escola, que deveria ser um lugar de diálogo, mas se fechou como uma concha para exaltar paradigmas sociais de legitimidade de um discurso de poder repressivo à diferença e pluralidade no ambiente escolar.

Lembro que uma das falas da coordenadora foi: “Uma professora já tentou falar disso aqui, e não deu certo. Não queremos isso aqui na escola”. O tabu social expresso na fala da coordenadora foi tão grande que até hoje me pergunto: “Isso o quê?” Afinal, a escola é um lugar de discussão e acolhimento da diversidade. O “isso” trazido na fala da coordenadora tem nome e identidade, é a sexualidade, expressa até por ela mesma, dentro de sua normativa moral.

Na época, aceitei o que me foi imposto com muito incômodo pelo preconceito e ato violento contra as pesquisas minha e de meu colega, pois eram nossos temas de monografia. Contudo, levo essa experiência como uma forma de crescimento da profissional que não quero ser, ou seja, que naturaliza o preconceito e a discriminação como normal.

Todavia, tive professores/as excelentes que sempre me incentivaram à pesquisa. Já fiz parte de dois grupos de pesquisa, sobre história da educação maranhense e história da educação durante o curso superior. Entretanto, tive que sair por conta do trabalho, por ser muito difícil participar das reuniões, visto que durante o ensino superior eu trabalhava e estudava. Sempre apresentei aos/as professores/as o interesse por pesquisar a reprodução da violência na educação. Logo no terceiro período, a professora Mariléia nos pediu o projeto de pesquisa direcionado ao nosso tema de monografia e, ao apresentar minha proposta, ela me incentivou e disse: “Isso dá pesquisa. Vamos continuar”. Mas foi com a professora Dijan que comecei a amadurecer a ideia na disciplina Projeto I, ainda que ela não tivesse afinidade com essa linha de pesquisa. Na disciplina Projeto II, com o professor Jonas, que se tornou meu orientador de monografia, pude desenvolver melhor a temática. Fiquei muito feliz, pois foi ele que me escolheu e depois eu o escolhi.

Durante o processo, ele foi aprovado no concurso da Universidade Rural do Rio de Janeiro e, ao deixar a Universidade Federal do Maranhão, ele distribuiu os seus orientandos para professores/as de confiança. Então, eu falei a ele que eu escolhia continuar com ele, com orientação à distância, que eu estava disposta a enfrentar o desafio, se ele aceitasse. Enfrentei o desafio e defendi a minha monografia com a temática: “A violência doméstica infantil e o papel da educação no processo de socialização de crianças na cidade de Imperatriz- MA”.

Ainda na fase da monografia, iniciei uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Estadual do Maranhão, onde continuei a pesquisa sobre a temática,

mas, dessa vez, voltada para a formação de professores. O meu questionamento foi: Como as universidades estavam formando os pedagogos para trabalhar com crianças vítimas de violência doméstica infantil? Também concluí uma especialização em libras, em que pesquisei sobre a violência contra crianças surdas na época da Segunda Guerra Mundial.

Durante minha trajetória acadêmica, venho buscando responder as minhas inquietações sobre a questão da violência infantil e na escola, por isso, quando iniciei o mestrado em Sociologia (não concluído), optei por pesquisar a representação da violência no ambiente escolar. Tema que aprofundi para pesquisar no Mestrado em Educação com a temática: “As representações da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar”.

É nesse caminho de amadurecimento que busco minha formação, com qualidade e reflexão, pois sei que é um reflexo da profissional que estou construindo a cada dia. É a busca pelo conhecimento que me faz melhorar como profissional e dizer com orgulho que sou Pedagoga.

Nessa construção, percebo que minhas memórias estão vinculadas a um processo de autoformação, não sei se consciente ou inconscientemente, mas elas se apresentam em um percurso existencial da história de minha vida, relacionadas a experiências subjetivas de minha identidade como pesquisadora. Assim, vejo que minha própria história de vida foi o caminho percorrido que me direcionou a este momento como pesquisadora, em meio às minhas indagações sobre a reprodução da violência na escola, nas modalidades de gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca discutir as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA, visto que, apesar de toda a trajetória de violência que a sociedade tem conhecido atualmente, ainda é difícil visualizá-la dentro da escola, por esta ser um lugar de difusão de valores educacionais e princípios sociais. Entretanto, é nesse espaço que o fenômeno da violência tem se difundido. Nesse aspecto, a violência na escola não pode ser vista como algo natural, isolado dela mesma ou como um fator que vai além de seus muros, pois, apesar de a escola ser uma microssociedade, sozinha ela não poderá resolver os obstáculos societários que ultrapassam as suas potencialidades como instituição educativa, mas poderá contribuir, dentro de seus limites e possibilidades, com uma cultura de mudanças de paradigmas sociais. Assim, torna-se essencial e necessário tratarmos as representações de gênero e sexualidade de crianças e adolescentes em situação de violência na escola, conhecendo suas vivências, experiências, opiniões e concepções sociais.

Partimos do pressuposto de que, em meio a tantas mazelas sociais, são muitas as reflexões que nos levam a pensar sobre as práticas educativas desenvolvidas em um ambiente escolar que se encontra diante das diferentes formas de representação do indivíduo e a função do/a professor/a nesse cenário. Por conseguinte, o olhar destinado para esse público envolve fatores que vão do contexto social, cultural, econômico e religioso às formas de sociabilidades e suas representações sociais em escola pública. Entendemos, portanto, que a pesquisa em vista vai além da descrição social e educacional do indivíduo, remetendo-se a uma análise das representações da violência no meio escolar, nas modalidades de gênero e sexualidade, e das especificidades da atuação docente, sendo esse um dos pontos que a justifica.

Ao nos direcionarmos à escola como uma instituição educacional, percebemos que ela tem sido palco de muitas práticas de violência de estudantes contra estudantes. Não é mais algo que possa ser escondido ou ignorado, pois as ações agressivas têm gerado cada vez mais uma cultura de violência. Uma cultura que está crescendo e se reproduzindo com maior intensidade entre os/as estudantes. Suas causas podem estar associadas à desigualdade social e à discriminação de gênero e de sexualidade, entre outros tipos de violência em que o ato de agressão vai além do corpo físico, tornando-se uma agressão ao ser humano como pessoa social de direitos e deveres.

Contudo, devemos ressaltar que foram muitas as mudanças que permearam o ambiente escolar nos últimos tempos, entre as quais encontramos o avanço de diferentes tipos de representação de violência, como a de gênero e sexualidade, o que nos remete a uma

complexidade que envolve a pessoa do/a estudante e o trabalho docente. Diante de tais reflexões, a nossa pergunta de investigação se fez a partir do seguinte questionamento: **Como se configuram as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA?**

A partir desse questionamento, surgiram outras inquietações importantes, as quais são: Como são apresentadas as vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Quais são as opiniões de estudantes sobre as formas de representações da violência de gênero e sexualidade produzida no ambiente escolar? Qual é a função do/a professor/a frente à violência de gênero e sexualidade em escola na cidade de Imperatriz? Nessa perspectiva, torna-se relevante compreendemos as indagações levantadas, assim como as complexidades que as envolvem no âmbito educacional, pois elas exigem muito mais do que a análise de um indivíduo, é necessária uma compreensão do todo social, ou seja, desde sua construção como ser social até sua construção socioeducacional e econômica no meio escolar.

Para responder a essas questões, os objetivos desta pesquisa têm por finalidade o estudo dos fenômenos que envolvem a representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, de forma que, para contemplar a pesquisa, tornou-se relevante o desenvolvimento do seguinte objetivo geral: **analisar as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA**, para compreendermos os fenômenos sociais que abarcam o meio escolar na referida cidade.

Para aprofundamento da pesquisa, foram necessários alguns objetivos específicos, tal como **identificar as vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar**, com o propósito de vivenciarmos o processo de construção que envolve a representação de estudantes, ou seja, como se relacionam e se representam na escola para identificar as formas de violência de gênero e sexualidade que se propagam no meio educacional. Também se fez necessário **conhecer opiniões de estudantes sobre as formas de representações da violência de gênero e sexualidade produzida no ambiente escolar**, com a finalidade de conhecer suas opiniões sobre o assunto, discutindo os elementos que compõem a diversidade na escola e na sociedade e as formas de preconceito e discriminação que circundam a manifestação da representação de estudantes na escola e a atuação do/a professor/a. Desse modo, tornou-se relevante **compreender a função do/a professor/a frente à violência de gênero e sexualidade em escola na cidade de Imperatriz**, para percebermos a forma como o/a professor/a desenvolve sua prática docente frente à

representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, de maneira a entender a sua função e as metodologias aplicadas.

Esses vários objetivos se tornam necessários por envolver um ambiente que abrange diferentes concepções sociais em processo de formação e atuação mediante a construção do indivíduo, visto que a escola é um ambiente de representações individuais, em um contexto coletivo, que abrange diferentes autores, como professores/as e estudantes. Assim, recorreremos a autores de diferentes áreas, como a Sociologia, e estudiosos sobre gênero, sexualidade e educação.

Os estudos de Abramovay (2009) nos apontam que a violência surge na realidade social como uma ameaça constante que cresce diariamente e que a escola deixou de ser um espaço protegido para tornar-se reprodutora da violência que acontece na sociedade em seus variados tipos. Os estudos de Zaluar (1992) contribuem para compreendermos os conflitos e tensões que emergem da cultura de rua e da escola por meio das discussões sobre os direitos de cidadania e a política social. Já Neves (2010) contribui por debater que as transformações que acontecem pelas mudanças de valores sociais são o que caracteriza uma nova cultura de infância e de violência na escola.

Além disso, para compreensão das representações sociais que se reproduzem e se expressam no meio escolar, por meio de interpretações do imaginário ou do senso comum, recorreremos aos estudos de Durkeim (2008) por trazer um entendimento de representatividade individual e coletiva, visto que o ambiente escolar está cheio de representações que se iniciam individualmente para se expressar em sua forma coletiva, ou que partem do coletivo para o subjetivo do sujeito. Magnani (2004) contribui por trazer uma visão de representação do indivíduo a partir das condições sociais de inserção dos agentes, determinando a representação do ser humano em determinado ambiente, assim como sua manifestação em relação às discussões que pairam na sociedade. Buscamos ainda as palavras de Martins (2014) para podemos refletir que, quando ocorre no âmbito escolar, essa representação assume a função de transformação da subjetividade tanto do/a estudante como do/a professor/a.

Para entender a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades devem se encontrar e o/a professor/a se aprimorar em alinhamento às mudanças que permeiam a sociedade, buscamos os estudos de Silva (2015) que se fizeram relevantes por destacar a necessidade de o ambiente escolar ter profissionais conhecedores dos conteúdos específicos das relações de gênero e sexualidade, de modo que saibam trabalhar com os estudantes temas que envolvam a diversidade em suas diferentes formas.

Os estudos de Foucault (2022) contribuem para compreendermos o discurso de poder que circunda a sociedade em torno das experiências históricas e que conduz os sujeitos a se reconhecerem em meio à diferença e discriminação social estabelecida. Assim, como Scott (2019) que define a condição de opressão feminina na categoria de classe, de modo que mulheres e homens possuem significados políticos e econômicos distintos na sociedade.

Também buscamos os estudos de Butler (2022) por trazer um debate sobre gênero e sexualidade no qual a autora insere uma visão contemporânea das formas de família e parentesco, bem como críticas às diferenças binárias de homem e mulher e defesa dos direitos de acesso social da pessoa trans. Recorremos ainda aos escritos de Bento (2017) para compreendermos gênero e sexualidade, buscando discutir questões sobre a identidade que se supõem como verdadeiras para o seu gênero ou para o gênero com o qual o sujeito se identifica. Bento (2011) também contribui por trazer discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, discutindo as diferenças e expectativas, bem como as oposições que cercam o sujeito na construção de sua identidade de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Já os estudos de hooks¹¹ (2017; 2022) se fizeram relevantes por trazerem uma visão de educação como prática de liberdade dentro da discussão de gênero. Outra obra que contribuiu para os estudos sobre educação, gênero e sexualidade foram os escritos de Felipe e Guizzo (2022) por proporcionarem discussões sobre um conjunto de questões que permeiam as múltiplas identidades do sujeito na sociedade. Outra contribuição bastante relevante foram os escritos de Louro (2014; 2022) em uma perspectiva pós-estruturalista sobre gênero, sexualidade e educação, abordando algumas questões da prática educativa e trazendo a escola como um espaço privilegiado para alavancar discussões sobre representações e práticas que contribuem com a construção da identidade do sujeito.

Os estudos de Libâneo (2013) colaboram por refletirem sobre a ressignificação da didática em meios às diferenças que compõem o ambiente educativo. Assim como Pimenta, (2012) que contribui por trazer que o/a professor/a deve refletir sobre a sua ação e sobre a sua reflexão, uma vez que a prática docente deve ter a função social de preparar os membros da sociedade para a vida em sociedade, por ser essa função essencial para a sua existência. Candau (2020) tornou-se relevante por debater que o/a professor/a deve refletir sobre a complexidade do processo educativo em sua pluralidade e campos variados, buscando construir respostas significativas as indagações dos indivíduos envolvidos e da sociedade a qual constituem. Assim, devemos considerar que a construção de conhecimentos abrange

¹¹ A autora se identifica por pseudônimo, sendo este escrito com letra minúscula.

relações sociais e culturais em um processo complexo de diferentes conhecimentos que se cruzam, em suas esferas empíricas, sociais e científicas.

Com base em todas essas discussões, levantamos o olhar para um processo educativo que desenvolva uma prática docente que respeite a diversidade que compõe o contexto escolar. É nesse cenário que devemos buscar promover a transformação das desigualdades da representação da violência de gênero e sexualidade, a partir de pontos de vista distintos que compõem o ambiente escolar.

É nessa visão de espaço que buscamos lugares e atores que nortearam o campo de estudo desta pesquisa, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão. Para Lakatos e Marconi (2010), o universo da pesquisa resume-se em esclarecer que pessoas ou coisas serão pesquisadas para que sejam identificadas suas características em comum.

A pesquisa é qualitativa e teve por procedimentos metodológicos: observação, grupo focal e entrevista semiestruturada. Segundo Teixeira (2012), na pesquisa fenomenológica/qualitativa, o social ganha um olhar passivo de investigação, em que o pesquisador dá compreensão aos fenômenos por sua interpretação, reduzindo a distância entre o contexto e a ação.

No contexto da escola de pesquisa, tivemos uma boa recepção. O acolhimento por parte da direção foi de muito cuidado e aceitação em relação à pesquisa dentro da escola. Durante todo o processo de pesquisa, a direção da escola contribuiu com o que estava ao seu alcance para o desenvolvimento da investigação. Todos os pontos que seriam necessários para realizar as etapas da pesquisa tiveram a contribuição e o apoio da gestão da escola. As dúvidas surgidas eram esclarecidas e não houve interferência no processo de pesquisa, pelos membros da escola, em nenhum momento.

Para o grupo focal, inicialmente, convidamos doze participantes, mas como já esperávamos, houve desistência e percorremos as discussões com nove estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no seu próprio ambiente de estudo. Os pais autorizaram a realização da pesquisa, assim como a direção, de forma que tudo ocorreu com consentimento dos pais, da escola e dos/as próprios/as estudantes. A entrevista semiestruturada foi realizada com quatro professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental em seu próprio ambiente de trabalho.

As observações, os debates do grupo focal e as entrevistas foram analisados com a finalidade de conhecer e compreender as representações da violência de gênero e sexualidade e sua influência na prática docente. Na visão de Gonsalves (2003), os fenômenos devem ser

percebidos, compreendidos e interpretados a partir do significado que o outro atribui às suas experiências. Na estratégia para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo na linha de Bardin.

Para contemplar o resultado da pesquisa, apresentamos um projeto de ação pedagógica intitulado: **“Vivendo as diferenças: perspectivas de um contexto saudável no meio escolar”**, com informações pertinentes que possam contribuir com professores/as, estudantes e comunidade em geral no que diz respeito à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar e à função do/a professor/a em um processo que deve promover uma prática educativa que favoreça o respeito e a diversidade no contexto escolar. O projeto foi criado para contemplar a realidade da escola, por ela não possuir um que trate do assunto, e contribuir com as discussões de gênero e sexualidade tanto na perspectiva do/a estudante como do/a professor/a. Para tanto, o conteúdo do projeto oferece uma metodologia compreensiva que envolve a ludicidade, proporcionando fácil entendimento. O projeto será entregue à escola de forma que possa contribuir com as discussões que envolvem a temática.

Nesse sentido, podemos refletir que a pesquisa surgiu como uma possibilidade de aprofundamento de estudos feitos anteriormente no trabalho de conclusão de curso da Graduação em Pedagogia, no qual investigamos a violência doméstica infantil e o papel da educação no processo de socialização de crianças na cidade de Imperatriz, Maranhão. E continuou, durante a Especialização em Metodologia do Ensino Superior, com a pesquisa sobre a violência doméstica infantil e a formação do/a pedagogo/a a partir da percepção de coordenadores/as de curso e estudantes. Com isso, sentimos a necessidade de aprofundamento do estudo e nos voltamos para a análise das representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública da cidade de Imperatriz, no Maranhão, por ser um tema que tem envolvido discussões em âmbito nacional.

Entendemos que a relevância desta investigação está no fato de poder trazer benefícios à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, à sociedade. Para a comunidade acadêmica, por ser um meio de auxiliar futuras pesquisas que envolvam a temática, além de favorecer novos/as pesquisadores/as em busca de compreensão do fenômeno da representação da violência de gênero e sexualidade com vistas a conhecer os fatos, as causas e os efeitos a partir da prática docente na escola como instituição educativa e social. Para a sociedade, ela será uma fonte de pesquisa sobre as representações da violência de gênero e sexualidade no âmbito escolar por ser complementar na construção da cidadania. Assim também pretende ser uma contribuição à educação, que tem evidenciado ser um campo que requer pesquisas

direcionadas à questão da violência de gênero e sexualidade entre os diversos atores que compõem o meio escolar.

Para apresentarmos as discussões teóricas, bem como as análises decorrentes da pesquisa de campo, o estudo está estruturado em três capítulos, com o objetivo de conhecermos as discussões e opiniões sobre a temática em pesquisa.

No primeiro capítulo, tratamos a história de gênero e sexualidade para compreendermos a constituição de seus conceitos em uma transição de movimento histórico e perspectivas sociais. Também foi abordada a representação da cultura da violência no ambiente escolar com o fim de discutirmos os acontecimentos que a envolve, assim como a representação de estudantes no meio escolar por serem sujeitos de uma representação individual e coletiva que pode proporcionar um dualismo na apresentação de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Outro ponto é a função do/a professor/a em meio a essa representatividade da diferença que a escola oferece.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado na pesquisa de campo. Nele trazemos o caminho percorrido desde a caracterização da natureza da pesquisa, as formas de interação com os sujeitos de pesquisa, evidenciando a entrada na escola de pesquisa, e as metodologias utilizadas para aproximação com estudantes e professores/as.

No terceiro capítulo, tratamos da pesquisa em campo, fazendo uma reflexão sobre o cotidiano escolar, na qual tomamos como base as observações realizadas com os sujeitos estudantes e professores/as. Para aprofundamento da pesquisa, abordamos a representação da violência nas modalidades de gênero e sexualidade pelas vozes de estudantes, trazendo suas significações, reflexões e representações sociais e do meio escolar. Assim, também buscamos tratar da função dos/as professores/as que, por meio de seu discurso, nos apresentaram suas preocupações, angústias, receios e preconceito de discutir gênero e sexualidade no meio escolar.

Para tanto, a finalidade dessa temática está aberta para discussões e proposições que envolvem a pesquisa, por ser um caminho de debate do conhecimento adquirido. Para tal fim, fez-se necessário conhecer a realidade e suas singularidades mediante a diferença e pluralidade que compõem o ambiente escolar.

1 GÊNERO E SEXUALIDADE: conceitos e representação da violência no meio escolar

Neste primeiro capítulo, abordamos a base histórica de gênero e sexualidade para entendermos seus conceitos e seu desenvolvimento nos contextos social e cultural, pois o próprio percurso histórico traz uma representação de discriminação e preconceito que semeia as diferenças de gênero e de orientação sexual. Em seguida, discutiremos a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar na perspectiva da reprodução da violência que vem sendo naturalizada pela sociedade e pelo meio escolar.

1.1 Gênero e sexualidade: perspectivas históricas e sociais

Para abordarmos as representações da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, é necessário, primeiramente, nos apoiarmos no percurso histórico que envolve os conceitos de gênero e sexualidade, visto que estes se encontram em constante transição por sua situação histórica e social. É nessa perspectiva que não podemos discorrer sobre o conceito de gênero sem ligá-lo à história contemporânea dos movimentos feministas, assim como não podemos explorar o conceito de sexualidade sem discutir o discurso de poder que o cerca, de forma que inicialmente vamos abordar o gênero para depois adentrarmos o assunto de sexualidade por respeito à trajetória histórica que circunda os termos gênero e sexualidade.

Nesse sentido, podemos refletir que os estudos sobre o conceito de gênero envolvem uma complexidade de ideias que consolidam as diferenças e a desigualdade de valor entre gêneros distintos em um processo histórico e cultural. Dessa forma, a interpretação do conceito de gênero está ligada ao desenvolvimento dos movimentos sociais e estudos feministas por compreenderem o momento e o significado de sua incorporação na atuação de ações individuais ou coletivas da representação feminina na História. Nesse aspecto, Louro (2014) conta que os movimentos feministas podem ser interpretados em dois momentos, em primeira e segunda onda. Na primeira onda, desenvolveu-se a luta pela igualdade, contra a subordinação das mulheres ao casamento e pelo direito à propriedade, uma luta cheia de significados e valorização do ser mulher. Outros importantes marcadores foram o direito ao voto da mulher e a defesa do direito sobre o próprio corpo e sobre o controle reprodutivo. A luta pelos direitos femininos foi marcada por uma representação de violência discriminatória, que de uma situação subjugada surge não somente em busca por direitos, mas pela liberdade de ser mulher.

Foi no século XIX, especificamente no Ocidente, que o feminismo foi referido como um movimento organizado, entretanto ele só foi visto, realmente, como organizado no início do século XX com o chamado movimento “sufragista¹²” que lutava para estender o direito ao voto para as mulheres, de modo que as manifestações contra a discriminação feminina se alastraram com expressividade por vários países do Ocidente. De acordo com Louro (2014, p.19), a primeira onda estava ligada aos interesses de mulheres brancas de classe média com objetivos associados a reivindicações ligadas à “organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões”.

A luta feminina por direitos não aconteceu de modo simultâneo. Segundo Carneiro (2019), em cada lugar, o movimento se iniciou em um contexto e tempo divergente. Na Nova Zelândia, o movimento teve início em 1893; nos Estados Unidos, em 1919; e no Brasil, em 1932. A autora discute que o grande esforço da primeira onda foi refletir sobre a desconstrução das diversas formas de instituições e relações patriarcais que se mantinham e reproduziam as estratégias de dominação masculina. Esse patriarcado¹³ fez com que as mulheres fossem deixadas em um lugar inferior ao dos homens.

A não segregação no espaço acadêmico era outra reivindicação do movimento feminista, visto que eram raras as mulheres no campo científico. De acordo com hooks (2022), as mudanças na economia, o desemprego e a depressão econômica favoreceram a aceitação da noção de igualdade de gênero no mercado de trabalho. A entrada das mulheres na universidade, na política e no mundo científico é um ponto importante na contextualização que compunha as medidas de combate ao pensamento sexista, indo contra a naturalização do pensamento de subordinação feminina.

Para a autora, a noção de liberdade da mulher não significa que os homens são inimigos, sendo o feminismo um movimento criado para acabar com a exploração sexista e a opressão. Em sua concepção, o termo sexismo indica em que ponto está a política feminista, pois, para compreender o feminismo, é necessário compreender o sexismo, deixando implícito que todas as ações sexistas são problemas de quem as perpetua, podendo ser mulher ou homem.

O primeiro momento do movimento feminista se caracterizou pela luta por afirmação da condição democrática de igualdade política, econômica e social entre os sexos e pela busca do fim da violência discriminatória entre mulher e homem, pois a forma como as mulheres

¹² De acordo com Louro (2014), o movimento sufragista se iniciou no século XIX e consistia na reivindicação pela participação ativa das mulheres na política e na luta por direitos igualitários na sociedade.

¹³ É uma forma de organização social em que predomina a autoridade paterna ou masculina.

eram percebidas na sociedade tornava-se um ato de agressão que vigorava o machismo social da época e que se perpetua em atitudes discriminatórias até os dias atuais. Entretanto, foi no desdobramento da segunda onda, na década de 1960, que se iniciaram as preocupações e questionamentos sobre o estabelecimento de direitos iguais em um sistema patriarcal¹⁴.

De acordo com Louro (2014), foi na segunda onda que se iniciaram as construções teóricas, com debates travados entre estudiosos e militantes. Os debates proporcionaram críticas que problematizaram o conceito de gênero. Os esforços teóricos resultaram em estudos direcionados às mulheres e à categoria feminina. Nas concepções de Louro (2014) e Scott (2019), os estudos analisavam características da história de opressão e invisibilidade da mulher na sociedade, objetivando dá-lhe visibilidade no contexto social. Contudo, os/as pesquisadores/as traziam uma história da mulher separada da história do homem, de maneira a colocá-la em um universo independente. Consequente, pesquisadores/as do movimento feminista perceberam que se tornava necessário um olhar coletivo na constituição do sujeito por meio das relações e representações que constroem de si mesmo, do outro e da sociedade. Essa compreensão estabeleceu a visão de que a mulher não pode ser entendida separada do homem na sociedade, na economia, na cultura, na educação e na política, uma vez que ela faz parte das relações estabelecidas em todas essas instâncias. Nesse sentido, o termo gênero contribui teoricamente como uma categoria de apreciação histórica que percebe a mulher como enunciação do feminino e o homem como enunciação do masculino por terem constituição sociocultural e histórica, pois o que interessa para os estudos de gênero não são as diferenças biológicas, mas as construções sociais, históricas e culturais produzidas sobre as características biológicas.

Apesar das influências europeia e norte-americana, no Brasil as discussões do movimento feminista ganharam força em pleno governo militar, na década de 1970, primeiramente na classe média e, depois, ganhando força nas classes populares. Sarti (2004) pondera que uma parte dos grupos feministas estava articulada aos movimentos marxistas, secreto na época, além de fortemente comprometido com a luta contra a ditadura militar.

A resistência das mulheres à ditadura contestou as relações de poder em todas as instâncias sociais, por articular as relações de gênero à estrutura de classe. A mulher passou a ser vista como uma questão conflituosa por não aceitar a naturalização das relações de poder existentes entre homem e mulher em todos os âmbitos sociais. A presença das mulheres na

¹⁴ O sistema patriarcal simboliza as relações de poder entre homens e mulheres. As mulheres são subordinadas aos homens dentro desse sistema.

luta armada tornou-se uma transgressão ao que, à época, era designado como função da mulher na sociedade. Ao pegarem em armas e terem êxito, as mulheres foram igualadas aos homens, o que colocava em discussão assuntos sobre a preservação da virgindade e casamento, por ser uma forma de reconhecimento da igualdade feminina e masculina aos olhos da sociedade.

Recorremos aos estudos de Sarti (2004) para compreendermos que o comprometimento com a luta contra a imposição da ditadura permitiu que o movimento feminista no país adquirisse peculiaridades próprias. No Brasil, as principais características desse movimento ocasionaram marcadores de reivindicações regionais por melhorias nas estruturas urbanas e direitos de dignidade humana, de forma que, somente no final da década de 1980, o termo gênero foi utilizado no Brasil, porque o movimento feminista se difundiu e ganhou força no país.

Por sua vez, Scott (2019, p. 50) afirma que o uso do termo gênero parece ter surgido entre as feministas americanas na década de 1960, para “insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual”. Assim Joan Scott proporciona uma discussão acerca do termo gênero por trazer visões diferenciadas vinculadas às definições normativas da feminilidade e por mulheres e homens poderem ser definidos em termos recíprocos de modo que não poderia existir uma compreensão por meio de um estudo separado. Outro ponto discutido pela autora é a relevância de se trabalhar tanto a história das mulheres como a dos homens para se compreender a importância dos gêneros e dos grupos de gênero em um processo histórico, pois a função principal é descobrir a magnitude dos papéis sociais e do simbolismo sexual em diferentes épocas e sociedades para encontrar o seu sentido com o fim de manter a ordem social para, assim, ocorrerem mudanças.

A partir dessas discussões, o conceito de gênero adquiriu visibilidade significativa em 1980, transformando o modo de se pensar o feminino e o masculino e ampliando as discussões e os caminhos que permeiam as reflexões, pois o conceito de gênero deve ser compreendido como uma construção social em movimento. Assim, devemos ver o termo gênero em uma coletividade, por referir-se ao que se convencionou como feminino e masculino, ou seja, suas variações e prováveis categorias.

Scott (2019) traz em seus estudos que o conceito de gênero surgiu dos estudos feministas a partir de compreensões e formulações políticas, econômicas e sociais das quais emergiu a formulação do termo. Nesse aspecto, o próprio conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, definindo as representações de mulheres e homens. Nessa

percepção, Louro (2014, p. 27) observa “que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou movimentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Nesse sentido, a autora traz uma discussão intensa de ressignificação social e política em um contexto de transformação e a apropriação de um processo de disputa em que as desigualdades entre os sujeitos se caracterizam em diversos momentos e situações sociais, visto que as diversas formas de assumir as feminilidades e as masculinidades, assim como as instituições, os discursos e as redes de poder em geral formam categorias entre os gêneros de acordo com o contexto social e cultural dos diversos grupos que constituem a sociedade.

Assim, o conceito de gênero abriu portas para se questionar as próprias categorias de mulher e feminino e de homem e masculino por ser fruto de um processo em desconstrução social, já que o termo gênero surgiu para diferenciar o sexo enquanto determinismo biológico de gênero que se relaciona à constituição social, histórica e política do sujeito. Nesse sentido, o conceito de gênero passou a ser repensado dentro das mudanças sociais e culturais de constituição da sociedade, abrindo espaço para novos debates. Nessa concepção, Candeloni (2017) destaca que foi na década de 1980, nos Estados Unidos, que grupos de pesquisadores/as desenvolveram a Teoria Queer¹⁵. Segundo a autora, com o surgimento da Teoria Queer, pesquisadores/as passaram a repensar as teorias de gênero introduzindo estudos sobre sexualidade por compreenderem que tanto gênero como sexualidade são categorias que precisam abarcar a complexidade das relações entre mulheres e homens. Os estudos da Teoria Queer estabeleceram um novo olhar sobre outras formas de expressar a sexualidade, pois pouco se discutia outras expressões, mantendo a heterossexualidade em uma redoma de vidro, rejeitando qualquer outra forma de orientação sexual, colocando-as como anormais na visão de sociedade.

Para Louro (2014), essa rejeição ocorre por meio da heteronormatividade, que define a heterossexualidade como correta e exclui as demais, marginalizando-as e perpetuando o terror em relação à perda do gênero, à possibilidade de não ser considerado/a homem ou mulher. Assim, a autora discute que “a homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de

¹⁵ De acordo com Candeloni (2017, p. 17), a tradução do termo *Queer* para a língua portuguesa pode ser: “estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”. A Teoria Queer é uma teoria de gênero que afirma a orientação sexual e a identidade sexual dos sujeitos como resultado de uma construção social, de modo que não existem papéis biologicamente inscritos na natureza humana, mas formas sociais diversas que desempenham diferentes papéis sexuais.

não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’” (Louro, 2014, p. 32-33). A autora levanta um ponto importante em torno do discurso que circunda o aparato teórico de sexualidade, o qual também é defendido por Bulter (2022), o de que é necessário considerar como a sexualidade é regulada através da censura do gênero.

Judith Butler foi uma das percussoras da Teoria Queer. Os seus estudos criticavam as teorias de gênero, tal como traz o seu livro “Desfazendo Gênero”, por entender que, mesmo que os estudos compreendessem o gênero feminino e o masculino como construções culturais, sempre estariam limitadas às explicações binárias de feminino em oposição ao masculino. A autora caracteriza em seus escritos a articulação entre sexo e gênero, sem afirmar que gênero seja um efeito do sexo, estabelecendo que a ideia de diferenças sexuais é resultado das relações de poder e da preleção sobre gênero e sexualidade, de modo que as construções de gênero são performadas, não determinadas, pois se constituem através da imitação e da repetição.

Nesse sentido, a sexualidade nunca é redutível ao “efeito” de uma operação específica de poder regulatório. Não é o mesmo que dizer que a sexualidade é, por conta de sua natureza, livre e selvagem. Pelo contrário, ela emerge precisamente como possibilidade de improviso no interior de um campo de constrangimento (Butler, 2022, p. 35).

Na perspectiva da autora, o discurso sobre a sexualidade emerge do poder regulatório na sociedade, de modo que ela nunca é capitada em sua totalidade, pois, por ela, significações culturais podem ser transportadas tanto pelas normas como pelo modo periférico de desfazê-la, visto que, ao declararmos nosso gênero, estamos revelando nossa sexualidade. Assim, podemos refletir que é pela sexualidade que significações culturais são transportadas tanto por meio das normas como pela necessidade de desfazê-la.

É nessa concepção que Felipe e Guizzo (2022) discutem que os sujeitos se constituem de múltiplas e diferentes identidades a partir de distintas situações ou agrupamentos sociais na medida em que são interpretados. De acordo com as autoras, por sermos sujeitos de identidades múltiplas, é necessário conhecer com aprofundamento as situações que nos cercam, levando em consideração que nossa identidade é uma construção processual extremamente constante que deve ser debatida e desnaturalizada. Assim, os sujeitos podem vivenciar suas sexualidades de diferentes formas, visto que suas identidades sexuais se constituem através do modo como vivem sua sexualidade, ou seja, com parceiros/as do mesmo gênero, de gêneros opostos, de ambos os gêneros ou sem parceiros. Em outra vertente,

também são os sujeitos que se identificam em um contexto social, histórico e cultural como feminino ou masculino e constroem sua identidade de gênero.

Nessa perspectiva, Louro (2022) define que a sexualidade é compreendida como uma produção histórica, de modo que deixa de ser percebida somente como uma questão pessoal e privativa para ser entendida como uma questão social e política, na qual se estabelecem as relações de poder, uma vez que, na sociedade moderna, os corpos e a sexualidade ganham evidência, de forma que são vigiados por constituírem e fundarem a identidade do sujeito. Essa constituição de referência corporal e sexual são significados culturais e históricos e, por isso, são inconstantes, sofrendo alterações de acordo com as necessidades e o desejo de mudanças ocorrido devido ao próprio tempo, desencadeando nova linguagem corporal, novos hábitos de vida e novas intervenções médicas, entre outros novos rituais sociais e culturais.

Todavia, nessa relação de poder existe um complexo investimento exercido sobre os corpos e a sexualidade por diferentes instâncias sociais como a escola, a igreja e a medicina, assim como por leis e pela própria mídia que estimulam pedagogicamente a sexualidade estabelecendo uma linguagem social do que deve ser falado ou silenciado, do que deve ser escondido ou mostrado, ou seja, traçando uma linha regulatória sobre a representação da desigualdade e das diferenças históricas socialmente atribuídas ao silêncio e à marginalização imposta aos sujeitos e às práticas sexuais. É nessa concepção que Weeks (2022, p. 70) discute que, apesar de as classes serem constituídas por homens e mulheres, as diferenças que envolvem essas classes e os *status* sociais podem não possuir o mesmo significado para mulheres e homens, de forma que, segundo o autor, “o gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder.” Nessa concepção de poder, a sexualidade feminina se torna objeto do domínio masculino historicamente enraizado na sociedade, em que a figura do homem define o que é necessário e desejável.

A definição de sexualidade feminina ganhou centralidade no século XIX, pois foi nesse contexto que as diferenças entre os gêneros se tornaram culturalmente necessárias. De acordo com Louro (2022), essa definição tem influenciado os próprios conceitos estudados na atualidade, assim como as pressuposições sobre a acuidade das diferenças corporais, visto que o prazer sexual feminino era direcionado apenas para a fecundação e reprodução, porque o corpo feminino era compreendido como inferior ao do homem. Contudo, foi apenas no século XIX que essa visão foi sendo substituída nos debates políticos e médicos, em um momento crítico na reformulação das relações de gênero por sugerir uma radical oposição entre a sexualidade feminina e a masculina e questionar a falta de sensação sexual da mulher por

estar vinculada apenas ao ciclo de reprodução feminino. Com as reformulações das discussões, os corpos que eram vistos como parcialmente diferentes passaram a ser compreendidos em sua singularidade de mulher e homem.

Mas no centro das definições emergentes estavam novas relações culturais e políticas, que eram o produto de mudanças no equilíbrio de poder entre homens e mulheres. A nova concepção da sexualidade feminina e da biologia reprodutiva tinha sido absolutamente central para o moderno discurso social e político, pois enfatizava a diferença e a divisão, em vez da similaridade e da complementaridade (Weeks, 2022, p. 72).

As discussões de Weeks (2022) propõem que os discursos sobre as diferenças permitam uma amplitude de respostas sociais e políticas diferentes e contrárias aos discursos já conhecidos, ainda que a nova concepção de sexualidade feminina não tivesse rompido em sua totalidade com a dominação ou com os padrões sexuais masculinos, mas apenas passado a evidenciar que ela não é inflexível. Assim, as mulheres ganharam espaços para determinarem suas próprias vidas, o que tem se ampliado desde o século XIX, com discussões e aceitação de relações sexuais não vinculadas ao casamento e ao comportamento procriativo.

Foram as discussões realizadas no século XIX que empreenderam um novo esforço para a definição das atividades heterossexuais ou homossexuais, entretanto devemos frisar que antes do século XIX essas atividades sexuais já existiam, mas foi nesse século que houve um novo esforço para redefinir a norma regulatória de sexualidade. Esse processo de redefinição centrava-se em dois valores: o que era considerado normal e o que constituía uma anormalidade. Segundo Weeks (2022, p. 79), ambos estão “inextricavelmente ligados”.

Weeks (2002) aponta que foi na tentativa de definir as singularidades do termo pervertido que se deu lugar à criação de termos descritivos como sadomasoquismo¹⁶ e travestismo¹⁷ relacionados à prática sexual, de modo que surgiram termos como homossexual e heterossexual. A definição dos termos caracterizou pontos importantes na chamada institucionalização da heterossexualidade nos séculos XIX e XX, tornando-se um empreendimento sexológico por definir peculiaridades do que constitui o feminino e o masculino como normais, analisando as características biológicas distintas de homem e mulher. De acordo com o autor, uma segunda tarefa da sexologia foi catalogar a infinidade de práticas sexuais, produzindo uma hierarquia de distinção entre o normal e o anormal. Nessa

¹⁶ De acordo com Weeks (2022), é a prática sexual definida como perversão sexual que resulta da combinação de sadismo e masoquismo.

¹⁷ Na literatura, o travestismo é definido como o hábito de adotar vestuários e comportamento usuais do sexo oposto.

hierarquia, a escolha da heterossexualidade estava ligada ao órgão genital e outros deleites sexuais tidos como preliminares. A sexologia colocou os termos heterossexual e homossexual em debate no século XX, contudo suas histórias são muito mais complexas e não podem ser apresentadas como um simples reflexo da literatura sexológica. A definição do termo social de heterossexualidade como instituição é ela própria um fenômeno histórico por considerar, segundo Week (2022, p. 80), mudanças que prendem mais estreitamente a mulher ao homem, como:

Mudanças na vida familiar e reconhecimento da diversidade nos padrões de vida doméstica [...]. Padrões cambiantes de emprego e uma maior integração das mulheres na força de trabalho assalariada [...]. Mudanças nos padrões de fertilidade e a utilização mais ampla de técnicas de controle de natalidade aborto, etc. [...]. Uma nova ênfase, no século XX, no sexo como prazer, refletida na exploração da literatura a respeito da forma de alcançar o prazer sexual, como evitar a frigidez, a ejaculação precoce, etc. [...].

Na perspectiva do autor, as mudanças que envolvem a heterossexualidade como uma instituição social são uma soma de todo o desenvolvimento que envolve a sexualidade, dentro da concepção de que as ideais sobre a diversidade sexual ganham sentido apenas em relação a uma norma estabelecida pela natureza. Todavia, algumas pesquisadoras do movimento feminista defendem que a heterossexualidade foi institucionalizada com o objetivo compulsório de prender as mulheres aos homens.

Outro ponto importante trazido por Week (2022, p. 81) foi que, “antes do século XIX, a ‘homossexualidade’ existia, mas o/a ‘homossexual’ não”. Então, por mais que a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em tempos diferentes, sob diversas formas, aceita ou rejeitada conforme os costumes e a tradição social de cada sociedade, a identidade do homossexual só se desenvolveu nas sociedades industrializadas ocidentais. Ainda de acordo com Week (2022, p. 82), ao definir o “‘sentimento sexual contrário’, ou a existência de um terceiro gênero ou de gênero ‘intermediário’, [...] estavam tentando assinalar a descoberta ou o reconhecimento de um tipo distinto de pessoa, cuja essência sexual era significativamente diferente daquela do/da heterossexual”, de modo que os/as pesquisadores/as da época criaram uma nova categoria de sexualidade para tentar explicar e descrever sujeitos de suas práticas médicas ou que participavam de suas vidas, a exemplo de amigos/as ou companheiros/as. Essa nova definição de categoria surgida no final do século XIX constituiu uma mudança significativa na definição de homossexualidade enquanto uma emergência pública e privada de política *gay*¹⁸ e *lésbica*¹⁹.

¹⁸ Palavra utilizada para designar o sujeito homossexual (homem ou mulher).

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, tanto a representação de ser *gay* como lésbica significavam uma transformação crítica do que constituía o ser sexual por representarem rupturas cruciais nos significados atribuídos às diferentes sexualidades. Isso sugere um avanço, visto que antes do século XIX, conforme Week (2022), por volta do ano 1.100, as relações sexuais fora do casamento eram proibidas, mas reguladas na forma de prostituição, de maneira que todas as formas que não fossem direcionadas para procriação eram tidas como pecaminosas, fossem elas entre homens e mulheres ou entre homens e homens.

Assim, as relações homossexuais existiam desde a Grécia antiga, mas, com as transformações ocorridas na vida familiar a partir do século XVIII, as distinções das funções sociais masculinas e femininas tiveram o efeito de aumentar a estigmatização dos homens que não se enquadrassem nos papéis sociais deles esperados. Então, aqueles que rompiam com essa expectativa social eram caracterizados como não sendo homens de verdade. Já a perspectiva em relação às mulheres era diferente, porque não se considerava que elas tinham autonomia sexual. O modelo de homossexual que surgiu no século XIX tentou pluralizar homens e mulheres homossexuais nos mesmos termos, considerando que ambos tinham uma causa e características comuns. Entretanto, o modelo de homossexual que emergiu na literatura científica era baseado na homossexualidade masculina, não direcionado às mulheres.

Esse fato desencadeou a reação de intelectuais lésbicas pela relação íntima entre mulheres, já que, por não haver uma distinção clara, homens e mulheres poderiam ser igualmente rotulados psicologicamente, ainda que suas histórias fossem distintas. O que devemos deixar claro é que a história da homossexualidade é uma trajetória de construção de identidade, e não de uma concepção ideológica determinante, por envolver sua complexidade, emergência e transformações histórico-culturais.

Na medida em que as sociedades ocidentais se tornam “mais complexas, mais diferenciadas, mais autoconfiantes, as comunidades lésbicas e gays têm se tornado uma parte importante nessa sociedade” (Week, 2022, p. 88). A existência de um modo de vida homossexual permite que os sujeitos explorem seus desejos e necessidades sexuais de formas que eram literalmente desconsideradas pela hierarquização e rigidez social, por isso a homossexualidade é tida como uma ameaça frequente para grupos sociais ligados ao *status quo* da moral, como os vinculados à extrema direita política, já que a existência da identidade

¹⁹ De acordo com a literatura, é uma mulher que sente amor ou atração sexual por outra mulher.

homossexual em sua categoria *gays* e lésbicas é um símbolo da pluralização crescente da vida social e do desenvolvimento da escolha individual na formação da identidade sexual.

A partir das discussões sobre corpo, gênero e sexualidade trazidos por Louro (2022) e por Week (2022), percebemos que essa relação histórica de poder se fixa em sujeitos que são capazes de resistir, estabelecendo uma reação de violência e revolta pela ausência de liberdade. É nesse sentido que recorreremos aos estudos de Michel Foucault que desorganizou as concepções convencionais e propôs que o poder é exercido em diferentes direções em uma rede que se estende por toda a sociedade.

Foucault (2022) aponta que a sexualidade é um dispositivo histórico porque se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, os quais regulam, normatizam e instauram saberes e são produzidos como verdade. É nesse aspecto que sua definição de dispositivo sugere a direção e abrangência de nossa concepção, pois devemos buscar e observar o poder como uma rede de tensão em atividade. Assim, devemos desvendar no poder uma rede de relações tensas e com privilégios que pode ser dada como um “modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio” (Foucault, 1987, p. 30). Nessa perspectiva, o autor argumenta que o poder não poder ser visto apenas como uma proibição ou algo negativo, mas como algo positivo, preocupado com a administração da vida.

Em seu livro “História da sexualidade 1: a vontade do saber”, Michel Foucault apresenta uma análise da sexualidade na sociedade ocidental, apresentando historicamente a importância do sexo e da sexualidade na vida social e como a sexualidade foi utilizada como dispositivo de poder desde o século XVIII nas sociedades ocidentais modernas. O autor reforça como os discursos sobre o sexo são reguladores no controle dos sujeitos, de modo a criar hierarquias sobre eles, pois, quando o discurso está aliado a posições dominantes na sociedade, certos sujeitos são privilegiados em relação aos saberes e poderes.

Não se descreve 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 fracassam 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 (Foucault, 2022, p. 112).

O discurso de poder trazido por Foucault sobre sexualidade é compreendido como uma estratégia para uniformizar todas as manifestações de sexo pela sociedade, por meio dos instrumentos de poder como família, igreja, escola e governos, sendo denominado pelo autor

de biopoder. Assim, a sexualidade adquire um poder extremamente importante, pois o sexo torna-se meio de acesso tanto à vida do corpo como da espécie, ou seja, ele oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais como do comportamento da população.

De acordo com Foucault (2022), desde o século XVIII, se formaram mecanismos de conhecimento e poder centrados no sexo, relacionados à sexualidade das mulheres e das crianças, para o controle da conduta de procriação e do conjunto de perversões sexuais como patologia individual. A partir desse discurso, a sociedade do século XIX criou estratégias estabelecendo elementos submetidos ao controle social com fins reguladores de uma sexualidade periférica, como a mulher histórica, a sexualidade das crianças, o pervertido e, particularmente, o homossexual e os casais que praticam fraudes contra a procriação. Esse controle social generalizado da população não caracteriza a inexistência da sexualidade feminina e da criança, do controle da procriação ou da homossexualidade em épocas históricas anteriores, entretanto específica as pessoas por meio dessas características em sua posição de sujeito em um determinado período histórico.

No discurso de controle da sexualidade, há uma grande hipocrisia social, pois, enquanto a sexualidade das mulheres é regulada para asseverar a pureza, a prostituição ocorria em abundância, de modo que as doenças venéreas eram uma forte ameaça à saúde, mas seu enfrentamento era feito por meio de tentativas de controlar e regular a sexualidade feminina ao invés da masculina. No século XIX, as doenças venéreas, a imoralidade e os vícios sexuais se tornaram alvos de debates, por se relacionar com a decadência moral e social.

Tais inquietações não são específicas do século XIX, pois a sexualidade tornou-se alvo de obsessão popular. É nesse sentido que Foucault (2022, p.39) discute que “é próprio das sociedades modernas não terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo.” Para o autor, não é a colocação do sexo em discursos que afastará as formas da sexualidade insubordináveis à reprodução ou que proporcionará uma sociedade com uma sexualidade politicamente conservadora.

Todavia, foi nos séculos XIX e XX que houve uma dispersão da sexualidade através do reforço de suas formas e múltiplas perversões. Assim, na atualidade, o padrão heteronormativo²⁰ não representa a diversidade sexual existente, de modo que se busca a representatividade, o reconhecimento e a aceitação de grupos que não se encaixam na

²⁰ Segundo a literatura, o conceito de heteronormatividade aponta que apenas os relacionamentos entre gêneros opostos ou heterossexuais devem ser aceitos e tidos como normais ou corretos.

heteronormatividade, como *gays*, lésbicas, bissexuais²¹, travestis²² e transexuais²³. Nesse sentido, a Teoria Queer veio para contribuir com novas concepções que se direcionaram para essas populações por compreender que os padrões sociais são construções históricas e culturais passíveis de mudanças com reafirmação das potencialidades de gênero para além do binário masculino ou feminino, que ressaltam as diversas formas de expressar a sexualidade.

Nesse sentido, as discussões sobre gênero e sexualidade envolvem vários pontos a serem debatidos, em uma perspectiva histórico-cultural, de acordo com as mudanças sociais que abarcam a sociedade e as relações de poder que a constituem, de maneira que as discussões em busca de um conceito envolvem ideias, conhecimentos e experiências que propiciam possibilidades de construção de debates e conclusões no processo histórico da sociedade. Assim, um dos pontos que abarcam esse processo de transição histórica são as formas de representação do discurso de poder, em relação a gênero e sexualidade, presentes na sociedade e no ambiente escolar.

1.2 A representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar

Trataremos especificamente da representação cultural da violência em meio à diversidade de gênero e sexualidade no contexto escolar, visto que o debate sobre as diferenças no ambiente educacional pode ocasionar mudanças de concepções da escola, do próprio ser humano e das políticas públicas que direcionam o campo escolar e a sociedade. Essas mudanças precisam ser coletivas, por abrangerem diferentes sujeitos de distintos processos socioculturais. Assim, debatemos a representatividade do/a estudante mediante à diversidade que compõe o meio escolar e a função do/a professor/a nesse contexto.

1.2.1 A reprodução da cultura da violência no espaço escolar

A escola é um espaço de sociabilidade humana, um espaço de diferentes culturas, o que a torna um campo fértil de produção de equilíbrio e de conflitos entre grupos sociais diversificados. Nesse sentido, ela pode ser considerada um ambiente privilegiado dada sua

²¹ Segundo Machado (2018), é uma pessoa que tem interesse romântico e sexual por homens e mulheres.

²² De acordo com a literatura, é uma pessoa que possui uma identidade histórico-política construída social e culturalmente, uma pessoa que não se identifica com o seu sexo biológico e se veste e se comporta como pessoas do gênero oposto.

²³ De acordo com os estudos de Machado (2018), é uma pessoa que não se identifica com o seu sexo biológico ou de nascimento.

diversidade sociocultural, além de ser um local de descrição das condições sociais do sujeito e de construção das relações de estrutura histórica e social. É nesse ambiente de construção das relações que a função do/a professor/a se torna singular, pois, na escola, com tantas representações, surjem muitas contradições de opiniões ocasionando a desigualdade e a violência no contexto escolar. Neves (2010) diz que a cultura da violência tem se expandido e se reproduzido dentro das escolas, cujas causas podem estar associadas à desigualdade social e à discriminação de gênero e de sexualidade, entre outros tipos em que o ato de agressão vai além do corpo físico, tornando-se uma agressão ao ser humano como pessoa social de direitos e deveres. É nesse contexto que o/a professor/a deve ter cuidado para não avigorar os preconceitos em torno da sexualidade de seus/suas estudantes e/ou reforçar a desigualdade de gênero ou outras formas de preconceito e discriminação que possam constituir o meio escolar.

Assim, torna-se relevante debatermos a violência como um fenômeno onipresente na sociedade contemporânea que adentrou a escola, ocasionando mudanças nas representações que permeiam o ambiente escolar. Entretanto, uma das maiores dificuldades é defini-la em meio a tantas representações que compõem o âmbito educacional. Assim, as formas de violência se transformam e se aperfeiçoam nesse contexto por meio de atualizações e reatualizações de ações violentas que vão ganhando novos significados de acordo com as mudanças de valores e comportamentos que se instauram e formam o espaço escolar, configurando uma nova cultura de violência advinda de um novo modelo societário que passa a ter um peso cada vez maior.

É nesse sentido que recorreremos a Abramovay (2009), para justificar que a violência que surge na realidade social cresce diariamente e se representa no ambiente escolar de modo que a escola deixa de ser um espaço protegido para tornar-se reprodutora dos vários tipos de violência que afetam a sociedade. Esse cenário torna os/as professores/as e estudantes elementos culturais significativos nesse processo de conflito e construção social, uma vez que o olhar da sociedade sobre a cultura da violência sofre mudanças.

É nessa perspectiva que a violência deve ser pensada tanto em termos “interdividuais como institucionais, pois as instituições potencializam os efeitos da violência, tornando-se elas mesmas, por vezes, fonte de violência” (Neves, 2010, p. 119). É nesse sentido que as transformações da cultura envolvem um processo de modificação dos conflitos sócio-históricos que pode propiciar uma cultura de violência trazida de fora para dentro dos muros da escola. Segundo Neves (2010, p.124), o “fenômeno violento dentro da escola tem a ver com o fenômeno violento fora da escola”. A violência no ambiente escolar é internalizada de

fora para dentro de acordo com a influência cultural e por sua condição de transformação que está conectada às mudanças sociais.

Contudo, é significativo discutirmos a cultura da violência que cerca essas diferenças no contexto educacional, de modo a destacar que o respeito à identidade de cada sujeito é essencial para corroborar os diversos apontamentos e reflexões sobre o currículo escolar e o desenvolvimento didático pedagógico que culminam com a desigualdade de gênero e sexualidade. É nesse processo de mudanças que devemos nos questionar: Quais seriam essas mudanças? Qual a importância da escola nesse contexto? Como o/a professor/a deve atuar ?

A primeira mudança que deveria ocorrer diz respeito ao próprio conflito do ser humano e suas concepções de negação ou aceitação do diferente, entretanto destacamos que essas mudanças não ocorrem de um dia para o outro, pois abrangem um processo histórico-cultural de construção do sujeito. Ademais, devemos ressaltar que o conflito é necessário para o desenvolvimento do ser humano, ainda que devamos refletir que aceitar as diferenças em suas diversas instâncias também faz parte da evolução conflituosa do ser humano.

A segunda mudança seria a criação de políticas públicas que abarquem as diferenças sociais, em uma esfera real das necessidades sociais, em que a diversidade de gênero e sexualidade seja discutida fora dos tabus do preconceito, na existência real e necessária de contemplação do ser humano. Todavia, não é possível falar de igualdade, se as próprias políticas públicas trazem a exclusão em seu contexto por não explanarem a questão de gênero e sexualidade com igualdade de direitos, já que, na verdade, trazem uma visão conservadora de preservação da ordem social vigente e de controle do moralismo individual. Isso pode ser visto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁴ que não faz menção aos termos gênero e sexualidade, ainda que cite “diversidade humana” no Art. 2, inciso XIV, desconsiderando, assim, as diferenças que compõem o meio escolar. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵ traz uma visão de sexualidade vinculada à reprodução humana, estabelecendo que ela só pode ser discutida nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a insignificar as discussões sobre gênero e sexualidade e privar o ambiente escolar de sua função de discutir a realidade.

A terceira mudança deve acontecer na escola por ela ser um espaço de discussão e construção de um/uma cidadão/cidadã conciente e participativo/a em um ambiente coletivo. Refletindo sobre esse debate, podemos dizer que a escola se torna a instituição mais necessária para estimular a reflexão sobre as representações de gênero e sexualidade mediante

²⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996.

²⁵ Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017.

o conflituoso desenvolvimento do ser humano, visto que este é sujeito de uma sociedade dinâmica e faz parte de grupos socioculturais distintos em seu processo social e coletivo. A quarta mudança seria o respeito às diferenças e suas representações, como as de gênero, de sexualidade, étnico-racial e de inclusão.

Nessa perspectiva, Zaluar (1992) estabelece a relevância das transformações no processo educacional por envolverem saberes distintos que abrangem estudantes e suas atitudes, assim como o reconhecimento do trabalho docente, de modo que o não reconhecimento de uma cultura de violência no meio escolar pode constituir valores de violência já internalizados pelo/a estudante, oriundos do meio social de seu convívio, alterando suas atitudes no meio educacional. Todavia, as desigualdades podem ocorrer pela visão tradicional de vinculação do “*ethos* masculino” (Zaluar, 1992, p.32), segundo a qual a sociedade estabelece o lugar do homem e o da mulher, vinculando-se de forma significativa ao individualismo, sendo que a exclusão social e a violência são questões vinculadas a ideias básicas da sociedade relacionadas às políticas institucionais e sociais consideradas condizentes em uma dada situação.

Assim, Abramovay (2009) adverte que a violência e a convivência nas escolas revelam tramas e segredos a serem descobertos mediante a própria preservação social de conservação de uma verdade a ser seguida e de concepções a serem ignoradas. Nesse sentido, as relações aprimoradas do preconceito²⁶ e a discriminação acabam sendo reformuladas na escola por meio do binômio preconceito/discriminação, ao serem tratados pela percepção obtida de estudantes em suas diversas singularidades, de forma que o ambiente coletivo pode proporcionar diferentes atitudes, gerando atos agressivos com maior ou menor intensidade de violência, como traz Abramovay (2009, p. 193): “[...] a discriminação pela opção sexual é maior que as outras, e os homossexuais são os mais discriminados”. Todavia, podemos refletir que as representações tanto das percepções quanto da prática influenciam a conformidade das identidades individuais, especificamente de estudantes, em suas diferentes idades, de forma que o binômio preconceito/discriminação deve ser considerado como uma ação que oprime pelo poder das palavras assim como pela destruição psicológica causada a outro ser humano.

Para tanto, se torna relevante compreender que um contexto composto por uma cultura de violência contribui para produzir valores hegemônicos e posicionamento subordinado de sujeitos, criando uma disparidade normativa do *ethos* masculino, em que mulher é igual a

²⁶ De acordo com Abramovay (2009, p.188), “o preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, enquanto a discriminação diz respeito a comportamento e tratamento diferencial de pessoas”.

vagina, homem é igual a pênis, de forma que esses valores são igualados em uma sexualidade legítima de homem e mulher, desconsiderando as demais formas de sexualidade no meio escolar. Para maior entendimento da temática, abordaremos a representação de estudantes no ambiente escolar.

1.2.2 A representação de estudantes no meio escolar

É necessário, primeiramente, compreendermos a representação coletiva e individual, pois a escola envolve esses dois tipos de representações por meio dos agentes que a compõem. O/A estudante é um desses agentes, representando-se tanto individual como coletivamente no meio escolar.

Para melhor compreensão da representação individual e coletiva, recorreremos aos estudos de Durkheim (2008), para quem as representações individuais são de origem empírica por estimularem ações e reações nas pessoas, enquanto as coletivas são produzidas por ações e reações trocadas por pessoas ao conviverem em sociedade. Nesse sentido, as formas elementares de convivência se tornam a base de certo quantitativo de representações e atitudes fundamentais que possuem o mesmo significado e exercem as mesmas funções.

Desse modo, as representações constituem o que há de fundamental na humanidade por instituírem ideias e conteúdos objetivos que se exprimem por meio da fala ou gestos. Quando as representações se apresenta de forma coletiva, elas evidenciam uma realidade de coletividade expressa pela maneira de agir que se configura no seio de grupos reunidos, os quais se dispõem a manter ou refazer estados mentais de pensamento coletivo do grupo social. Ao levarmos essa representação coletiva ao ambiente escolar, percebemos que ela ocorre por meio dos sujeitos que compõem esse meio, tais como os/as estudantes, pois, ao viverem em uma determinada realidade, eles ou elas passam a exprimir coletivamente as maneiras e rituais de vivência, podendo, entre esses rituais, externar a naturalização do binômio preconceito/discriminação em suas diferentes formas: gênero, sexualidade e étnico-racial, entre outras, visto que, nessas condições, a razão se processa em fazer e desfazer, reduzindo as características a meras aparências e ilusões que correspondem a uma verdade comôda, mas que nega qualquer realidade lógica que objetiva a vida.

A partir dessa concepção, os estudos de Durkheim (2008) contribuem ao discutir que a consciência coletiva determina objetos que exprimem um estado de consciência particular, que é essencialmente individual e subjetiva. Assim, as representações são organizadas com liberdade relativa em analogia às nossas sensações atuais que se desenrolam em ordem

diferente frente às intervenções e considerações de outros, reduzindo, igualmente, a razão às experiências empíricas clássicas que levam ao irracionalismo do sentido ligado a rotulações em determinados ambientes, como a escola.

Nessa perspectiva, Magnani (2004) discute que são as condições de inclusão social dos agentes que determinam sua representação e manifestação em dado grupo social. Magnani (2004, p.128) nos explica que “a representação é algo assim como uma espécie de imagem mental da realidade”. Seguindo essa concepção, o autor aponta que a representação social por nós percebida decorre de mudanças socioculturais que envolvem o processo educativo e a representação do/a estudante no ambiente educacional, pois são muitos os tipos de manifestações positivas e negativas que podem ser encontrados no âmbito escolar mediante as diferentes identidades. Assim, a função da escola deve ser propiciar o diálogo, conscientizando os/as estudantes sobre as situações em que se encontram inseridos/as e as relações que os/as representam.

Para Martins (2014), as representações no meio escolar assumem o papel de transformação da subjetividade tanto de estudantes como de professores/as, pois, em meio a essas transformações, acontece uma reflexão de cada sujeito que pode ser de aceitação ou negação das representações de diversidade. A atuação do/a professor/a em meio a tantas representações que compõem a escola se torna fundamental, uma vez que os saberes pedagógicos devem permear essa discussão a fim de evitar conflitos que estimulem a agressão física, verbal ou psicológica entre estudantes.

No bojo dessas diferenças, as discussões se voltam para a questão da representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar em sua forma coletiva e individual, por trazer não somente uma alteração de poder representativo da própria sociedade, mas por estabelecer ideias (re) produzidas em um ambiente coletivo, como a escola. A representação de gênero e sexualidade concebe dimensões do ser humano e de seu modo de viver que não podem ser vistas como algo ofensivo ou diferente, nem como justificativa para se praticar qualquer ato de agressão contra o outro.

É nesse sentido que Furlani (2007) defende que o modo como os estereótipos são percebidos e a forma como são compreendidos no âmbito escolar envolvem vários fatores que podem se tornar atos violentos dentro da cultura escolar, como a discriminação e a exclusão social. O olhar do/a estudante para as diferenças e suas representações deveria questionar a rigidez dos modelos estabelecidos e apontar suas transformações na visão da figura de homem e mulher. Entretanto, a quebra da barreira do preconceito não é fácil por abranger um contexto educacional coletivo e percepções sociais distintas que são levadas para o meio grupal, por

isso se torna relevante semear discussões em que não prevaleçam a discriminação sexual e o preconceito de gênero.

Segundo Furlani (2007), todas as representações possuem implicações sobre os sujeitos, independentemente de elas serem verdadeiras ou falsas. Por isso, indagamos que o significado adquirido por uma cultura dentro da escola constitui uma acepção que transmite ideias de um discurso que se constrói como um paradigma real aos seus agentes. Isso atribui uma importante função à escola na representação de gênero e sexualidade, visto que o seu discurso, assim como pode construir um sentido determinante, também pode desconstruir esse sentido, mas isso dependerá da forma como os sujeitos que a compõem irão conduzir o discurso sobre a representação de gênero e sexualidade na coletividade do meio escolar, estimulando o que Foucault (2014) chamou de “ideal regulatório”, pois o discurso, da mesma forma que funciona como uma norma, também é parte de uma prática regulatória, como uma espécie de poder produtivo que pode produzir, diferenciar e demarcar a construção ideal sobre como o/a estudante se representa.

Todavia, Bento (2011) traz a visão do dualismo na representação de estudantes cisgênero²⁷ e transgênero²⁸, visto que assim como há o/a estudante que expressa a sua opinião de forma positiva ou negativa sobre representação de gênero e sexualidade, existe outro grupo que expressa sua multipluralidade em meio à diversidade que forma sua identidade. É nessa perspectiva que a representação de gênero e sexualidade funciona como suposições de uma essência interior que marca a existência da mulher e do homem em um processo de descoberta.

É também para convencer do mundo sobre o gênero e a aceitação da sexualidade que a representação de estudantes surge em uma discussão do real e do fictício, visto que ambos são determinados pelo imperativo do corpo. Sobre isso, é necessário refletir que a verdade surge por meio dos seguintes questionamentos em um ambiente coletivo, tais como a escola: “O que é um homem e uma mulher de verdade? O que é ter sentimentos femininos e masculinos? Como concluir que este ou aquele sentimento é mais ou menos feminino/masculino? Como reconhecer um/a homem/mulher de verdade?” (Bento, 2017, p.99). As inquietações da autora representam um fenômeno de antecipação de suposições dos sujeitos que se supõem verdadeiras para o seu gênero ou para o gênero com o qual se identificam.

²⁷ Segundo Machado (2008), é a pessoa cuja identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico.

²⁸ Para Machado (2008), é a pessoa cuja identidade de gênero não corresponde ao gênero que lhe foi atribuído em conformidade com o sexo de nascimento.

Assim, não existe um referente natural nesse processo de representação, pois, segundo as normas, o referencial está vinculado ao corpo, ou seja, “corpo-vagina-mulher, corpo-pênis-homem” (Bento, 2017, p. 100). Nessa concepção, o estudante que representa sua performance corporal fora do referente biológico é entendido como uma versão falsa da mulher e do homem considerados verdadeiros. Assim, pessoas consideradas humanamente excluídas pelo preconceito e discriminação, como *gays*, lésbicas, travestis e transexuais, entre outros marginalizados pela sociedade, são silenciados em meio à propagação de discursos de legitimidade produzidos incessantemente em um meio coletivo, a exemplo da escola, pela dualidade de representações que emana entre estudantes que se identificam como cisgêneros e transgêneros.

Portanto, a representação de estudantes no meio escolar é um processo coletivo e individual que abarca a sua subjetividade em suas práticas de interpretação de conceitos materializados em uma legitimidade discursiva de normas de poder. Ressaltamos que, para fins de aprofundamento, se faz necessário o estudo sobre a função do/a professor/a nas discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar de modo a enfatizar a prática docente e sua função nesse contexto de discussões.

1.2.3 A função do/a professor/a nas discussões de gênero e sexualidade

Uma das grandes questões abordadas pelo estudo sobre gênero e sexualidade na escola está vinculada à função do/a professor/a e como ele/a irá atuar mediante a heterogenidade da sala de aula. A atuação do/a professor/a contempla várias questões que complementam a formação do/da estudante, já que essa atuação requer não somente o conhecimento sobre as diferenças, mas uma quebra de tradições, em que se define um modelo pré-estabelecido sobre o lugar de homem e de mulher, criando estereótipos em uma divisão sexual de poder.

É devido a essa gama de diversidade que o/a professor/a pode contribuir com sua prática docente diante de uma cultura de violência que tem acometido o cenário educacional. Assim, a figura do/a professor/a deve questionar-se sobre o panorama de seu trabalho e da diversidade sociocultural de sua sala de aula ao se deparar com situações de mudanças que transcorrem em sua prática, de forma que ele ou ela poderá construir novos conhecimentos que lhe forneçam instrumentos que o/a habilitem a atuar frente a aspectos de desigualdade social, diferenças socioculturais e cultura da violência, entre outros pontos que fazem parte do ambiente escolar.

Se formos analisar a função do/a professor/a numa sociedade de constantes mudanças, podemos dizer que ela se encontra em debate permanente da construção de sua identidade profissional, pois, em meio à dinamicidade sociocultural, o/a professor/a adquire novas funções que buscam uma reflexão pedagógica de sua formação, de seu trabalho e de instâncias políticas e sociais. Todavia, o pensamento reflexivo sobre a didática do/a professor/a o/a coloca como um sujeito em processo de formação do seu saber e de construção do seu conhecimento profissional. A função do/a professor/a não está direcionada somente à formação que recebe, mas à continuidade desta, visto que sua formação e atuação é uma condição de melhoria da qualidade da escolarização de futuras gerações e de possibilidade de participação cidadã em sua conjuntura social.

Sobre isso, Candau (2020) debate que o/a professor/a deve refletir sobre o processo educativo em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade, buscando intervir e construir respostas significativas aos questionamentos das pessoas envolvidas e da sociedade de que fazem parte. Devemos considerar que a construção de conhecimentos abrange relações sociais e culturais em um processo complexo de diferentes conhecimentos que se cruzam, em suas esferas empíricas, sociais e científicas. “Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente” (Candau, 2020, p.39).

Essa perspectiva trazida pela autora remete o/a professor/a aos desafios de problematizar o conhecimento escolar, considerando a diversidade de saberes produzidos em um contexto social pluralizado em que o conhecimento deve ser para todos os grupos socioculturais que constituem o âmbito escolar. É importante que o diálogo seja estimulado no processo de ensino e aprendizagem, considerando os diferentes saberes que se desenvolvem dentro da escola, pois não temos uma sociedade homogênea e, portanto, não teremos uma escola homogênea. Por isso, o trabalho do/da professor/a exige que ele ou ela não seja somente reflexivo/a, mas reflexivo/a e crítico/a no desenvolvimento do seu trabalho, já que esse abarca uma dimensão social, cultural e educativa.

Ao nos respaldarmos em Candau (2020, p.43), devemos considerar que a atuação do/a professor/a abarca o reconhecimento das heterogeneidades presentes no ambiente escolar, de modo entender que no cotidiano educacional estão presentes a diversidade de “gênero, sexualidade, étnico-raciais, religiosas, entre outras”. O/A professor/a deve buscar construir uma prática que acolha as diferenças e promova o diálogo, uma vez que ele ou ela trabalha com diferentes sujeitos socioculturais e todas as formas de representação sociocultural devem ter o seu espaço no processo educativo, sem exclusões ou discriminação. Assim, a atuação

do/a professor/a busca e revisa os contextos sociais, reafirmando a sua prática docente mediante as significações da sociedade.

Nesse sentido, hooks (2017, p. 253) defende que há um dualismo na prática do/a professor/a, pois as “pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”. A autora discute que, quando o/a professor/a chama atenção para o corpo, ele ou ela está transmitido uma herança de negação que vem sendo passada por professores/as anteriores, de forma que o corpo logo tinha que ser apagado e passar despercebido na sala de aula. Esse processo de ocultação do corpo tem por finalidade a negação de discussões para que os/as professores/as possam se basear no pressuposto de que a educação é neutra e traçada em uma realidade exclusiva e não inclusiva diante da insegurança de sentir a necessidade de ensinar assuntos direcionados a sexualidade e discussões de gênero na sala de aula. É nessa concepção que os estudos de bell hooks discutem o reconhecimento de uma pedagogia que não reforce a divisão de mente/corpo, visto que esse tem sido um dos princípios fundamentais da pedagogia feminista. A subversão dessa divisão possibilita que o/a professor/a reconheça a legitimidade de uma pedagogia que lhe permitirá estar por completo em sala de aula.

Assim, Libâneo (2013) reforça que a disputa hegemônica ocorrida entre o campo científico e as divergências em mesmo campo é resultado do confronto entre diferentes posições epistemológicas na atividade científica, uma vez que cabe ao/à professor/a refletir sobre a sua atuação, pois a sua prática deve ter o papel social de preparar os indivíduos para a convivência social por ser essa função essencial para a sua existência. Outro ponto que devemos exaltar sobre a função docente é que a educação possui o caráter de promover a humanização, formando sujeitos críticos e pensantes que possam contribuir para o desenvolvimento da personalidade por meio do processo de ensino e aprendizagem e das interações em sala de aula. Nessa concepção, o autor propõe o desafio político de um pacto social, político e pedagógico em que os educadores trabalhariam a favor de uma visão social e pedagógica de sustentação de uma escola pública justa, com um currículo comum e escolarização igualitária para os sujeitos considerados diferentes pelas normas sociais estabelecidas.

Em concordância com o discurso de reconhecimento da heterogeneidade no meio escolar trazido por estudiosos da área da educação, Bento (2011) estabelece que a escola é uma espaço de diversidades, pois nela aprendemos que a diferença faz a diferença. Nesse sentido, devemos refletir que cotidianamente professores/as se deparam com a necessidade de se posicionar e encontrar sentido para grupos de pessoas que reivindicam o seu pertencimento a

um gênero distinto daquele de seu de nascimento. Nessa sentido, a prática dos/as professore/as ganha um olha específico de não tentar controlar e produzir a heterossexualidade através do gênero, possibilitando uma única construção de sentido para a identidade sexual e o gênero. Assim, professores/as terminarm por rotular brincadeiras de meninas e de meninos, se meninas brincam com carrinhos, assim como se meninos brincam com banecas dentro de uma instituição, como a escola, logo isso é visto pelos professores/as como um comportamento estranho.

Hegemonicamente o gênero e a sexualidade se expressam unidos. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades (Bento, 2011, p. 552).

Berenice Bento levanta uma discussão sobre a interiorização da verdade como algo ensinado e reiterado de que a sexualidade normal e natural é a heterossexual. É nesse sentido que a escola demonstra a sua incapacidade de lidar com a diferença e pluralidade, funcionando como uma das principais produtoras da heterossexualidade. A prática do/a professor/a se torna então um reflexo de sua função mediante a diferença e pluralidade que compõem o âmbito escolar, pois a humanidade se constitui e se estrutura por distinções necessárias para formação de concepções e identidade de um sujeito. Segundo Bento (2011, p. 556), “quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar”. Nesse sentido, a função dos/as professores/as produz um discurso que limita o sujeito a duas possibilidades excludentes: ser homem ou ser mulher. Assim, o/a estudante ou é macho ou é fêmea, masculino ou feminino, desconsiderando o processo de desnaturalização como foco explicativo para a constituição das identidades.

E, para maior aprofundamento, as reflexões de Silva (2015) se tornam bastante pertinentes porque é no ambiente escolar que é predefinido o lugar de cada sujeito e seus significados, ou seja, onde se formam diferentes grupos e concepções sociais. É por meio dos diversos significados formados no campo educacional que o sujeito pode formar identidades de gênero, sexual, social e cultural, entre outras. Dessa forma, meninos e meninas vão construindo suas identidades e aprendendo seus distintos lugares sociais. O/A professor/a faz parte desse processo de construção de identidade de seus/suas estudantes por ratificar, mesmo

que incoscientemente, as relações de poder que reforçam a construção de uma identidade padronizada como natural, sem considerar as diferenças que envolvem a constituição identitária ou respeitar as diferenças que compõem o ambiente educacional.

Todavia, o maior desafio do trabalho docente está em questionar o natural e não banalizar as diferenças no contexto escolar. Afinal, o que é natural? É separar meninos e meninas por gênero para brincarem? É tratar uma pessoa com indiferença porque ela é considerada fora dos padrões sociais? De acordo com Silvia (2015), cabe ao/a professor/a refletir sobre essa naturalidade e sobre as representações das diferenças existentes na sociedade, entre elas, a de gênero e sexualidade. Assim, podemos destacar que são muitas as possibilidades de trabalhar a constituição do sujeito no contexto escolar, com o uso de revistas, jornais, músicas, leituras e televisão, recursos que podem ser pensados como acessórios pedagógicos, de forma que o/a professor/a possa ampliar o seu olhar para além do currículo escolar, uma vez que os livros didáticos trazem uma separação de gênero e sexualidade padronizadas socialmente, considerando o diferente como anormal. Nesse sentido, tanto a escola como o/a professor/a podem promover reflexões sobre gênero e sexualidade contextualizados na época em que vivemos e na resignificação da cultura que inclui o processo de construção do indivíduo.

Afinal, a função do/a professor/a se contrói a partir de uma identidade profissional que busca e revisa os significados sociais que reafirmam a sua prática educativa mediante as inovações e as necessidades da realidade. De acordo com Pimenta (2012), essa construção surge do confronto das teorias com a prática e da análise organizada das práticas à luz das teorias. Assim, aceitar ou negar a diversidade torna-se um reflexo da identidade do/a professor/a e da construção de sua prática, pois, quando ele ou ela reafirma uma prática de homogeneização das diferenças, desprezando a heterogeneidade dessas desigualdades, constrói uma prática que as nega, deixando de lado as reais inovações e necessidades que compõem o processo educativo.

A construção da identidade docente envolve a valorização social e financeira e a dimensão humana que configura o processo de ensino e aprendizagem, de modo que a prática reflexiva deve se estabelecer como uma propensão significativa, pois somente a reflexão não é suficiente, torna-se necessário que o/a professor/a se disponha a apresentar posições concretas para não semear a desigualdade no âmbito educacional. Assim, considerar o contexto educacional de maneira reducionista é limitar a didática docente à individualidade em um contexto coletivo. Torna-se importante, portanto, ressaltarmos que o/a professor/a deve levar em conta as diversas dimensões sociais e cotidianas que se concretizam no

ambiente escolar, de maneira a refletir sobre a sua prática a partir das condições coletivas em que se pode desenvolver o trabalho docente, estimulando significativamente seu papel docente.

Pimenta (2010, p. 39) discute que “conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações”. Na concepção da autora, o/a professor/a deve buscar conhecimentos que contribuam com o seu desenvolvimento e com sua atuação. São conhecimentos necessários que devem ser contextualizados nos vários processos socioculturais que coexistem no contexto educativo, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem em uma dimensão política, social e dinâmica, por envolver pessoas concretas que são sujeitos viventes e participantes de uma vida social.

Para tanto, a função dos/as professore/as compreende a constituição de um novo modelo pedagógico construído para subverter a desigualdade e o preconceito, com o fim de romper as relações de hierarquia de gênero e sexualidade presentes na sala de aula. Assim, a voz do/a professor/a se torna fonte de conhecimento e legitimidade de sua autoridade, que pode também ser a voz do diálogo, abrindo espaço para outras vozes que podem ser igualmente falantes e ouvintes em distintas expressões dos saberes.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA²⁹

A pesquisa é um caminho que não tem fim, pois, mesmo encontrando a resposta, sempre surgirão novas perguntas a um problema proposto. Na concepção de Gil (2009), a pesquisa permite que sejam alcançados novos conhecimentos acerca da realidade, uma vez que seu objetivo é descobrir respostas para problemas por meio do conhecimento científico. Nesse sentido, partimos do princípio de que a metodologia de uma pesquisa não é somente uma questão de métodos e instrumentos para obtenção de dados, mas algo que constitui o foco de sustentação de uma investigação, por considerar a relevância de representar as perspectivas de cada participante.

Assim, buscamos vivenciar o processo de pesquisa, com aproximação com os/as participantes e a instituição, para que pudéssemos compreender o objeto em estudo e analisar com um olhar capaz de oferecer ao outro a oportunidade de revelar suas opiniões, visões e perspectivas sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, a comunicação, a convivência e o diálogo foram a base do processo de investigação.

1.2 Natureza da pesquisa

A abordagem que melhor respondeu às indagações do estudo, neste processo, foi a qualitativa por trabalhar “com a compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação” (Teixeira, 2012, p. 137). Contudo, existem alguns aspectos fundamentais que caracterizam e definem a pesquisa qualitativa, cuja compreensão possibilita maior clareza do objeto de estudo, por serem as próprias indagações que conduzem a pesquisa, assim como o esboço da investigação.

Para Minayo (2001, p. 24-25), um dos aspectos importantes da pesquisa qualitativa é “trabalhar com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”. Nesse sentido, na função de pesquisadora, adentramos o *lócus* da pesquisa para acompanhar o ano letivo de 2023, dos meses de junho a outubro, com o intuito de conhecer a instituição em suas especificidades, observando as vivências e experiências dos/as estudantes do 6º ao 9º ano, do turno vespertino, assim como a prática docente dos/as professores/as.

²⁹ Peço licença para me posicionar na primeira pessoa, em alguns momentos, nesta parte da escrita, por trata-se de um planejamento pessoal para a execução da pesquisa de campo.

Outro componente importante apontado por Minayo (2001), presente nos estudos qualitativos, é a “exploração” e a “descrição” que nos permitem caracterizar e compreender o objeto em estudo mais profundamente. Nesse aspecto, no decorrer da pesquisa, todo o material coletado foi cuidadosamente transcrito e catalogado para fins de análise, tendo como preocupação preservar as particularidades dos/as participantes, respeitando seus contextos e falas.

Teixeira (2012, p.137) destaca ainda que a abordagem qualitativa “busca uma profunda compreensão do contexto da situação”, ou seja, ela se caracteriza pela busca dos percursos presentes no cotidiano. Na presente pesquisa, isso se efetivou na preocupação em compreender as diferentes opiniões, perspectivas e significados atribuídos à representação do/a estudante e na atuação dos/as professores/as no cotidiano da escola. Outro aspecto salientado por Lakatos e Marconi (2010) é que a pesquisa qualitativa adota como princípio fundamental a “análise indutiva”. Nesse aspecto, nossa preocupação não esteve direcionada à comprovação de hipóteses, e a investigação foi conduzida por meio de questões norteadoras, que foram respondidas durante a pesquisa de campo.

A preocupação da investigação foi direcionada para os contextos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, visto que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico [...]” (Gaskell, 2015, p.68). Corroborando essa ideia, foi possível entender o modo como os/as estudantes e professores/as compreendem e interpretam sua realidade.

Dada a natureza do objeto em estudo, esta pesquisa de abordagem qualitativa insere-se no estudo de caso. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 274), “o estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano, sob todos os seus aspectos”. Todavia, é fundamental que a pergunta que origina o fenômeno da investigação busque respostas para o “como” e o “porquê”. Dessa forma, para identificação como estudo de caso, esta investigação respondeu à seguinte indagação: Como se configuram as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA?

Entre as várias classificações referentes ao estudo de caso, Lakatos e Marconi (2010, p. 274) apresentam a seguinte distinção: “Intrínsecos - representação de traços particulares; instrumentais - esclarecimentos de traços sobre algumas questões; coletivo - abordagem de vários fenômenos conjuntamente”. A partir da referida caracterização, identificamos este estudo de caso como instrumental, porque a pesquisadora teve a possibilidade de escolher

uma escola para conduzir a investigação, em que o foco não foi a escola em si, mas os *insights* que o estudo pode trazer para o entendimento pelas formas de apropriações das representações pelos agentes escolares (André, 2008).

Assim, o estudo visou à compreensão do espaço escolar, ocupado por estudantes e professores/as na rede municipal de Imperatriz, Maranhão, com foco direcionado para os “*insights*” que a escola ofereceu através do olhar, da escuta e de seus sujeitos. Assim, consideramos que o caráter complexo e particular deste caso reside no fato de retratar o modo como as representações da violência, nas modalidades de gênero e sexualidade, influenciam o espaço escolar, por meio do comportamento de seus/suas estudantes e da construção da prática docente.

Para André (2008), existem três grandes métodos de coleta de dados nesse tipo de pesquisa: entrevista, observação e leitura de documentos. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição constituiu uma fonte de informações por meio da qual se tornou possível compreendermos diferentes aspectos sobre o espaço de pesquisa. Nesse sentido, o grande desafio foi apresentar com profundidade a realidade, relacionando as concepções, representações e práticas presentes em cada sujeito de estudo.

André (2008) também ressalta os três momentos que compõem o estudo de caso: a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática. Na fase exploratória, o/a pesquisador/a levanta questões que serão explanadas no decorrer da investigação. Esse momento se torna importante para definir os/as participantes da pesquisa e os encaminhamentos metodológicos. A delimitação do estudo é o momento de se iniciar a coleta de dados, visto que os instrumentos já foram definidos. No terceiro momento, o/a pesquisador/a analisa os dados e sistematiza o relatório de pesquisa.

Devemos destacar que na realização do estudo de caso não existe uma sequência para a realização das etapas, visto que a problematização e a análise dos dados podem ocorrer nos vários momentos da pesquisa a partir de uma relação entre teoria e prática. Nesse sentido, a construção do objeto de estudo passa por um olhar de reflexão e sensível sobre os/as participantes da pesquisa, pois a construção do conhecimento requer, necessariamente, a ação dos sujeitos que não são meros/as informantes, mas protagonistas que participam das análises e interferem no percurso da investigação.

Com esse olhar, buscamos revelar como se configura o lugar dos sujeitos na representação da violência de gênero e sexualidade na escola. Para tanto, as questões que norteiam a investigação se relacionam a dois grandes aspectos: a representação do/a estudante no ambiente escolar e a função do/a professor/a referente às possibilidades de sua atuação

diante do preconceito e da discriminação de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Além disso, para discutirmos tais questões, foi necessário um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de oferecer dados que contemplassem a compreensão da problemática de estudo.

2.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa

Para a realização deste estudo, foram definidos os sujeitos da pesquisa: estudantes e professores/as. A intenção inicial era que o trabalho ficasse restrito aos/as professores/as, entretanto, na fase de reestruturação do projeto, decidimos realizar a ampliação de participantes, para que pudéssemos ter acesso à voz dos/das estudantes do 6º ao 9º ano diretamente com eles e/ou elas. Nessa fase de reestruturação, resolvemos ainda ampliar a faixa etária dos/as participantes inseridos/as a fim de oportunizar a participação de estudantes de 11 a 17 anos, contemplando, assim, a realidade da instituição pesquisada, uma vez que a idade não dependia da turma de matrícula, mas da realidade de permanência do/a estudante em determinada série. Em decorrência, os/as professores/as participantes da investigação seriam os/as ministrantes de disciplinas específicas nas turmas do 6º ao 9º ano.

Após a definição dos sujeitos da investigação, fomos em busca do *locus*, considerando o seguinte critério: ser uma instituição municipal de Ensino Fundamental da cidade de Imperatriz que se caracterizasse pela ocorrência de casos de representação da violência de gênero e sexualidade entre estudantes. O processo de escolha do campo de pesquisa foi feito pela localidade da escola e por visita à instituição, já que ela se enquadrava no critério de atendimento a estudantes de região com alto grau de violência, com representação de gênero e sexualidade. Após conversa informal com a diretora, percebemos aceitação e interesse na realização da pesquisa.

A seleção dos/as estudantes seguiu os seguintes critérios: ser estudante de escola pública; estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; e fazer parte de um contexto de representação de violência de gênero e sexualidade no meio escolar. Os critérios foram estabelecidos com a finalidade de que os sujeitos da pesquisa pudessem apresentar suas opiniões, experiências e convivências baseadas em seu conhecimento e no seu cotidiano social e escolar. Dessa forma, inicialmente, foram selecionados doze estudantes, do 6º ao 9º ano, na faixa etária de 11 a 17 anos, entretanto, após algumas desistências, concluímos com nove participantes com a faixa etária de 13 a 17 anos. Destes participantes,

seis se declararam sem religião e três de religião evangélica; e nenhum declarou a sua orientação sexual.

A escolha dos/as professores/as seguiu os seguintes critérios: ser professor/a da rede municipal de ensino; desenvolver sua prática de ensino mediante o comportamento reprimido ou agressivo de estudantes; e ser responsável pelas disciplinas de Ciências, Religião, História, Artes, Língua Portuguesa e Geografia, por possibilitarem maior discussão sobre a temática de gênero e sexualidade em sala de aula. Tais critérios foram estabelecidos a fim de que os sujeitos da investigação pudessem apresentar suas experiências e convivências baseadas em seu arcabouço teórico e metodológico a partir de suas práticas pedagógicas, com capacidade de dialogar sobre as especificidades da representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar.

Após me reunir com os/as professores/as da escola escolhida e explicar os objetivos e a metodologia da investigação, houve uma boa receptividade em relação à realização do estudo. Os/As professores/as das disciplinas propostas demonstraram interesse e aceitaram participar do processo de pesquisa. Foram, então, selecionados três professoras e um professor na faixa etária de 49 a 66 anos, com um tempo de experiência entre 23 e 30 anos de atuação docente, são mães e pais, sendo três da religião católica e um espírita. É importante acrescentar que a diretora da escola participou de maneira informal por meio de conversas para esclarecimento de algumas informações necessárias para a pesquisa, visto que o nosso foco eram os/as estudantes e professores/as.

2.2.1 Conhecendo o campo de pesquisa

Para conhecer o nosso campo de estudo, é necessário que façamos um percurso por um universo maior que acolhe a nossa pesquisa, a cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão. A cidade de Imperatriz foi fundada em 16 de julho de 1852 por Frei Manoel Procópio. Inicialmente, na situação de povoado, recebeu o nome de Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins e somente em 27 de agosto de 1856, com a Lei n.º 398, criou-se a Vila Nova de Imperatriz, em homenagem à Imperatriz Tereza Cristina, tornando-se cidade em 22 de abril de 1924, no governo de Godofredo Viana, com a Lei n.º 1.179.

Em 1960, a cidade de Imperatriz tornou-se progressista no desenvolvimento econômico do estado com a construção da rodovia Belém-Brasília, recebendo diversos

contingentes migratórios. Atualmente, o município³⁰ possui uma população de 273.110 habitantes, com uma área de 1.369,039 km² e é a segunda maior cidade do estado do Maranhão. Em decorrência de sua localização geográfica, por fazer divisa com o Norte do Tocantins e o Sul do Pará, a cidade é um importante polo comercial que possui uma economia voltada para o comércio e serviços de abastecimento de mercadorias a cidades e estados vizinhos.

Imperatriz é o segundo maior centro político, cultural e populacional do Maranhão, está localizada às margens do Rio Tocantins, distante 629,5 km da capital São Luís. Na área da educação³¹, o município é composto por 134 escolas municipais com 42.327 estudantes na rede municipal, incluindo creche, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA, e 26 escolas estaduais com 10.558 matriculados, no ano de 2023. A maioria das instituições de ensino estão situadas em bairros periféricos, de maneira que os/as estudantes que residem nesses bairros tenham acesso à educação.

Segundo essa visão de espaço, buscamos o lugar e atores que nortearam o campo de estudo desta pesquisa. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão. Para Lakatos e Marconi (2010), o universo da pesquisa resume-se em esclarecer quais pessoas ou coisas serão pesquisadas para que sejam identificadas suas características em comum. Desse modo, foi importante conhecer a instituição pesquisada em seu aspecto histórico, sua organização, seus espaços, sua atuação pedagógica e as representações de seus estudantes, bem como informações de documentos oficiais e concepções presentes nos discursos, uma vez que são elementos essenciais para a construção desse cenário, por ser histórico, social, vivo e dinâmico.

É importante destacar que a pretensão não é expor a identidade da escola, mas oferecer um breve panorama de sua estrutura e funcionamento, bem como das subjetividades que marcam estudantes e professores/as, na tentativa de esboçar a cultura da instituição investigada. Para esse fim, é fundamental um olhar atento ao modo de falar, pensar e atuar nesse espaço.

³⁰ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/imperatriz.html>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

³¹ Informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na Unidade Regional de Educação (UREI).

2.2.2 EMEFE

A Escola Municipal de Educação Fundamental e Educação para Jovens e Adultos - EJA ³² foi uma das pioneiras da cidade, fundada na década de 1960. Desde a sua fundação, a escola funcionou em locais cedidos, com estrutura deficiente, ou seja, funcionou sem uma estrutura adequada para atender à grande comunidade ao seu redor. Somente na década de 2000, devido à grande demanda, a Prefeitura Municipal de Imperatriz, por meio da Secretaria Municipal de Educação, adquiriu via contrato um espaço mais amplo. A escola com sua nova sede atende aproximadamente 445 estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, e estudantes da EJA, no turno noturno, distribuídos em 20 turmas, abrangendo todos os horários, sendo nove pela manhã e nove à tarde para o Ensino Fundamental e duas à noite com o EJA. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das sete e trinta às onze e trinta para os anos iniciais no turno matutino e das sete e trinta às onze e quarenta e cinco para os anos finais; no turno vespertino, o horário é das treze e trinta às dezessete e trinta para os anos iniciais e das treze e trinta às dezessete e quarenta e cinco para os anos finais. O horário da EJA é das dezenove às vinte e duas horas.

A EMEFE está situada em um bairro ³³ periférico da cidade, em via de fácil acesso e atende estudantes de cinco bairros próximos. Por sua localidade, esse bairro necessita de atenção do poder público em questão de segurança, saneamento básico e manutenção do asfalto. O bairro é um dos mais antigos ³⁴ da cidade e de referência pelos aspectos de memória e representatividade, por suas significações e funcionalidade, e por integrar espaços de esporte, lazer, turismo, comunicação e comércio. A EMEFE está localizada em rua tranquila, de pouca movimentação de veículos, entretanto fica próxima a vias mais movimentadas. Os/as estudantes e familiares são moradores de baixos periféricos considerados muito violentos na cidade.

O corpo de professores/as ³⁵ é composto por 21 docentes, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, EJA e sala de recursos. Dos/as professores/as dos anos finais, alguns/mas não atuam em todas as salas, havendo mais de um/uma professor/a pôr disciplina no horário, como é o caso da disciplina de Língua Portuguesa. Todos/as possuem formação em nível superior em sua área de atuação, entretanto alguns/mas ministram disciplinas que

³² Para identificar a instituição de pesquisa nesta escrita, utilizei o termo EMEFE

³³ Não iremos identificar o nome do bairro com a finalidade de preservar a identidade da escola de pesquisa.

³⁴ Informações obtidas no livro “Imperatriz cidade da gente: história e geografia, estudos regionais, ensino fundamental II”. Referência completa no final deste trabalho.

³⁵ Informação obtida na secretaria da escola.

não são condizentes com sua área de formação, como é o caso da professora de Ciências que ministra Religião e o professor de História que também atua com a disciplina de Artes.

Não podemos deixar de mencionar a importância de o/a professor/a possui a formação adequada para o desenvolvimento de seu trabalho, pois, segundo Libâneo (2020), os/as professores/as precisam dominar instrumentos que fazem parte de seu trabalho, como teorias, conceitos, métodos, procedimentos técnicos de ensino e modos de fazer adquiridos na formação docente. A esse respeito, Pimenta (2010) destaca que a compreensão das teorias é importante na formação do/a professor/a. Assim, a formação do/a professor/a em sua área de atuação torna-se extremamente significativa no desenvolvimento da educação.

A escola pesquisada possui uma equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica dos anos iniciais, coordenadora pedagógica dos anos finais, coordenadora pedagógica do EJA e pedagoga. Todas com formação em nível superior. A equipe técnica é formada por três secretárias, dois auxiliares de secretaria e um técnico administrativo. A escola possui treze agentes de apoio (agentes de serviços gerais e porteiro). A formação da equipe técnica está distribuída em nível médio e superior. Funcionários terceirizados são quatro cuidadores sociais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola apresenta distorções de idade em todas as turmas. Conforme fala da diretora: “Temos alunos que varia de 11 a 17 anos do 6º ao 9º ano, de forma que é difícil definir uma precisão de idade por turma” (Diretora, 2023). As maiores distorções de idade são no 6º e 7º ano, conforme o último levantamento realizado em 2022. Todavia, as taxas de reprovação se tornam maiores nos anos finais, chegando a 18,7%, enquanto nos anos iniciais é de 1,1%.

Nesse sentido, buscando conhecer, ainda que sem muito aprofundamento, as condições sociais e econômicas que caracterizam o meio de convívio familiar dos/as estudantes. Para isso, foram utilizados o PPP da escola e conversas informais com a diretora, professores/as, porteiro da escola e com os/as próprios/as estudantes. Tais aspectos são fundamentais na busca por compreender como esses sujeitos da pesquisa se representam e ressignificam o seu contexto sociocultural.

A escolaridade dos pais está entre analfabetismo, Ensino Fundamental incompleto e completo e Ensino Médio. Os pais são pouco participativos nas atividades da escola. Quanto à constituição familiar³⁶ dos/as estudantes, na maioria dos núcleos familiares, o responsável por administrar a rotina do/a estudante é a mãe, mas também há situações em que os tios ou avós

³⁶ Informação obtida no Projeto Político Pedagógico da escola de pesquisa.

são responsáveis pelos menores, assim como pai e mãe. O número de membros por família varia de dois a seis, sendo que alguns possuem uma constituição familiar de um a dois membros e a maioria de três a seis membros.

A renda familiar varia de menos de um salário a três salários-mínimos. A profissão dos pais ou responsáveis se diversifica na seguinte distribuição: do lar; serviços gerais; autônomo; diarista; mototaxista; e prestador de serviço. A religião das famílias foi declarada em 60% católicos e 40% evangélicos. Em se tratando do aspecto cor/etnia, 90% dos pais declararam seus filhos pardos e 10% brancos, sendo que há jovens negros nas turmas do 6º ao 9º ano. Essas informações se fizeram necessárias para conhecimento do perfil social dos/as estudantes, levando em consideração que o reflexo da sociedade faz parte do meio escolar, de forma que a representação social do/a estudante compõe o espaço escolar e sua identidade.

No que tange à infraestrutura, a escola possui um espaço amplo se comparada com outras instituições municipais da cidade, uma vez que não é uma casa adaptada, mas construída com um espaço que atende à demanda da escola. Entretanto, apesar de o prédio ter passado por reforma nos últimos anos, ainda necessita de manutenção, uma vez que há necessidade premente de uma reforma no forro por apresentar infiltrações e na pintura das paredes, bem como há a necessidade de salas mais ventiladas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico depende da construção, manutenção e organização de espaços direcionados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o espaço físico possa garantir a permanência do/a estudante com diferentes possibilidades de aprendizagem e constituição do conhecimento.

Assim, é interessante conhecer a EMEFE por dentro, suas dependências e as estruturas do ambiente de aprendizagem, a fim de compreender a utilização do espaço na representação dos/as estudantes. A escola possui uma infraestrutura composta por rol de entrada, secretaria, assistência pedagógica, sala da direção, sala de professores/as, sala de recursos, sala de robótica, sala de estudos e onze salas de aula, além de banheiro para funcionário, banheiro para meninas, banheiro para meninos, pátio, refeitório, cozinha e um grande espaço livre nos fundos da escola destinado para atividades físicas. Convém destacar que os banheiros são separados por gênero e que na entrada do banheiro feminino há regras para o seu uso, enquanto no banheiro masculino não há citação de regras. O prédio possui dois andares, mas as salas de aula ficam todas no térreo. No rol de entrada e no pátio, existem cartazes que falam sobre *bullying* e discriminação racial, entretanto não há cartazes direcionados ao preconceito e discriminação de gênero e sexualidade, talvez porque o assunto ainda seja um tabu dentro dos muros da EMEFE, configurado por poucas discussões.

A escola possui um segundo pátio onde funciona o refeitório, em que os/as estudantes só podem entrar no momento do recreio. É uma área ampla com um espaço aberto que permite a distribuição deles e delas no momento de intervalo. O refeitório possui uma mesa grande com bancos onde os/as estudantes se sentam para realizar a refeição. A EMEFE é uma escola que traz representações de diferentes esferas sociais em seu público, de maneira que a reprodução social efetivada em seu seio é um retrato da sociedade que se delinea por meio de seus agentes.

2.3 Procedimentos metodológicos

A partir do que foi proposto, o trabalho de pesquisa teve uma abordagem qualitativa por meio do estudo de caso, em que foram adotadas as seguintes técnicas de construção de dados: observação; grupo focal com os/as estudantes; e entrevista semiestruturada com professoras e professor. Para a caracterização e compreensão do cenário de pesquisa, foi necessário conversar com a diretora e consultar o PPP da instituição em estudo. Tal documento permitiu uma melhor contextualização do trabalho com os demais instrumentos de pesquisa.

2.3.1 Observação sistemática

Para Lakatos e Marconi (2010, p. 276), a observação sistemática “utiliza instrumentos para a coleta dos dados ou fenômenos observados e realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos”. A escolha dessa técnica ocorreu, porque ela permite um olhar mais atento sobre os sujeitos da pesquisa, possibilitando certa aproximação com eles e elas, na tentativa de compreender a representação apresentada pelos/as estudantes e a dinâmica da prática docente na escola. Para Minayo (2007), a observação é um processo no qual o/a pesquisador/a se põe como observador/a de uma situação social, com o propósito de realizar uma pesquisa científica. Por meio da observação, o/a pesquisador/a pode captar diferentes situações o que, de certo, não seria possível através de questionamentos aos sujeitos da pesquisa.

A técnica de observação em campo foi realizada com o propósito de identificar as possibilidades de representação do comportamento dos/as estudantes, por meio de suas expressões faladas e corporais, bem como para conhecimento da postura docente na escola. A observação do cotidiano da escola compreendeu o acompanhamento do processo de

socialização de estudantes dentro e fora da sala de aula, assim como a ação do/a professor/a frente a essa representação, em que buscamos perceber como eram apresentadas as experiências, as expressões de angústia, os desejos e as necessidades dos sujeitos envolvidos, vivências que, certa forma, eram inseridas no processo educativo.

Nesse aspecto, utilizamos como foco de observação todas as experiências que caracterizam o comportamento dos/as estudantes e a atuação do/a professor/a nos mais variados espaços da escola em que foi possível a relação com eles/as. Sendo assim, realizamos a observação na entrada e saída da escola, no pátio, no refeitório e nas salas de aula do 6º ao 9º ano. Acompanhamos também as apresentações do Dia do Meio Ambiente, as preparações das ornamentações para as festividades juninas e o momento cívico realizado na escola.

As observações se iniciaram no mês de junho e transcorreram durante todo o período de pesquisa, finalizando-se no início de outubro, uma vez que no processo de investigação a observação das expressões e atitudes dos/as participantes faz parte de um processo decorrente de sua representação para a compreensão do fenômeno estudado. A observação na entrada e saída dos/as estudantes, no pátio e no refeitório ocorreu diariamente durante o mês de junho. As observações nas salas de aula aconteceram nos horários das disciplinas que tínhamos interesse em pesquisar, de forma que em um único período percorríamos duas salas de aula, por acompanhar determinado/a professor/a em turmas diferentes. Esse período de observação foi distribuído em 13 sessões nas três últimas semanas de junho.

As observações foram orientadas por um roteiro, por meio do qual foi possível um olhar mais atento às especificidades do comportamento dos/as estudantes e da atuação dos/as professores/as, tendo como foco a representação da violência, na modalidade de gênero e sexualidade na escola. Todas as observações foram registradas em um diário de campo, conforme a relevância para a pesquisa, com pleno conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Devido à dinamicidade que cerca o campo escolar e as peculiaridades de seus e suas estudantes que são oriundos/as de diversos meios sociais e se manifestam e pensam de maneiras diferentes, foram registradas suas reações diante de seu livre desenvolvimento, bem como suas atitudes, brincadeiras, burburinhos e expressões corporais, ou seja, buscamos realizar uma observação atenta às variadas manifestações de concordância e descontentamento com atitudes preconceituosas. Dessa maneira, foi possível compreender as manifestações, expressões, interesses e necessidades dos/as estudantes sujeitos da pesquisa, permitindo conhecê-los/as melhor e perceber suas reações em relação ao que foi proposto.

É significativo esclarecer que o processo de observação na escola foi desafiador, mas também rico em aprendizagem e experiência, pois, apesar das informações adquiridas e os esclarecimentos feitos por professores/as, funcionários/as da escola e estudantes da instituição, minha presença no pátio, refeitório e sala de aula causava uma mistura de curiosidade e desconforto. Os/as estudantes ficavam curiosos/as para saber o que estava sendo observado, o que se via de diferente, perguntavam o que era anotado de tão importante. Já os/as professores/as não demonstravam, inicialmente, incômodo com minha presença, continuavam sua rotina normalmente. Entretanto, percebi certo desconforto ou receio com minha presença no terceiro dia de observação, receio que, no decorrer do processo, foi transformando-se em confiança.

Na observação, foi necessário direcionar o olhar para os/as estudantes, atentando para sua representação de violência de gênero e sexualidade, na cultura da escola, para compreender a atuação do/a professor/a diante dessas manifestações. Assim, foi possível construir um conjunto de dados que, relacionados com os demais elementos da investigação, ofereceram um panorama dos sujeitos observados no cotidiano escolar.

Os momentos festivos no pátio também foram alvo de observação, visando à compreensão das oportunidades de livre manifestação do comportamento dos/as estudantes. Durante esses momentos, a maior preocupação esteve em interferir minimamente no cotidiano da EMEFE, a fim de que tanto os/as estudantes como os/as professores/as pudessem falar e se expressar livremente. Entretanto, notamos que alguns/mas estudantes não se sentiram à vontade com uma presença estranha e ficavam olhando ou falando para o outro: “Fica quieto! A tia tá aí!”. A professora que conduzia a apresentação, em certos momentos, direcionava o olhar para mim, como se estivesse esperando aprovação. Assim, optamos por nos afastar alguns passos. Contudo, somente no segundo momento de agrupamento dos/as estudantes no pátio (momento cívico), percebi que estavam mais à vontade com a minha presença.

É importante destacar que todas as observações foram registradas em diário de campo, ainda que não tenhamos tido permissão da escola e dos/as participantes da pesquisa para registro de imagens pessoais, sendo permitido somente registro da manifestação da representação do comportamento dos/as estudantes por sua escrita nas paredes da EMEFE. Tais registros assumiram um papel significativo, sobretudo nos momentos de interação, conversas e especificidades dos acontecimentos. É interessante destacar que entre os/as estudantes a presença do diário de campo causou certa curiosidade para alguns/mas e desconforto para outros/as. Entretanto, isso foi se naturalizando de forma que não foi notada mais nenhuma reação adversa.

A utilização da observação foi de suma importância para o alcance dos objetivos da pesquisa. Todavia, para compreender a problemática que envolve a representação de gênero e sexualidade no meio escolar, seriam necessárias outras visões, tendo em vista a complexidade social e a dinamicidade que circunda o meio escolar. Sendo assim, realizamos também a técnica do grupo focal com os/as estudantes, para conhecer suas opiniões e percepções sobre sua própria representação e sobre a atuação da escola e dos/as professores/as no que se refere à violência de gênero e sexualidade na EMEFE.

2.3.2 Grupo Focal

O grupo focal é um debate, “uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições” (Gaskell, 2019, p. 79). Consiste em uma discussão que visa obter um conjunto de informações acerca de determinados assuntos com um grupo de pessoas. O uso do grupo focal vem crescendo no âmbito da pesquisa qualitativa, podendo ser derivado das diversas formas de trabalho em grupo, desenvolvidas na Psicologia Social. A utilização do grupo focal como técnica de pesquisa tem se ampliado por várias áreas a exemplo da saúde, marketing, administração e publicidade, assim como nas Ciências Humanas. O seu uso como técnica de pesquisa aconteceu inicialmente em 1920, como técnica de marketing, e depois, na década de 1950, pelo sociólogo estadunidense, Roberto Merton, com o intuito de estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Nas décadas de 1970 e 1980, seu uso como fonte de informação de pesquisa ganhou proporção em áreas particulares, entretanto foi nos anos de 1980 que surgiu a preocupação em adaptar a técnica para o uso na investigação científica (Gatti, 2005).

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (Gatti, 2005, p.9).

Um fator diferencial para essa técnica consiste no fato de que permite uma condução menos diretiva ao pesquisador/a e proporciona maior integração entre os/as participantes, possibilitando identificar sentimentos, percepções e ideias, bem como suas atitudes e expressões corporais a respeito de um determinado assunto, de modo que favorece a geração de ideias e opiniões espontâneas. Assim, para a realização do grupo focal se torna importante

que as pessoas envolvidas tenham experiências em comum e atividades conjuntas para que as discussões se tornem um momento de troca em que ideias podem ser clareadas.

Nesta pesquisa, a técnica de grupo focal foi realizada com estudantes do 6º ao 9º ano, sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender as suas percepções acerca das discussões de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, a sua representação no ambiente escolar. Tal escolha se fundamentou, porque a técnica propicia um contexto de escuta, de forma que os/as estudantes não se sentissem intimidados a falar, o que poderia acontecer em uma entrevista individual pelo tipo de interação estabelecida entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa. É importante destacarmos que por ser conduzido de forma mais livre do que a entrevista coletiva e individual, o grupo focal permite maior integração entre os/as participantes. Convém destacar ainda que o

trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações típicas e dos esquemas explicativos superficiais (Gatti, 2005, p. 14).

Nesse sentido, por meio das sessões do grupo focal, foi possível conhecer as opiniões dos/as estudantes, suas preocupações, angústias e anseios em relação à representação de violência, na modalidade de gênero e sexualidade, presente na sociedade e na escola. Seguramente, muito mais poderia ter sido discutido, se os/as participantes tivessem a oportunidade e o hábito de expressar suas opiniões sobre os temas apresentados. Sobre isso Gatti (2005, p.14) nos remete que “o grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares”. Dessa forma, complementando as observações, o grupo focal oportunizou reflexões interessantes acerca da visão dos/as estudantes sobre o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade e suas formas de envolvimento e participação na representação no cotidiano da escola. Assim, cada participante, do seu jeito, com sua linguagem, experiência e maneira de se relacionar, aos poucos, foi se envolvendo com as temáticas em discussão, revelando, juntamente, suas expectativas e percepções sobre a sua visão de representação de gênero e sexualidade na sociedade e na escola.

Para realizar o grupo focal, foi necessário um planejamento no qual foram considerados os seguintes elementos: tema, objetivos, questões orientadoras, imagens e duração, além dos/as participantes. Além disso, os recursos para o registro dos dados foram

essenciais para garantir a participação do grupo. No total, foram realizados doze³⁷ encontros com duração aproximada de vinte minutos. No primeiro encontro, contamos com a participação de onze participantes, entretanto, nos demais, permaneceram apenas nove participantes, sendo: quatro meninas e cinco meninos, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, da escola de pesquisa. As sessões foram realizadas duas vezes por semana³⁸, na própria escola de pesquisa, em uma sala reservada para esse fim.

O recrutamento foi o primeiro desafio, pois alguns/algumas estudantes que apresentaram um comportamento agressivo e preconceituoso ou foram vítimas desses atos não se dispuseram a participar. Inicialmente, a proposta foi apresentada em uma reunião com um quantitativo de estudantes selecionados durante o período de observação, sob a coordenação da diretora da escola. Após explicações e apresentação dos objetivos e da metodologia de como seria conduzido o grupo focal, alguns/algumas estudantes manifestaram que não tinham interesse em participar enquanto outros/as demonstraram interesse pela participação no grupo focal, porém relataram dificuldade com o tema por não haver discussões sobre ele em seu cotidiano escolar, ainda que tenham ficado bastante empolgados/as de estarem participando de uma pesquisa científica. Sendo assim, enviamos o termo de consentimento para os pais explicando todo o processo de pesquisa, em linguagem simples, e apresentamos o termo de consentimento para os/as estudantes participantes que foi lido e explicado pela pesquisadora e cada participante recebeu uma via. Apresentamos o cronograma de pesquisa, com datas, horários, dias da semana e tempo máximo de duração e quantidade de sessões que foi entregue a cada participante e para a direção da escola.

A composição do grupo foi outro aspecto importante, visto que, no primeiro encontro, tivemos onze participantes presentes das turmas do 6º ao 9º ano, pois um dos estudantes não compareceu. Devemos ressaltar que, mesmo não participando, o estudante justificou a sua ausência e esteve presente nos demais encontros. Entretanto, no segundo encontro, não compareceram duas estudantes do 9º ano, que não justificaram a sua saída, e uma estudante do 6º ano que nos informou que não queria mais participar das sessões, com a justificativa de que ela não sabia debater sobre a temática e não se sentia à vontade. Isso foi importante, pois revelou que discutir a representação de gênero e sexualidade não é algo simples por envolver vários fatores sociais que circundam os princípios cotidianos dos/as estudantes.

³⁷ Optamos por um número maior de encontros, devido ao tempo que nos foi disponibilizado dentro da escola, uma vez que os/as estudantes não podiam perder aula e não tinham autorização dos pais para participar da pesquisa fora da escola ou em horário distinto do de aula.

³⁸ Os dias da semana variavam de uma semana para a outra, assim como os horários das sessões, a fim de não atrapalhar o andamento das aulas e de não causar prejuízo de conteúdo e presença para os/as participantes.

Apesar das desistências, foi possível realizar a técnica de grupo focal tendo em vista que, de acordo com Gatti (2005), é preferível que o grupo tenha em torno de seis a dez participantes para garantir maior interação e participação dos sujeitos envolvidos. É importante destacar que a autora explica que um “ponto importante a ser considerado é que, mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivados os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora” (Gatti, 2005, p.23).

Na tentativa de garantir o acolhimento e a interação dos/as participantes, buscamos um local que fosse acessível e silencioso, bem como um espaço neutro dentro da escola. Contudo, isso tornou-se outro desafio, pois a escola estava, inicialmente, com todas as salas ocupadas e não havia espaço favorável. Sendo assim, utilizamos uma sala no primeiro andar, que não possuía refrigeração, mas tinha dois ventiladores e janelas amplas, que era utilizada para realização de um projeto de alfabetização em horários distintos, de forma que os horários do projeto foram adequados com o cronograma da pesquisa. Para a organização, foi colocada uma mesa no centro e doze cadeiras em círculo que depois foram reduzidas para nove, na tentativa de propiciar um ambiente favorável para a discussão.

Para registro das falas, foi utilizada gravação em áudio, visto que não tivemos permissão para filmar, com o pleno consentimento dos/as participantes, pais e direção da escola. É oportuno destacar que, para garantir a qualidade do registro, anotavam-se os nomes de cada participante no momento de sua fala e na ordem de apresentação das falas. A gravação foi feita com um gravador profissional e com um gravador de voz do celular posicionados no centro da mesa, para garantir o registro de todas as falas.

Ressalvamos que durante as sessões optamos por apresentar uma linguagem simples condizente com a idade dos/as participantes, inclusive na elaboração das perguntas que nortearam a discussão e nas imagens escolhidas como suporte em cada encontro do grupo focal.

No primeiro encontro, de início, conversamos informalmente sobre como funcionariam os encontros do grupo focal. Esse momento foi importante para que os/as estudantes ficassem mais à vontade. Ao percebermos que estavam mais à vontade, iniciamos a sessão nos apresentando e pedindo que também se apresentassem. Informamos que iríamos gravar e, em seguida, falamos sobre o objetivo do encontro e sobre o uso de imagens para estimular a discussão. Nesse encontro, o trabalho foi realizado a partir da seguinte temática: **O preconceito de gênero, fatores sociais e a reflexão na escola**, e teve como questões orientadoras: Onde é lugar da mulher? Onde é lugar do homem? Garotos são melhores do que

garotas? O que as mulheres não devem fazer por ser mulher? Para a discussão realizada nesse encontro, também foi levada uma frase ouvida durante o período de observação.

Destacamos que nessa primeira experiência do grupo, no papel de moderadora, em alguns momentos, foi preciso intervir, encorajando a participação dos/as presentes. Assim, aos poucos, o grupo foi superando a timidez e interagindo melhor, apresentando suas impressões sobre o tema proposto. Confessamos que, nesse encontro, predominou a fala das meninas, tendo em vista que os meninos estavam bastante receosos em se expressar. Assim, para contribuir com o debate, utilizamos as seguintes imagens:

Figura 1- Imagens de preconceito de gênero



Fonte: Imagens do Google (2023).

No segundo encontro, demos prosseguimento às discussões com a temática: **Conhecimento sobre o conceito de gênero e sexualidade e as perspectivas sobre a violência de gênero e sexualidade.** As questões orientadoras foram: O que você entende por gênero? O que pode ser considerado violência de gênero? O que você entende por sexualidade? O que pode ser considerado violência de sexualidade? Nesse encontro, também foi trazida uma frase ofensiva ouvida durante a observação e foram apresentadas algumas imagens para contribuir com a discussão. Nesse encontro, tínhamos um menor número de estudantes presentes em relação ao primeiro, mas o número de meninos era maior que o de meninas. Contudo, o que chamou a atenção foi que todos/as os/as participantes não estavam à vontade em discutir a temática, de forma que tivemos que intervir novamente para estimular a participação.

Figura 2 - Imagens de violência de gênero



Fonte: Imagens do Google (2023).

Figura 3 - Imagens de violência de sexualidade



Fonte: Imagens do Google (2023).

No terceiro encontro, a temática adotada foi: **Violência de gênero produzida de fora para dentro da escola**. Para discuti-la, foram utilizadas as seguintes questões orientadoras: A mulher deve aceitar ser tratada com indiferença ou de forma violenta por ser mulher? Uma mulher pode praticar violência de gênero contra outra mulher? Apresentamos também uma frase preconceituosa dita por um estudante no período de observação e imagens para estimular a discussão. Esse encontro foi marcado por uma participação mais acentuada, principalmente dos/das estudantes do 8º ano.

Figura 4 - Imagens de violência de gênero



Fonte: Imagens do Google (2023).

Já no quarto encontro, optamos pela seguinte temática: **O respeito mútuo entre os/as participantes e seu comportamento na escola**, e pelas seguintes questões orientadoras: O que é tratar a colega com respeito? Existe preconceito de gênero entre vocês? Houve também a apresentação de uma imagem pertinente à discussão. Nesse encontro, a participação foi bastante interessante e minha intervenção como moderadora foi pontual, apenas para levantar algumas questões e apresentar imagens referentes à temática.

Figura 5 - Imagem de desrespeito entre estudantes



Fonte: Imagem do Google (2023).

No quinto encontro, a temática foi: **A representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar**. Para alcançar o objetivo da temática, foram utilizadas as seguintes questões para orientar a discussão: A forma como a mulher é tratada é igual a do homem? Na escola, existe violência de gênero e sexualidade? Você acha natural? É papel da escola discutir e orientar sobre gênero e sexualidade? Como você se sente ou sentiria em debater sobre gênero e sexualidade nas suas aulas? Apresentamos imagens com o fim de contribuir com o debate. Esse encontro foi marcado por uma excelente participação e

interação entre os/as participantes. Alguns ficaram calados, mas a maioria expressou suas angústias e opiniões.

Figura 6 - Imagem de violência de gênero e sexualidade



Fonte: Imagens do Google (2023).

Figura 7 - Imagens de violência de gênero e sexualidade na escola



Fonte: Imagens do Google (2023).

Já no sexto encontro, apresentamos a seguinte temática: **O entendimento sobre orientação sexual e identidade de gênero**. Para sua discussão, apresentamos as seguintes questões orientadoras: Menino pode brincar de boneca e menina de carrinho? Discriminação sexual acontece na escola? Optamos novamente por apresentar uma frase ouvida durante a observação e duas imagens para estimular a discussão. Nesse encontro, as participações ficaram restritas a um pequeno número de participantes, visto que os/as demais pareciam desconfortáveis em debater o assunto.

Figura 8 - Imagens de orientação sexual e identidade de gênero



Fonte: Imagem do Google (2023).

No sétimo encontro, adotamos a seguinte temática: **Preconceito de sexualidade**. Para orientar a discussão, apresentamos as seguintes questões orientadoras: Existe um tipo de família certo? O casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher? É errado o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo? De onde vem o preconceito? Para esse encontro, trouxemos imagens que colaboraram com as discussões. O grupo apresentou suas impressões sobre o tema, entretanto as falas ficaram restritas a certos/as estudantes, de forma que nem todos/as participaram.

Figura 9 - Imagens de preconceito de sexualidade



Fonte: Imagens do Google (2023).

No oitavo encontro, a temática adotada foi: **As opiniões alheias na escola ou sociedade, sobre as diferentes orientações sexuais, importam?** Alguém já passou ou presenciou alguma situação de opressão, preconceito ou violência relacionada à escolha da orientação sexual? Discutir sobre gênero e sexualidade na escola vai fazer mal de alguma forma para você e sua família? Estudar sobre gênero e sexualidade na escola pode influenciar na orientação sexual do estudante? O livro didático deve trazer discussões sobre gênero e sexualidade? Essas foram as questões orientadoras utilizadas juntamente com a apresentação

de uma imagem para contribuir com a discussão. Nesse encontro, a intervenção como moderadora foi de estimular as falas apresentando imagens, e eles e elas buscaram participar dentro de seu entendimento sobre o assunto.

Figura 10 - Diferentes opiniões



Fonte: Imagem do Google (2023).

No nono encontro, apresentamos a temática: **A existência de ódio por outras representações sexuais**, e trouxemos como questão orientadora: Você acha correto alguém querer matar outra pessoa por ser homossexual? Também apresentamos uma imagem que continha a pergunta: O que fazer quando descobrir que alguém é homossexual? Para contribuir, apresentamos duas imagens. Esse encontro foi marcado por poucas discussões, tanto que ele se encerrou antes do tempo de vinte minutos.

Figura 11 – Imagens da existência de ódio



Fonte: Imagem do Google (2023).

O décimo encontro teve como tema: **Entender a opinião dos/as estudantes sobre a reprodução do preconceito e discriminação**. Como primeira questão orientadora, apresentamos a imagem de uma camiseta com a frase: Existe uma cura gay? Para, em seguida, trazer as demais perguntas: A homofobia pode ser considerada uma violência contra a educação? Existe homofobia na escola? As participações foram interessantes, a intervenção voltou-se para a apresentação das imagens e perguntas.

Figura 12 - Imagens da reprodução do preconceito e discriminação



Fonte: Imagens do Google (2023).

Figura 13 - Luta contra o preconceito e a discriminação



Fonte: Imagem do Google (2023).

Já o décimo primeiro encontro direcionou-se com a seguinte temática: **Conhecer as opiniões sobre a existência de preconceito e discriminação entre os/as estudantes.** Para orientação da discussão, apresentamos depoimentos publicados no jornal *O Globo*³⁹ sobre discriminação sexual na escola. Após a leitura dos depoimentos (Anexo B), fizemos as seguintes indagações: Qual a sua opinião sobre os depoimentos? Existe preconceito de gênero e discriminação de sexo entre vocês estudantes? Esse encontro foi marcado por interação e excelente participação do grupo.

No décimo segundo encontro, apresentamos as **falas dos/as participantes** para que pudessem avaliar e acrescentar contribuições se achassem necessário, de forma que não criamos questões orientadoras, uma vez que as falas se tornaram suas fontes de orientação. A função da mediadora foi ler as falas para que pudessem avaliar e trazer novas contribuições.

É importante destacar que durante os encontros não buscamos gerar consenso entre as falas, mas garantir que as opiniões dos sujeitos fossem reveladas, pois, segundo Gatti (2005,

³⁹ Jornal *O Globo* Brasil online. Referência completa ao final deste trabalho.

p. 40), “o pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia do participante”. Nesse sentido, os/as estudantes tiveram a oportunidade de ter sua opinião respeitada e considerada no conjunto das falas. Por meio dos consensos e contradições, localizamos a percepção individual de cada participante carregada de sua historicidade e complexidades cotidianas do meio social, ou seja, especificidades que demonstram o que esses e essas estudantes compreendem e esperam sobre as discussões de gênero e sexualidade e sua representação na escola e na sociedade.

2.3.3 Entrevista semiestruturada

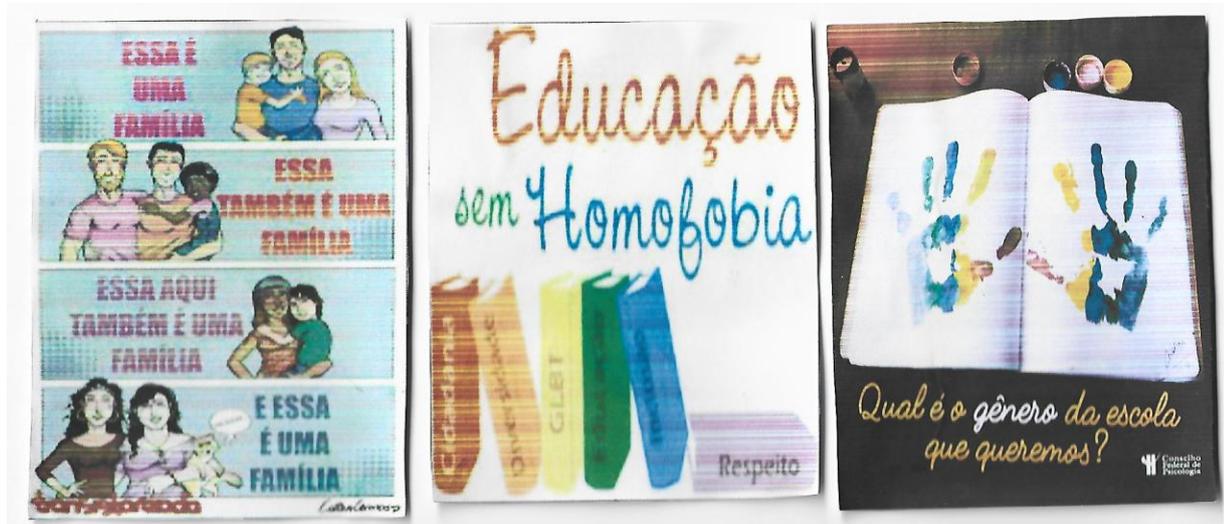
Para Szymanski (2011), a entrevista é considerada uma situação de interação humana, imbricada pela subjetividade dos/as participantes, por envolver percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2010, p. 279) discutem que a entrevista semiestruturada é “quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”. Assim, as entrevistas com as professoras e o professor buscaram compreender suas perspectivas quanto à possibilidade de atuação da escola e ao seu conhecimento da função e prática pedagógica do/a professor/a. Apesar de utilizar um roteiro, percebemos que a entrevista não deveria ter uma estrutura fixa, uma vez que durante a sua realização apresentamos o baralho das discussões sociais e escolar de modo que as entrevistadas e o entrevistado poderiam trazer aspectos não previstos, mas relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

O baralho das discussões sociais e escolar foi inspirado no trabalho desenvolvido por Ionice da Silva Debus (2007), em sua Tese de doutorado, com o qual tive contato durante as leituras para elaboração do meu Estado da Arte, e na dissertação de Gabriella Eldereti Machado (2008), que utiliza a criação de um baralho como instrumento de estudo com os sujeitos de pesquisa, servindo como parâmetro para o que criamos.

No contexto desta pesquisa, o baralho foi criado como um dispositivo de provocação de falas e relaxamento do decorrer da entrevista, pois quando se propõe a retirada de uma carta o/a participante demonstra um relaxamento e soltura de suas palavras. Pensando que cada carta se articula com uma discussão sobre gênero e sexualidade englobando a atuação da escola, sociedade e prática docente, o baralho é composto por três cartas que contêm frente e verso. Na frente, temos uma imagem provocativa e, no verso, uma ou duas perguntas como uma segunda provocação. Na elaboração do baralho, buscamos imagens e perguntas que

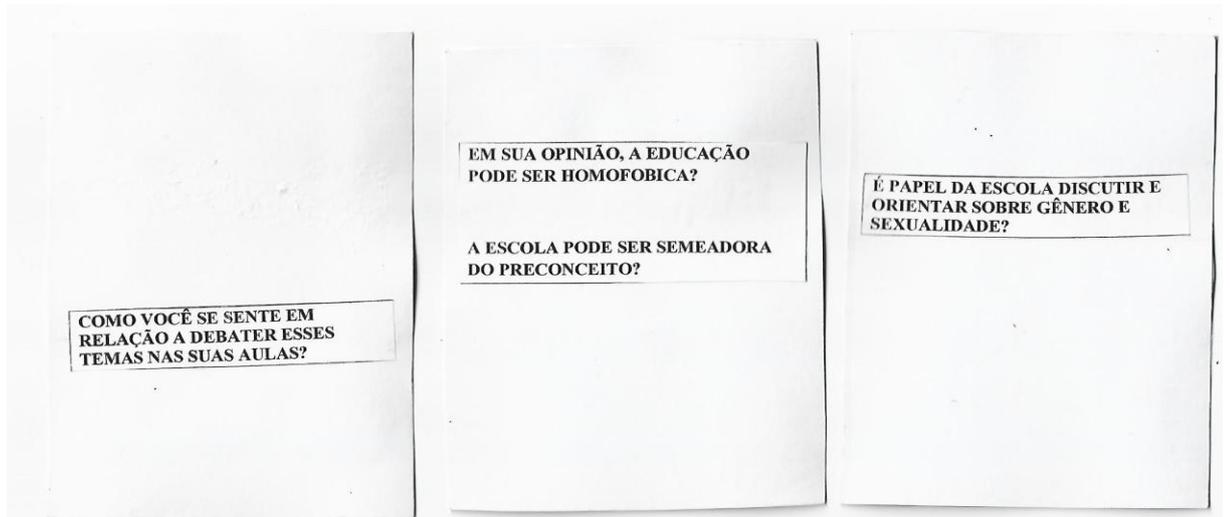
estimulasse o imaginário social presente no senso comum, de forma que algumas perguntas podem não ser consideradas dentro de um padrão acadêmico, mas são provocativas para atingir o objetivo proposto. A seguir, é apresentada a imagem do baralho das discussões sociais e escolar criado, dispendo da ordem de frente e verso:

Figura 14 - Baralho das discussões sociais e escolar - frente



Fonte: Construção da autora (2023).

Figura 15 - Baralho das discussões sociais e escolar - verso



Fonte: Construção da autora (2023)

O baralho foi apresentado no início da entrevista, quando informamos que em qualquer momento o/a entrevistado/a poderia retirar uma carta de forma aleatória. O curioso foi que três dos/as participantes tiram as duas primeiras cartas na mesma ordem.

Durante a realização das entrevistas, buscamos criar um clima confortável a fim de que as entrevistadas e o entrevistado sentissem confiança para compartilhar suas concepções, saberes, experiências e vivências. No primeiro momento, demonstraram certa tensão pela relação de poder que se estabelece entre pesquisadora e entrevistados/as, entretanto, com a convivência adquirida durante o período de observação, o receio começou a se transformar em confiança, tornando a entrevista um momento de escuta e de possibilidades de relatar experiências, angústias, preocupações e percepções sobre o seu trabalho.

Essa técnica foi utilizada no final de setembro e início de outubro para esclarecimentos e aprofundamentos. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização prévia das entrevistadas e do entrevistado e, posteriormente, transcritas.

2.3.4 Análise dos dados da pesquisa

Depois da aplicação dos instrumentos e da transcrição dos dados, iniciamos o processo de análise, em que os dados foram sistematizados, categorizados e interpretados tendo como base o referencial teórico levantado. A preocupação foi produzir um texto com proposições e conclusões pertinentes que permitisse alcançar o objeto de estudo tal como se apresenta no meio social e escolar.

Com a preocupação de compreendermos os discursos expressos pelos sujeitos da pesquisa, estudantes e professores/as, na organização dos discursos, utilizamos a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2016, p.130), a Análise de Conteúdo é um método que possui as seguintes características: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. No período da pré-análise, realizamos a leitura dos dados coletados através dos diferentes procedimentos: observação, grupo focal e entrevista. Em continuidade, realizamos a organização desses dados de acordo com os objetivos definidos na pesquisa, agrupando as respostas e categorizando-as a partir de unidades de registros. O material foi explorado com fins de compreendermos a análise em função das categorias levantadas e o tratamento dos resultados foi realizado por meio de inferências e interpretação, tendo como referência os aportes teóricos da pesquisa. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2015, p. 24), “a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação [...]”

As categorias de análises permitiram o agrupamento das ideias comuns entre os sujeitos, a partir de uma classificação. Nesse sentido, as categorias gerais foram definidas na fase exploratória da investigação e as categorias emergentes surgiram em decorrência da

análise dos discursos coletados. Ressalvamos que em ambos os casos elas foram submetidas a uma análise com base nos aportes teóricos definidos. Primeiramente, as categorias que deram suporte à análise foram: gênero, sexualidade e representação social da violência, já explanadas nos aportes teóricos desta pesquisa. É importante frisar que no transcurso da pesquisa emergiram novas categorias que são detalhadas ao longo dos capítulos de análise, como resultado dos dados construídos.

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção (Bauer; Gaskell; Allum, 2015, p. 24).

É necessário ressaltar também que, considerando a variedade de informantes, tornou-se essencial a triangulação dos dados, visto que, ao combinar diferentes informantes e técnicas de coletas de dados, passamos a desenvolver e trabalhar com olhares diversos, o que nos permitiu o confronto e a comparação destes. Assim, considerando os diversos sujeitos da pesquisa – estudantes, professoras e professor –, a análise levou em consideração todas as informações possibilitadas por cada instrumento de pesquisa, de forma que foram utilizados os discursos mais pertinentes e direcionados à temática da pesquisa.

Dessa forma, pudemos construir um texto com o propósito de revelar como as diferentes vozes interagem e interferem na representação da violência de gênero e sexualidade, no meio escolar, uma vez que notar como as partes dialogam entre si e de que forma percebem a representação de comportamentos violentos é extremamente relevante para atingir o objetivo desta pesquisa.

Destacamos que, após as conclusões da pesquisa, a instituição objeto de estudo deste trabalho terá acesso aos resultados que, por sua vez, servirão para enriquecimento da ação pedagógica e direcionamento de um novo olhar sobre a representação social que a compõe.

3 CAMINHOS TRILHADOS DA SOCIEDADE À ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos os dados de nossa pesquisa, oriundos da observação, do grupo focal e das entrevistas, que nos permitiram discutir a representação da violência de gênero e sexualidade presente no âmbito educacional, assim como a função do/a professor/a diante da representação de estudantes no ambiente escolar.

3.1 Vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar

Para analisar as possibilidades de representação de estudantes e a atuação de professores/as no meio escolar, tomamos como referência a observação e os registros realizados no diário de campo, trazendo como ponto principal a tensão sobre as relações de poder que se representam no comportamento dos/as estudantes e sua influência na prática docente.

Como já mencionado na metodologia deste trabalho, durante o período de observação, utilizamos um roteiro de observação do cotidiano da EMEFE composto por dois eixos de análise: a representação do comportamento violento de estudante no cotidiano escolar e a atuação docente. No primeiro eixo, foram caracterizadas as expressões corporais e as falas dos/as estudantes. No segundo eixo, centramos nosso olhar nas atitudes de professores/as, seus saberes/conhecimentos e sua prática pedagógica. As observações aconteceram no momento de entrada e saída dos/as estudantes, no pátio da escola, no refeitório, nas apresentações didáticas e festivas e em sala de aula para que pudéssemos conhecer o comportamento apresentado por eles e elas no meio escolar.

Em face do objetivo proposto para essa etapa da pesquisa, a análise foi dividida em duas partes. A primeira trata dos/as estudantes e suas representações no cotidiano escolar. Em seguida, discutimos a postura do/a professor/a em sala de aula e no cotidiano escolar frente à representação de violência dos/as estudantes na modalidade de gênero e sexualidade.

3.1.1 Conhecendo os/as estudantes e suas representações: nas falas, nas brincadeiras, nos burburinhos e no silêncio

Para que fossem alcançados os objetivos propostos, optamos por trazer a relação entre os/as próprios/as estudantes, buscando caracterizar a relação de poder estabelecida entre eles e elas no meio escolar, assim como as suas vivências e representações de gênero e sexualidade. Desse modo, levantamos as seguintes questões orientadoras: Como se estabelecem as relações de poder? E como os/as estudantes as representam? Tais questões de orientação se fizeram necessárias para percorrer os caminhos da observação.

Segundo Butler (2022, p.37), “o que torna o mundo visível não é uma questão ociosa, nem é meramente uma questão para filósofos. Ela é colocada o tempo todo, em vários idiomas, por pessoas em diversas áreas de vida”. Nesse sentido, adentramos a instituição, para conhecermos os atores significativos para a nossa pesquisa que, no cotidiano escolar, convivem, vivenciam e praticam atos representados de uma cultura social universal para a singularidade de uma microssociedade, como a escola, em uma visão de naturalidade do processo de construção da identidade do sujeito.

Para explicitar a realidade vivida na EMEFE, trazemos as primeiras impressões sobre a reprodução da violência no meio escolar representada no comportamento do/a estudante.

Na entrada, as relações de poder não são evidentes, talvez pela presença do porteiro e da diretora para recepcioná-los/as, entretanto, ao entrarem no pátio, essa se torna evidente por meio de palavras e atitudes de agressões físicas (empurrões), tidas como brincadeiras (Notas do diário de campo, 14/06/2023).

As relações de poder se representam no preconceito de gênero e discriminação sexual, uma vez que não são somente os meninos que ofendem as meninas, as ofensas também acontecem entre pessoas do mesmo gênero, e isso é algo tido como natural entre os/as estudantes. A naturalidade de um discurso de poder no meio escolar torna-se perigoso pela veracidade que adquire sobre outro ser humano ou classe social com disseminação do preconceito e da discriminação de gênero e sexualidade. Foucault (2014, p.19) nos aponta que

o discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la.

É importante ressaltar que o discurso de poder está presente na rotina dos/as estudantes. No meio escolar, faz parte de uma representação de situação social em que as atitudes e falas agressivas são tidas como verdade entre eles e elas, que, mesmo sabendo não ser o correto a fazer, praticam. Ao observar uma estudante do 8º ano que chamou a colega de “vagabunda”, antes do início da aula, todos/as os/as demais estudantes próximos/as acharam natural e ficaram rindo. Quando perguntei à estudante se sua atitude foi correta, ela disse que sabia que estava errada, mas fazia assim mesmo (Estudante do 8º ano, 15/06/2023).

Um aspecto que merece destaque na rotina dos/as estudantes é a reprodução de atitudes sociais trazidas de fora para dentro da escola, o que reflete em sua representação de um discurso de poder estabelecido. Nesse sentido, convém destacar que os/as estudantes da pesquisa são oriundos/as de famílias vulnerabilizadas pela pobreza e exclusão social, residentes em bairros do entorno da EMEFE, os quais são considerados perigosos pelo alto nível de violência e divisão de facções. A esse respeito, em um momento de conversa informal com o funcionário da escola, surgiu o seguinte relato:

A maioria é filho de bandido ou tem parente bandido. É o mundo deles. Os que não estão no PCC convivem com eles. O bairro deles são bairros violentos [...]. A violência faz parte do convívio deles. É diferente de crianças que moram em bairros como Centro, bairros menos violentos. Quanto mais velhos, mais eles demonstram atitudes agressivas. A maioria não vai passar daqui. Os pais não têm expectativas. A escola tem regras, normas e, para a maioria deles, entre ficarem quatro, cinco horas em uma sala estudando e ver os outros que são bandidos com uma moto boa, sem esforço, por ser o convívio deles, eles vão atrás do que é mais fácil (Funcionário da EMEFE, 21/06/2023).

Observamos que dentro da escola a realidade do comportamento dos/as estudantes instiga preocupação por ser uma realidade que adentrou aos muros da EMEFE e está se disseminando por meio das diferentes reproduções sociais existentes no espaço escolar. Sobre isso, Neves (2010) ressalta que existe preconceito, práticas discriminatórias e desrespeito de determinadas categorias sociais presentes na própria escola. Assim, devemos ressaltar que de maneira geral o comportamento dos/as estudantes se configura em uma liberdade de expressão corporal e linguística segundo o que é considerado correto em seu meio social. Também devemos considerar que a EMEFE reconhece essa realidade, mas ainda não sabe como lidar com ela, quando essa representação é de gênero e sexualidade, por envolver um contexto maior que as paredes da escola, como a família. Para explicitar a realidade, devemos descrever que há uma preocupação na EMEFE com as atitudes da família, no sentido daquilo que irão pensar se for discutido certo tema e qual entendimento terão da escola.

Outro aspecto que merece destaque é que quando presenciado um comportamento agressivo, o corpo gestor da escolar e professores/as repreendem os/as estudantes, mas, ao saírem, os estudantes continuam com as mesmas atitudes, de forma que a metodologia aplicada talvez devesse ser repensada. Outro aspecto observado é que a escola não possui nenhum projeto direcionado às questões de gênero e sexualidade com os/as estudantes, de modo que o assunto de gênero ainda é debatido apenas em eixos temáticos na Semana de Enfretamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e na Semana de Combate à Violência contra a Mulher - Dia das Mulheres.

Para continuar a reflexão, trazemos alguns aspectos da rotina diária dos/as estudantes da EMEFE, para compreender suas vivências na instituição de pesquisa. Dentre os diversos momentos que compõem a rotina, destacamos a chegada e a saída, a interação ao ar livre e a sala de aula.

3.1.2 Interação ao ar livre: entrada, saída, pátio e refeitório

No momento da entrada, a direção da escola recebe os/as estudantes com música e com uma recepção de seja bem-vindo/a. Esse momento é importante, pois, segundo fala da diretora, “Eles são difíceis”. A acolhida termina por propiciar um momento de interação entre corpo gestor e estudantes e entre os/as próprios/as estudantes, sendo esse um procedimento comum para todas as turmas. Além disso, a acolhida se configura como um momento de respeito entre os/as estudantes.

Ao saírem do rol de entrada, eles e elas passam a vivenciar um momento de liberdade para expressarem os seus comportamentos e falas uns/umas com os/as outros/as. Entre essas expressões, estão atitudes silenciosas, burburinhos e ofensas verbais escondidas em um cunho de brincadeira. Esse comportamento não se modificava nas atividades festivas ao ar livre, mesmo com a presença da diretora e dos/as professores/as, os/as estudantes não inibiam a sua forma de se representar, vigorando a atitude de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade.

Na apresentação ao livre feita para comemorar a Semana do Meio Ambiente, foi possível observar a disseminação do preconceito de gênero nas falas dos/as estudantes, principalmente dos/as maiores. Eles e elas representaram não somente um comportamento, mas as relações de poder que permeiam a sociedade, o que fica evidente nas falas gritadas no

pátio durante as apresentações: “[...] ⁴⁰ boa”, “[...] gostosa que eu *cumi* essa semana” (Estudante do 9º ano). Há ainda a discriminação de sexualidade expressa na fala do mesmo estudante – “Sai de perto ou tu vai virar...”. Nesse momento, ele foi repreendido pela professora de Ciências. O sentido da frase retrata discriminação, visto que foi destinada a um estudante que estava segurando o braço de outro (Nota do diário de campo, 14/06/2023).

Nas apresentações ao ar livre, observamos que o número de meninas é maior que o de meninos, entretanto elas ainda são silenciadas por atitudes machistas, de forma que as meninas ofendidas não esboçaram reação de fala, apenas desconforto corporal pela situação vivida. Mais uma vez, ressaltamos que falta preparo para tratar das questões de gênero e sexualidade no meio escolar, visto que até as próprias meninas reproduzem concepções machistas que permeiam a sociedade, como destacamos a seguir:

Uma estudante do 6º ano fez o seguinte comentário sobre a colega, em conversa com um menino: “Aquele [...] parece um marmitex, todo mundo pega” (Nota do diário de campo, 15/06/2023).

O desrespeito contra as meninas expressos em forma de brincadeira abrange conflitos que configuram o campo escolar. Zaluar (1992) afirma que ainda que o contexto escolar seja constituído de conflitos e tensões, eles não devem ser naturalizados em um discurso de submissão e verdade dentro da escola. Os conflitos foram notados nas atitudes silenciadas de quem recebeu o preconceito ou foi discriminado e nas de quem o praticou no meio escolar. Outro exemplo da realidade da EMEFE foi a atitude de um menino do 9º ano que utilizou uma palavra ofensiva contra a estudante do 8º ano e a colega do 9º ficou rindo da forma como a colega foi tratada. A menina que ficou rindo falou: “Ele te acabou, *muiê*”. (Notas do diário de campo, 14/06/2023).

A situação descrita acima retrata nitidamente a representação do preconceito de gênero e como ele é visto como natural pelos/as estudantes, além da desvalorização da figura da mulher entre eles e elas. Essa representação também se evidencia nas representações de sexualidade, conforme anotações feitas em campo:

Um estudante fez um projeto de um caminhão com uma pequena caixa de som e, ao tocar a música, dois meninos se abraçaram e começaram a dançar, e os demais ficaram com gozação, por ter meninas próximas e eles preferirem dançar juntos (Notas do diário de campo, 14/06/2023).

⁴⁰ Colocamos os colchetes para resguardar o nome das estudantes gritados no pátio.

Ao que parece, no momento de interação no pátio, alguns/algumas estudantes buscam demonstrar a sua sexualidade por meio de gestos ocultos, escondidos pelas barreiras do preconceito ou expressos em forma de brincadeira abertamente. Assim, essa representação se constitui por meio de gestos discretos e expressões corporais. É nesse sentido que Louro (2022) nos diz que a identidade sexual e de gênero constitui os sujeitos, na medida em que são interpretados dentro das diferentes instituições sociais. Desse modo, entendemos que o comportamento de sexualidade dentro da escola não é somente uma forma de representação, mas de constituição de uma identidade do/a estudante. Essa identidade estabelece um sentido de pertencimento a um determinado grupo social e talvez por isso os meninos se expressam em forma de brincadeiras, e as meninas em burburinhos ao pé do ouvido, devido à possibilidade de não aceitação.

No momento de interação do pátio, dois estudantes demonstraram sua sexualidade. Um segurou o outro pela cintura, por trás, e ambos começaram a gesticular movimentos sexuais. Ao se soltarem, um sentou ao lado do outro e começou a beijar e lambe o braço do colega, ao perceber que eu estava olhando, o menino se levantou (Nota do diário de campo, 14/06/2023).

Convém destacar que os meninos demonstravam sua sexualidade de forma mais aberta, já as meninas se comportavam de forma mais retraída, demonstrando sua orientação sexual com mais discrição. Isso nos levou a refletir que a posição de submissão que é dada à mulher pela sociedade ainda é muito forte, ao ponto de reprimi-la em diversos contextos sociais. Também devemos destacar que os meninos escondem sua orientação sexual atrás de atitudes de brincadeiras, para que, dessa forma, talvez não sejam julgados. Nesse sentido, recorremos a Foucault (2022) para justificar que a sexualidade é constituída por discurso de conhecimento que molda as formas como pensamos e conhecemos o nosso corpo.

Esse discurso de poder descrito por Michel Foucault se evidencia com mais clareza no momento do intervalo, quando há uma clara separação de gênero. As meninas se agrupam em determinado local do refeitório, e os meninos em outro. Ao sentarem-se à mesa, são poucos os meninos e meninas que se misturam, a maioria separa-se em grupo, mesmo de turmas diferentes, enfatizando a divisão de gênero. Durante o momento do refeitório, a presença de meninos é maior do que a de meninas. Ao que parece, esse momento de interação também se torna um momento de expressar suas singularidades.

Essas singularidades ficavam mais presentes em momentos reservados, com poucas pessoas, como durante a organização das bandeirolas para as festas juninas. Alguns / algumas

estudantes ajudavam nessa tarefa, durante a qual conversavam entre si e, em burburinho, falavam sobre a sua sexualidade.

Os/as estudantes estavam montando as bandeirolas para o “arraiar” e em uma das bandeiras tinha a foto de uma modelo famosa, usando um biquíni fio dental. Uma das meninas disse a outra que queria ser *sugar daddy*⁴¹ dela (Nota do diário de campo, 15/06/2023).

No momento do refeitório, os/as estudantes, na maioria os meninos, aproveitam esse momento para praticar gozação ou expressar frases de cunho machista. Então, esse torna-se um momento em que o preconceito e a discriminação de gênero se expressam na naturalidade adquirida pelos sujeitos envolvidos. Convém destacar que os momentos ao ar livre são aqueles em que surgem com mais clareza as representações de gênero e sexualidade em suas diferentes formas, ou seja, nas expressões corporais e faladas de sua identidade de gênero e na exposição do preconceito. Os burburinhos e olhares são encontrados nesse cenário em que a pessoa humana fica oculta diante das atitudes de preconceito e discriminação (brincadeiras) no meio escolar.

Já durante a saída da EMEFE, os/as estudantes demonstravam pressa e não apresentavam comportamento agressivo ou discriminatório. Além disso, poucos ficavam na calçada, pois o porteiro enfatizava que deveriam ir para casa. A significação desse momento se constrói pela interação entre os/as estudantes, que sob o olhar da direção, logo se dispersam da frente da EMEFE.

3.1.3 Sala de aula e a representação dos/as estudantes

Nas salas de aula, as observações continuaram se direcionando para o comportamento dos/as estudantes e pudemos perceber a existência de outra forma de se representarem. O discurso de poder ganhou outra forma de apresentação além da fala e expressões corporais, pois suas significações também se encontravam nas escritas nas paredes em forma de recados ou simplesmente para declarar uma opinião preconceituosa no espaço da EMEFE. É relevante destacar que esse tipo de escrita estava presente em todas as salas dos anos finais do Ensino Fundamental e, em algumas delas, percorria as paredes de cima a abaixo, em letras grandes e

⁴¹ Uma pessoa que oferece presentes e outros incentivos financeiros em troca de companhia e outros benefícios em um relacionamento.

pequenas. As escritas também estabeleciam uma relação de poder e divisão de facções dentro da escola e em todas as salas havia as siglas PCC⁴² e CV⁴³.

Um estudante do 8º ano vespertino desenhou os órgãos genitais masculinos na parede, em tamanho gigante, e identificou a sua facção (Nota do diário de campo, 20/06/2023).

É importante destacar que a direção da escola não apoia facções, sendo dito para os/as estudantes que dentro da escola não há facções, mas estudantes. Contudo, em conversa com um estudante, foi relatado que as escritas nas paredes também são feitas por outros/as de salas diferentes. Nesse momento da explicação, um dos estudantes mostrava para outra o desenho de um pênis e vagina, em face de brincadeira, tirando e colocando a mão. Entretanto, a colega não deu atenção.

É relevante destacar que para os/as estudantes não há incômodo com esse tipo de representação, pois, para eles e elas, é uma forma de demonstrar poder e subjetividade dentro da sala de aula. Segundo Martins (2014), a representação no meio escolar assume o papel de subjetividade do/a estudante, que pode ser de negação ou aceitação em meio à diversidade. Nesse sentido, ressaltamos que essa representação se torna mais presente em algumas salas.

Nas salas do 7º e 9º ano, há mais rabiscos e escritas na parede, entretanto, na sala do 7º ano, há muito mais escritas preconceituosas em relação a mulheres e identificação de facção, PCC e CV. Na sala do 9º, há mais escritas de cunho homofóbico, como fulano é viado (Nota do diário de campo 20/06/2023).

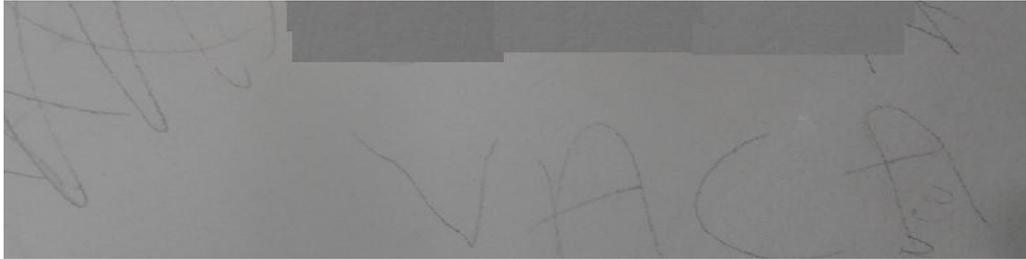
As expressões são feitas pelos/as próprios/as estudantes por meio de frases ofensivas e pejorativas direcionadas às meninas e a homossexuais. O interessante é que, ao notar essas frases no momento da observação, a preocupação da funcionária da escola era de ressaltar os rabiscos da parede, sem atentar-se que não eram apenas rabiscos, mas representações de preconceito e discriminação dos/as estudantes no meio escolar. Nas paredes, encontramos escritas do seguinte tipo: “Se tu quer dá, tu fala”, “guerra viado [...]”, “gay/viado”, “Todos os homens de Imperatriz são escrotos”, conforme registros⁴⁴ abaixo:

⁴² Sigla para identificar o nome da facção: Primeiro Comando da Capital.

⁴³ Sigla para identificar o nome da facção: Comando Vermelho.

⁴⁴ As imagens apresentadas foram tiradas com autorização da direção da escola e os nomes dos/as estudantes foram encobertos com fins de preservação da identidade.

Figura 16- Foto de parede de sala de aula do 7º ano



Fonte: Acervo da autora

Figura 17- Foto de parede de sala de aula do 9º ano



Fonte: Acervo da autora

Para Magnani (2004), as representações se expressam como imagem mental da realidade, de modo que as escritas nas paredes representam a própria realidade dos/as estudantes. Assim, essas escritas são a forma como pensam e se representam na sociedade, ou seja, é uma forma de gritar suas aceitações e negações, mesmo que em uma perspectiva de preconceito e discriminação da pessoa humana. As possibilidades trazidas nas escritas refletem o comportamento de alguns/ algumas estudantes em sala de aula.

“Percebemos que as agressões escritas e verbais contra meninas são mais fortes entre os/as estudantes mais velhos, variando de série” (Nota do diário de campo, 12/09/2023). É importante destacar que a presença da pesquisadora na sala de aula causou certa timidez, de maneira que alguns/mas direcionavam o olhar para ela, outros/as não se importavam e alguns/mas ficaram desconfiados/as. Dentre as turmas observadas, os/as estudantes do 9º ano demonstram maior conforto com a presença da pesquisadora do que os demais.

Durante a observação nas salas, não conseguimos registrar muitas atitudes de preconceito e discriminação, visto que essas aconteciam por burburinhos devido à presença do/a professor/a em sala de aula. Entretanto, percebemos que poucos meninos se sentam junto às meninas, vigorando uma separação de gênero em sala de aula e de grupos formados por características sociais e de identidade semelhante, algo que foi possível perceber pelo comportamento apresentado por eles e elas.

Nesse universo, há ainda uma figura muito importante, a do/a professor/a, que por meio de sua atuação pode contribuir ou não com a representação de preconceito e discriminação no espaço da EMEFE.

3.2 Conhecendo os/as professores/as e sua atuação

A observação da atuação do trabalho docente voltou-se para a maneira como ele se desenvolve diante da representação de violência dos/as estudantes, na modalidade de gênero e sexualidade. Assim, o nosso olhar direcionou-se ao trabalho em sala de aula e a festividades no pátio da EMEFE.

3.2.1 Sala de aula

Na observação em sala de aula, tivemos momentos privilegiados por poder comparar a representação do/a estudante com a atuação direta do/a professor/a, mas foi necessário direcionar um olhar que se atentava a duas situações presentes no mesmo espaço. No decorrer da observação, pudemos constatar que são trazidas possibilidades de debate sobre a violência na escola, de forma geral, durante as aulas, entretanto não são especificadas em modalidades como a de gênero e sexualidade. Assim, as discussões de gênero e sexualidade vão ficando ocultas no meio escolar.

Sobre a vivência de violência na escola, uma professora relatou que no dia 20 de maio de 2023 a escola foi ameaçada de massacre. Foi escrita no banheiro masculino a frase: “massacre total” (Nota do diário de campo, 21/06/2023). A professora se referia à época em que as escolas no Brasil estavam sendo vítimas de ataques que devastaram muitas famílias, pela perda de seus filhos e expressão de violência de outros. Nesse sentido, Zaluar (1992, p.37) nos diz que a

interação ideológica, que não se dá apenas em contatos interpessoais, mas envolve todas as idéias em circulação, principalmente, através da mídia, mantém a tensão e o conflito entre idéias, mudando-as no processo e sustentando práticas as mais diversas, inclusive as institucionais.

As concepções da autora retratam uma realidade que faz parte da escola pública e, durante o acompanhamento das aulas na EMEFE, percebemos que o assunto violência instigava dois tipos de emoções em sala de aula, pois, enquanto a professora demonstrava

preocupação em debater o assunto, os/as estudantes agiam com naturalidade. Destacamos que há a possibilidade de esse comportamento ser um reflexo de seu meio social fora da escola. Para Abramovay (2009), a violência é baseada nas concepções de crenças que percorrem um processo de socialização, moldando as pessoas de acordo com critérios estabelecidos em uma relação de poder.

A partir da concepção da autora, analisamos a relação de poder em sala de aula, de forma que percebemos que a atuação do/a professor/a é de neutralidade sem aprofundamento referente às modalidades de violência de gênero e sexualidade existentes na EMEFE ou na realidade de seus/suas estudantes. Assim, a relação de poder se estabelece por sua posição docente em sala de aula e dos/as estudantes, por seu comportamento.

Em sala de aula, a realidade dos/as estudantes, conforme já mencionado, é de naturalização de um processo de violência e a atuação do/a professor/a se baseia em uma complexidade de responsabilidades que emergem para a sua profissão. Na EMEFE, os/as professores/as procuram desenvolver um trabalho dentro das expectativas de suas possibilidades ou de seus conhecimentos científicos e sociais. Notamos que a falta de conhecimento sobre as discussões de gênero e sexualidade é um dos grandes fatores da neutralidade sobre o tema na escola, o outro é por receio da diversidade social que compõe a escola.

Para Candau (2020), as diferenças de gênero e sexualidade ainda são incipientes na busca de construir um cotidiano escolar que trabalhe as diferenças e promova o diálogo dos sujeitos nele presentes. Essa concepção contribui na busca por compreender que a situação de neutralidade dos/as professores/as também está vinculada à significação de sua rotina, adquirindo um tom de normalidade no processo de ensino, fazendo com que as atitudes de preconceito e discriminação dos/as estudantes sejam discutidas somente quando o assunto é trabalhado no livro didático.

3.2.2 Festividades

A atuação do/a professor/a no pátio foi outro ponto observado, pois é nesse local onde os/as estudantes se agrupavam e tinham maior interação, de forma que a figura docente ganhava um novo papel, o de apaziguador/a de situações conflituosas. Como o pátio possui uma área bem extensa, as atividades festivas eram realizadas nele, já que se reuniam todos/as os/as estudantes dos anos iniciais e finais para essas comemorações.

Na comemoração da Semana do Meio Ambiente, foram reunidos os/as estudantes do 6º ao 9º ano, e cada turma apresentou seus projetos. Durante essa apresentação, os/as estudantes estavam bastante inquietos/as e os/as professores/as estavam atentos/as à organização das apresentações e ao comportamento dos/as estudantes.

Em certo momento, a diretora alertou aos estudantes que se comportassem, pois aquela mestrandia está aqui para observar o comportamento de vocês. O estudante do 9º ano respondeu que a moça poderia comprar mais caderno que um só não seria o suficiente (Nota do diário de campo, 14/06/2023).

A demonstração de preocupação da direção e dos/as professores/as não é neutra, mas ativa diante da diversidade social presente na EMEFE. Nesse sentido, Neves (2010) colabora com a discussão ao debater o quanto a escola potencializa a violência surgida em seu meio. A discussão do autor se torna pertinente uma vez que o silêncio ou a forma errada de lidar com a reprodução da violência pode contribuir com a sua potencialização. Assim, torna-se importante frisar que a diretora e os/as professores/as presentes repreendiam os/as estudantes que possuíam um comportamento preconceituoso ou discriminatório de gênero e sexualidade durante a apresentação. Contudo, logo o comportamento se repetia na naturalidade de uma brincadeira. “Percebo que a forma de atuação dos/as professores/as não possui muita eficácia em combater o comportamento preconceituoso de gênero e sexualidade dos/as estudantes” (Nota do diário de campo, 14/06/2023).

Nesse sentido, Libâneo (2020) justifica que a ação pedagógica deve ser significativa, pois o papel do/a professor/a é de propiciar mudanças qualitativas no/a estudantes intervindo no processo formativo a partir de suas intencionalidades educativas. Assim, refletimos que a atuação do/a professor/a da EMEFE deve ser significativa no estímulo do processo de mudanças de opiniões e de postura social, estendendo-se para além de uma situação momentânea. Para Candau (2011), o ensino envolve o enfrentamento de questões por tratar-se de conhecimento de mediações e compreensão do processo de ensino e aprendizagem na busca de intervenção da prática pedagógica.

As discussões de Libâneo (2020) e Candau (2011) nos remetem ao papel que o/a professor/a se propõe a desenvolver dentro do ambiente escolar para que seja significativo dentro da escola. Devemos destacar que a preparação para essa atuação se torna essencial pelo reflexo que possui na construção social do/a estudante, conforme relato obtido em conversa informal no mês de outubro.

Certa vez, teve uma palestra sobre gênero. A professora que realizou a palestra é homossexual e falou mal dos homens, disse que homem não presta, o que causou uma situação de mal-estar. Então, para discutir gênero, tem que ter preparo (Professor da EMEFE, 18/10/ 2023).

Um aspecto que merece destaque é que o/a professor/a deve propor-se a buscar um aporte teórico sobre as discussões de gênero e sexualidade na escola, de forma a não apresentar somente o conhecimento comum sobre o assunto. Nesse sentido, Libâneo (2020) destaca que os debates entre posicionamentos não devem perder de vista o essencial, por ser a educação que promove a humanização.

Para continuar a reflexão, trazemos que o momento cívico é uma ocasião de interação entre estudantes e professores/as dos anos iniciais e finais. É um momento, dentre tantos que compõem a rotina da escola. Mas, antes de tudo, convém deixar claro que a escolha desses elementos de rotina se deu por envolverem tanto a representação de estudantes como a atuação da prática docente.

No momento cívico, o comportamento dos/as estudantes possui um perfil moderado, sendo que poucos/as deles/as apresentam atitudes violentas, de modo que não há a necessidade de grandes intervenções pela diretora ou professores/as. A atuação do/a docente se restringe à observação e ao controle do/as estudantes de sua turma.

Poucos estudantes apresentaram um comportamento agressivo. Os/as professores/as ficaram atentos aos/às estudantes de sua sala de aula. A atuação docente restringiu-se à observação, sem grandes intervenções (Notas do diário de campo, 30/08/2023).

Convém ressaltar que no momento cívico há discussões sobre temas relevantes para a sociedade apresentados pelos/as estudantes sob a orientação do/a professor/a, o que propicia a possibilidade de discussões dentro da EMEFE. Essa poderia ser uma ocasião para levantar discussões sobre gênero e sexualidade em uma linguagem própria aos/às estudantes, entretanto, conforme relatos dos/as próprios/as estudantes e professores/as, o tema é pouco debatido, sem aprofundamento, e restringindo-se à necessidade do livro didático.

Portanto, nesse contexto de relações de poder, as observações revelaram que os/as estudantes trazem uma representação para o contexto escolar de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade que se perpetua por receio, despreparo e neutralidade da atuação docente em debater a temática. Nesse sentido, a representação de violência do/a estudante é uma reprodução de sua condição de vivência, mas também não parece haver uma busca por uma mudança de postura tanto por parte dos/as estudantes como dos/as professores/as.

Para Felipe e Guizzo (2022), a dificuldade para lidar com questões abrangendo gênero e sexualidade se torna evidente por não se saber como manejar situações que ocorrem no cotidiano escolar. No caso da instituição em estudo, seus atores reconhecem que há essa dificuldade em tratar as discussões de gênero e sexualidade na EMEFE, entretanto enfatizar o assunto na escola não é uma prioridade, sendo debatido apenas quando necessário, em dias específicos do ano. Assim, a representação do preconceito, por estudantes, continua em um processo de reprodução na rotina da escola.

3.3 Discussões do grupo focal: reflexões do social ao educacional de estudantes da rede pública de ensino

Para que fosse possível compreender o lugar dos/as estudantes nas discussões sobre a violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, foi importante ouvir suas percepções sobre a atuação dos atores que compõem o meio escolar e as concepções sociais que possuíam sobre o assunto. Para isso, utilizamos a técnica do grupo focal, objetivando estimular as interações e maior participação de todos/as os/as componentes nas discussões. No decorrer de cada encontro, foram apresentadas de uma a quatro imagens seguidas de perguntas orientadoras envolvendo o tema em discussão. Os/As estudantes puderam relatar suas opiniões, experiências pessoais e exemplos presenciados no meio escolar.

Como já descrito na metodologia deste estudo, o processo de análise dos discursos construídos no decorrer dos encontros buscou valorizar as falas em relação às temáticas estabelecidas, de acordo com os objetivos propostos. Consideramos as interações e as sequências dos discursos para apreciação conforme os aportes teóricos utilizados no estudo. As informações adquiridas foram agrupadas em quatro tópicos, considerando os temas abordados e as categorias que emergiram no debate.

Primeiramente, o tema tratado foi a **percepção de estudantes sobre a representação de gênero na sociedade**. No momento, o grupo discutiu o preconceito de gênero envolvendo fatores sociais e a reflexão feita sobre ele na escola. No segundo momento de debate das opiniões, o foco esteve na **percepção dos/as estudante sobre a representação de sexualidade na sociedade**, trazendo opiniões sobre a discriminação de sexualidade e discussões sociais sobre a temática. No terceiro momento, trouxemos falas direcionadas à **representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. No último momento, apresentamos as opiniões a respeito de **currículo escolar e atuação docente**.

Assim, foi discutida a valorização do respeito e a necessidade de saberes sobre gênero e sexualidade serem debatidos na escola.

Como forma de garantir o anonimato de cada participante, eles/as estão identificados/as por sua situação social na escola (Aluno/a) seguida de uma numeração. A numeração foi escolhida de acordo com a ordem de participação no primeiro encontro do grupo focal. As falas foram escolhidas de acordo com a relevância e significação para esta pesquisa. Cabe ressaltar que, por um lado, as falas estão impregnadas de um discurso de poder que permeia a nossa sociedade e está sendo reproduzido no ambiente escolar. Segundo Foucault (2014), é através de nossos discursos que a verdade atravessa séculos na vontade do saber, podendo ser este um sistema de exclusão histórico, institucional ou constrangedor.

3.3.1 A percepção dos/as estudantes sobre a representação de gênero na sociedade

No que tange à percepção social sobre a representação de gênero, as falas dos/as participantes fizeram emergir três subcategorias de análises: o entendimento do conceito social⁴⁵ de gênero; o controle social; e o preconceito que permeia a sociedade. Todas elas estão articuladas com a forma como os/as estudantes percebem e expressam o seu entendimento e sua vivência sobre o preconceito de gênero no âmbito social.

Quando convidados a falar sobre gênero, primeiramente, e depois sobre sexualidade, os/as participantes ficaram bastante tímidos/as e, para a nossa surpresa, três meninas desistiram, talvez por não se sentirem bem ao falar sobre o assunto ou por sentirem-se incomodadas, de forma que o número de meninos se tornou maior que o de meninas, mas, mesmo assim, a participação delas possuía maior número de opiniões.

Sobre a fala dos/as estudantes participantes do grupo, ressaltamos que eles e elas possuem certo conhecimento sobre as discussões de gênero que permeiam a sociedade e buscaram construir uma definição do que seria **o conceito social de gênero** em sua concepção, conforme demonstram os relatos a seguir:

Aquilo que você se identifica, tipo o meu gênero é feminino, o dele é masculino. A pessoa que escolhe o seu gênero não precisa ser o gênero que ele nasceu (Aluna 3).

Gênero é uma coisa que vai mudando com o tempo, certo, de acordo com o tempo e com a cultura. Tipo, antigamente, os homens usavam roupas que eram vestidos, praticamente, hoje em dia, é malvisto, como também tem cultura que a mulher, né,

⁴⁵ Usamos o termo conceito social, porque as falas dos/as participantes estão direcionadas a conceitos formados por conhecimentos sociais cotidianos.

ela é bem-vista, ela ser másculo, mas, na nossa cultura, não é bem-visto. Então, gênero é uma coisa que vai mudando de acordo com o tempo e com a cultura. Eu acredito que, tipo, gênero, até em outras áreas, tipo gênero literário, tem o terror, tem o romance, cada um tem suas características, certo, então, quando a gente nasce, o sexo feminino é do gênero feminino, então ao decorrer de nossa vida, é falar a mulher tem que ser de tal jeito. A mulher tem suas características e o homem tem suas características, mas eu acredito que hoje em dia o debate de gênero está sendo muito mudado, porque a gente não é um objeto, não é tipo, um gênero literário, a gente é um ser humano e ser humano é uma coisa fluída, uma coisa natural, gênero é uma coisa para limitar a gente de certa forma (Aluna 1).

Os depoimentos parecem revelar que o entendimento de gênero está ligado ao conceito padrão da sociedade, pois, ao mesmo tempo em que buscam uma definição ligada ao corpo físico de identidade de cada pessoa, também surge a compreensão de que o conceito de gênero sofre mudanças de acordo com a sociedade, a cultura e tempo histórico. Contudo, vale ressaltar que, embora não mencionem claramente um conceito de gênero, fundamentado em aportes teóricos, as estudantes trazem pontos importantes para o entendimento do conceito social de gênero em um processo contínuo de transformações sociais que envolvem o ser humano nos aspectos cultural e histórico.

No que sugere a primeira fala, gênero é uma questão de escolha por estar vinculado à construção da identidade da pessoa. A segunda participante já nos remete às características femininas e masculinas que envolvem essa escolha e esse processo de mudança por esse já ser biologicamente predefinido no nascer pela sociedade. Essas definições nos apontam o conceito social de gênero como algo histórico e performativo, que permanece numa relação conflituosa de aceitar o que é gênero enquanto um modo de configurar culturalmente um corpo que é aberto ao refazer a sua qualificação de vida e transformação das normas na significação da construção de uma identidade. De acordo com Butler (2022), para se fazer o conceito de gênero, é necessário desfazê-lo a partir do seu próprio “eu” e esse desfazer é parte do sentido desse “eu” e de sua compreensibilidade constituído em uma sociabilidade na qual o próprio “eu” não é totalmente autor por envolver um processo histórico e social.

Em relação aos aspectos de **controle social**, foi possível percebermos dois pontos centrais nas falas: igualdade de gênero e direitos femininos. Os depoimentos a seguir são referentes a esse aspecto:

Porque uma pessoa baseada no sexo dela não tem nenhum lugar, ela vai viver de acordo com seus valores, com suas escolhas e com sua vida, seja na cozinha, sei lá, em uma empresa, em qualquer outro lugar, tanto homem como a mulher (Aluna 1).

Ser tratada com igualdade, igual se trata um homem. Igualdade entre os dois (Aluno 5).

Eu não acho que não devo fazer algo por ser mulher, mas, quando eu faço, muita gente critica. Porque acham que não tenho o direito de fazer isso, porque eu sou mulher. A sociedade quer que a gente seja controlada (Aluna 1).

Como observamos, as falas remetem à igualdade de gênero focada no binário mulher-homem. Estabelecem a igualdade entre ambos os gêneros, de forma a não privilegiar nenhum dos dois: “ela vai viver de acordo com seus valores, suas escolhas”, igual se trata um homem. As opiniões trazem um recorte do que se espera da sociedade, entretanto não é a realidade, em relação à igualdade de gênero, que a mulher seja respeitada por seus valores, e não por sua condição biológica. Por um lado, a posição apresentada pode revelar uma mudança de opiniões das futuras gerações, quebrando décadas de distinção social entre os gêneros. Por outro, pode ser um reflexo de vivências próprias e daquilo que não querem mais para si mesmos/as, para suas mães e irmãs. De qualquer forma, não deixa de ser um novo reflexo de opiniões, novas visões, que cercam a sociedade e, portanto, a escola.

Entretanto, temos que ressaltar que, apesar das conquistas adquiridas nas últimas décadas sobre os direitos das mulheres, ainda há muitas a serem alcançadas, como traz a fala da participante “quando eu faço, muita gente critica”. Isso denota que a figura feminina ainda é subjugada à figura masculina, sendo essa uma forma de controle de poder social. Entendemos, na fala da estudante, que a figura do homem ganha um discurso de superioridade que percorre a educação feminina e, dessa forma, um gênero vai se sobrepondo ao outro por meio da educação em um contexto social. Foucault (2014) nos explica que os nossos discursos podem adquirir uma tonalidade de verdade, podendo ser este exclusivo em um contexto histórico e social. Nesse aspecto, o autor retrata o caminho que o discurso pode seguir de acordo com a narrativa assumida pelo sujeito, ou seja, de acordo com a verdade que se busca e a relação de poder estabelecida.

É interessante notarmos que nesse momento da discussão as falas foram das meninas e somente um menino se posicionou sobre a igualdade de gênero. Os meninos mostraram bastante timidez durante as conversas, assim como algumas meninas, de maneira que poucas meninas se expressavam com mais facilidade. O mesmo aconteceu ao se falar do **preconceito social de gênero**, quando apenas algumas meninas se posicionaram e colocaram suas opiniões e angústias, conforme relatos a seguir:

Eu não acho que garotos são melhores do que garotas. Eu acho que os dois são quase a mesma coisa. Tipo, assim, tem garotos que se acham melhores que garotas, mas não concordo com isso (Aluna 1).

Porque que considera a pessoa rodada, só porque ela fica com vários caras, só porque ela sai dando para todo mundo, mas é um problema exclusivo dela, isso não significa que ela seja rodada, se ela quiser dar para 20 em um dia só, ela tem direito (Aluna 3).

Pois é, mas é uma frase muito machista, porque se fosse um homem no lugar da mulher, falariam, aí, pega muito, mas como é uma mulher, é considerado feio na visão dos homens (Aluna 1).

Quando eu me identifico com o gênero masculino, mas alguém começa me chamar pelo gênero feminino (Aluna 3).

Pra que ficar ofendendo a mulher só porque ela vai com um homem, ofendem muito a mulher e pouco os homens. Porque, normalmente, os homens acham que mulher é um alvo muito frágil e que podem insultar com mais facilidade. Porque não tem coragem de olhar pra outro homem e falar isso, porque sabe que vai rolar uma briga entre eles (Aluna 3).

Viado é uma palavra ofensiva que remete a alguém, ao homossexual (Aluna 1).

No que concerne aos fatores do preconceito social, notamos que as falas não se remetem somente à figura da mulher, pois também foi trazida a pessoa homossexual. Percebemos que as diferenças de gêneros foram levantadas no que se refere à vontade da mulher e sua liberdade de ser mulher, que não é bem-vista pela sociedade e ela acaba sendo julgada por esta com constância. Uma participante traz a situação de igualdade entre os gêneros, mas, logo em seguida, relata que “tem garotos que se acham melhores do que garotas”. É importante enfatizar que o preconceito pode ser estabelecido pela sobreposição de um gênero sobre o outro de forma a inferiorizar aquele considerado mais frágil pela sociedade.

Outro ponto de debate trazido na fala das estudantes é o padrão do que é certo ou errado na visão social, “porque considera a pessoa rodada”, “mas como é uma mulher, é considerado feio na visão do homem”. São pontos trazidos nas falas que nos remetem a duas questões: o respeito social e o reconhecimento da figura feminina. Notemos que as falas são seguidas de certo desabafo por sua condição feminina na sociedade, pois ser mulher deveria remeter a uma simbologia de igualdade e concordância, entretanto é definido pelo que a sociedade vai achar das atitudes consideradas ou não corretas, como forma de condução de sua vida sexual, seu comportamento perante os homens e a sociedade e sua forma de vestir-se. Nesse sentido, é possível supor que as estudantes têm clareza sobre o preconceito que atinge a mulher na sociedade.

Outro ponto discutido foi o preconceito contra homossexuais na identificação e nomeação de forma pejorativa (viado) para tratar a pessoa homossexual. A identificação

apontada na fala da estudante nos remete à escolha do gênero social pela pessoa, diferente daquele de seu nascimento. Corroborando a ideia, buscamos as palavras de Louro (2008) que enfatiza que ser homem ou mulher é um processo que se constitui em um âmbito cultural. Nessa perspectiva, a não aceitação do gênero de outro ser humano se caracteriza como preconceito e negação de uma identidade. Assim, a estudante faz uma relação entre o gênero social e o biológico para caracterizar o preconceito e a discriminação. É importante enfatizar que a Aluna 1 frisa que “viado” é uma palavra ofensiva que se remete de forma pejorativa à pessoa do homossexual.

É possível notarmos nas opiniões que a questão do preconceito de gênero e sexualidade já foi naturalizada pelos discursos sociais, pois certas palavras já estão relacionadas à pessoa homossexual, assim como certos comportamentos já estão direcionados à desvalorização da mulher no âmbito social. Esse dado nos leva a outro ponto da discussão: o da sexualidade do ser humano no contexto social.

3.3.2 A percepção dos/as estudantes sobre a representação da sexualidade na sociedade

Durante a segunda parte da pesquisa, o tema tratado foi a sexualidade nas perspectivas da sociedade e da escola, entretanto, neste momento, iremos focar as percepções sociais. Nesse sentido, os depoimentos revelaram cinco subcategorias emergentes: conceito social de sexualidade; identidade de gênero; religião; preconceito; e naturalização do padrão social. Em vista desses aspectos, é coerente ressaltar que os/as estudantes participantes desta pesquisa possuem um conhecimento compatível com sua faixa etária, uma vez que eles e/ou elas trouxeram suas concepções acerca da problemática que permeia a sociedade segundo suas concepções juvenis de certo e errado. Entretanto, não deixou de ser uma forma perspicaz ao demonstrarem, em uma linguagem simples, o conhecimento empírico que a sociedade naturaliza em meio às mazelas sociais que fomentam a realidade cultural e histórica que almeja a construção de identidade do sujeito, em sua representação social, frente à discriminação de gênero e sexualidade cotidiana para alguns/mas e presente para todos/as por ser algo vivenciado e muitas vezes ignorado por sua naturalização.

No que tange ao **conceito social de sexualidade**, os/as participantes trouxeram conhecimentos vivenciados na sociedade. Os relatos a seguir indicam essa ideia:

Sexualidade não se resume a isso, sexualidade não se resume a sexo, não se resume a isso (Aluna 3).

Do mesmo jeito que sexualidade é algo natural, não é algo que eu escolha, e sim algo que vem dentro de mim, que eu assumo o risco de me assumir e de sofrer na sociedade, porque, a partir do momento que eu entendo que eu gosto de menina, como eu gosto de meninos, se eu expor isso pra sociedade, com certeza, eu vou sofrer muito durante minha vida, muito vou sofrer tanto verbalmente, fisicamente, psicologicamente por pessoas que não entende e acha que isso é errado (Aluna 3).

Através dos depoimentos é possível notar que, ao mesmo tempo em que a estudante defende que o conceito social de sexualidade não pode ser entendido somente como sexo, que “não se resume a isso”, ela defende que também não é uma escolha, que é algo natural, que faz parte de cada ser humano. Segundo Bento (2017), o sexo é um padrão que qualifica a pessoa a se tornar viável, é o que qualifica o corpo para a vida no domínio humano, porque a materialidade do corpo é analisada como um efeito de poder e o sexo como uma descrição estática. Nesse sentido, as falas se tornam importantes por levantarem um ponto de conflito sobre a orientação sexual⁴⁶ do ser humano, que não é somente uma orientação a ser seguida com base nos desejos internos do indivíduo, já que a materialidade do corpo é sujeita aos dispositivos de construção de poder que permeiam a sociedade e influenciam a repressão da orientação sexual aos padrões estabelecidos.

É nesse sentido que recorreremos às palavras de Foucault (2022), para justificar que a sexualidade é construída como um conjunto de conhecimentos que molda as formas como pensamos e conhecemos o nosso corpo. Assim, a sexualidade tem por razão de ser, podendo o indivíduo inovar, proliferar, e inventar, não podendo ser caracterizada como um regime de silêncio, mas como um conceito em constante expansão e com historicidade. Percebemos que a estudante não traz em seu discurso o sentido de movimento social, cultural e histórico que envolve o conceito social de sexualidade, de forma a limitá-lo, inicialmente, ao que é e o que não é sexualidade.

Outro ponto a ser considerado é que a fala da participante traz a diferenciação entre heterossexual e homossexual pelos parâmetros de aceitação sexual que a sociedade vê como corretos. Corroborando essa ideia, Weeks (2022) discute que a sexualidade é modelada em meio a duas preocupações fundamentais: a de nossa subjetividade e a da relação dessa subjetividade com a sociedade. A definição de quem e do que somos é modelada em uma junção de saúde, crescimento e bem-estar populacional que pode causar conflito, como traz a participante em sua fala: “vou sofrer muito durante a minha vida”. A estudante aponta as

⁴⁶ Segundo Machado (2018, p. 15), “orientação sexual diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Ela pode ser assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou pansexual (atração por todos os gêneros)”.

consequências que a sociedade impõe quando a identidade sexual não segue os padrões preestabelecidos, ou seja, não está dentro do controle do grupo dominante, instigando outro ponto de discussão: as formas de violência contra o considerado diferente.

Aqui, merece destaque o fato de ela mencionar os tipos de violência que uma pessoa pode sofrer por estar fora dos padrões sociais: “muito vou sofrer, verbalmente, fisicamente e psicologicamente”. Ela observa que o sofrimento pelas diferenças pode surgir em diversas modalidades de violência, sendo estas ocorridas pela não aceitação das diferenças de forma a proporcionar conflitos que partem de uma singularidade distinta da universalidade que compõe a sociedade.

Quando convidamos os/as estudantes para falar sobre a **identidade de gênero** que compõe a sociedade, os/as componentes do grupo ressaltaram seus discursos baseados em seus entendimentos cotidianos. Os relatos a seguir indicam essa ideia:

É uma escolha. Ninguém pode mudar isso da pessoa, quanto a isso (Aluno 4).

Eu não acho que seja uma escolha. É uma coisa interna de cada um, tipo, tu não escolheu gostar de mulher (Aluna 1).

Ela deve ser respeitada como os outros normais. Não é uma escolha dela, né. Ela deve ser respeitada como todos (Aluno 4).

Um homem diferente? Eu não consigo explicar por que tem que ler a Bíblia. Quer dizer, existem pessoas diferentes, tipo a idade, a aparência, a cor, a maneira de vestir, o jeito de falar, as opiniões são diferente (Aluno 8).

Os depoimentos parecem revelar que a visão de diversidade dos/as estudantes está direcionada à identidade de gênero do indivíduo, entretanto, durante os discursos, trouxeram possibilidades de como essa identidade pode ser desenvolvida em suas opiniões, por escolha ou por um desenvolvimento interno. Devemos enfatizar que a fala da Aluna 1 faz uma comparação com a homossexualidade para justificar sua reflexão de que não é uma escolha da pessoa. Além disso, é importante perceber que a fala do Aluno 4, “ninguém pode mudar isso na pessoa”, corrobora a discussão levantada pela participante de que não se trata de uma escolha.

Como podemos observar, a maioria das falas indica que a diversidade da sexualidade na sociedade não é uma escolha da pessoa. Entretanto, também foi levantada a questão da normalidade, mediante a diferença, no discurso do Aluno 4. Isso denota que, quando a identidade social da pessoa foge do padrão de um comportamento definido para mulher e homem, ela pode ser considerada anormal pela sociedade. Assim, é oportuno levantar que

essa visão trazida pelo estudante pode tornar-se mais visível em determinados grupos sociais como enfatiza a fala do Aluno 8: “Um homem diferente! Eu não consigo explicar por que tem que ler a Bíblia”. É interessante notarmos que somente um participante relacionou identidade de gênero à religião, por meio da Bíblia, de modo que chama a atenção o fato de que somente o Aluno 8 mencione um conteúdo religioso (Bíblia), nenhum/a outro/a participante trouxe um conhecimento ou saber próprio vinculado a uma instância social para esclarecer seu entendimento sobre o controle social de sexualidade. Percebemos em sua fala uma busca por resposta na religião, para entender as diferentes identidades de gênero que compõem a sociedade.

Nesse sentido, é importante frisar que as falas dos/as participantes sobre a identidade de gênero⁴⁷ na sociedade foram bastante restritas ao seu conhecimento empírico ao trazerem um discurso mais focado no modo como a pessoa se sente em relação à afetividade e sexualidade, não intensificando a discussão, em seus aspectos de como a pessoa se identifica, se sente, se apresenta para si mesmo/a e para os/as que estão a sua volta.

No que se refere aos aspectos da **religião**, nas discussões sobre os tipos de família que compõem a sociedade, os trechos abaixo são representativos da opinião do grupo:

Acho que influencia, porque, tipo, a sociedade que a gente vive, a maioria é cristã e a maioria dos cristãos, a maioria, não aceita esse tipo de família que foge do padrão deles que é de homem e mulher. E, aí, como eles são muito influentes, acabam mudando a cabeça da pessoa, está do jeito errado. Porque não é algo que se possa controlar, que não vai fazer mal à saúde, não. É não tá, tipo, copiando o outro. Tipo um não faz o papel do homem e o outro da mulher, todos os dois têm o seu papel (Aluna 1).

Normalmente, quando tudo começou, o pessoal começou achar muito estranho e a igreja se meteu falando que é errado, por conta de um casamento certo, porque a Bíblia cita é só um homem e uma mulher e então todo mundo começou a ver um casal *gay* errado por conta que o cristianismo acha errado e, aí, foi adiante, porque, às vezes, dentro de casa, os pais não ensinam as crianças que isso é errado, mas a igreja, algumas igrejas ensinam que é errado ou, muitas vezes, vê vídeo na internet porque tem muita gente que é homofóbico (Aluna 3).

Essas falas se remetem ao discurso de poder das religiões sobre a orientação sexual do sujeito a partir de suas perspectivas: “a família que foge do padrão”, “mudando a cabeça da pessoa”, “casamento certo” e “tem muita gente que é homofóbico”. Isso pode revelar uma

⁴⁷ Os estudos de Machado (2018, p. 14) definem que “identidade de gênero se refere ao gênero com o qual a pessoa se identifica (se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do padrão convencional). Esse gênero com o qual ela se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento”.

grande expectativa em torno do reconhecimento da disseminação do discurso de poder por dispositivos sociais, como a religião. É possível ainda perceber certa associação entre a não aceitação de outra orientação sexual que não seja a heterossexual e a influência religiosa. A fuga do papel tradicional de família é trazida em ambas as falas com o mesmo tom de preocupação, o de negação, por fugir de um padrão, na perspectiva religiosa.

A Aluna 1, quando fala: “eles são muito influentes, acabam mudando a cabeça da pessoa”, aponta o aspecto de alienação do discurso para que uma única verdade seja aceita como absoluta. Além disso, ela se posiciona sobre como cada um/a se configura, podendo estar dentro ou fora do padrão determinado pela sociedade e religião, e defende que cada um/a tem o seu papel na sociedade. A participante também levanta a questão de constituição da identidade de gênero, respaldando que a intenção não é copiar o outro ou outra, mas construir-se socialmente de acordo com sua identidade social. Butler (2022) nos diz que a sexualidade se torna acessível a uma série de articulações sociais que nem sempre estão vinculadas às relações ou aos laços conjugais monogâmicos ou maritais.

Já a Aluna 3, em seu discurso, traz um traço bem pertinente: que a religião, especificamente o cristianismo, prega a visão de casamento certo, considerando o casamento entre pessoas do mesmo gênero errado, propagando discursos homofóbicos dentro da religião. Entretanto, devemos ressaltar que nem todos os/as cristãos/ãs são homofóbicos/as ou seguem como verdade absoluta certos discursos. A Aluna 3 faz uma ligação do cristianismo com a discriminação a casamentos entre pessoas do mesmo gênero, trazendo uma visão de propagação do discurso de poder como um dispositivo controlador da sociedade pelas crenças que são pregadas pelo cristianismo.

No tocante à discussão, as estudantes citam a não aceitação da religião do que está fora de um padrão definido pela sociedade e pela religião, como a família formada por pessoas do mesmo gênero. Notamos que ambas trazem em suas falas a influência da religião na normalização de um discurso de poder que permeia a sociedade, estabelecendo uma visão de certo ou errado – “A igreja se meteu falando que é errado, por conta de um casamento certo” (Aluna 3). Ela ressalva ainda que a disseminação desse discurso de verdade, não é feita somente pela igreja, mas por meios tecnológicos, como a internet. Corroborando as reflexões da estudante, recorremos a Foucault (2022), segundo quem a sexualidade é um dispositivo histórico que se constitui por vários discursos sobre o sexo que regulam, normatizam e instauram saberes que são produzidos e semeados como uma verdade na sociedade. Outro ponto levantado nos discursos foi a disseminação do preconceito que a religião acaba proliferando em defesa do que julga certo ou errado a partir dos princípios religiosos. Nesse

sentido, os relatos trazem a significação do poder que a religião possui na sociedade, de forma a definir valores e princípios ou estabelecer julgamentos que difundem o preconceito.

Ao tratarem dos elementos que semeiam o **preconceito na sociedade**, os/as participantes compartilham suas próprias experiências familiares e na escola, bem como seus conhecimentos sobre situações sociais, como ilustram as falas a seguir:

Meu sonho é brincar com carrinho. Eu brincava com meus primos, porque meu pai não comprava. Na casa do meu primo, *piquininho*. Ele tinha uns seis e eu tinha dez. Aí, eu brincava de carrinho. São só brinquedos, brinquedos não define gênero (Aluna 3).

Eu brincava de boneca. Brincava e muito. Eu brincava só com as meninas. Agora, com os meninos, não brincava de boneca, não. Pra mim, não muda a gente brincar de boneca, não quer dizer que a gente é mulher ou *gay*, pra mim é só uma brincadeira. Não vejo nada de mais na imagem. São crianças se divertindo. Ele ou ela pode escolher o jeito que ele quer brincar, de qualquer jeito, com qualquer brinquedo (Aluno 4).

Eu tenho um primo, ele é assim, meio. Ele já sofreu, assim, por causa. Uma pessoa chegou e começou a falar coisa dele e tal, dizendo que o jeito dele falar, dele andar, que as roupas que ele veste. Falando, ofendendo ele, mas não é porque ele é assim que a pessoa deve está ofendendo ele. É chato presenciar. Eu não gostei, não. Eu fiquei incomodada, desconfortável, não é legal ficar escutando uma pessoa ofendendo ela só pelo o que ela é (Aluna 7).

Percebemos nos depoimentos que os/as participantes expõem suas próprias experiências para expressar diferentes formas de preconceito que podem ocorrer no núcleo familiar. O discurso da Aluna 3 retrata o preconceito familiar uma vez que ela só podia brincar com brinquedos ditados para o gênero masculino pela sociedade junto com alguém do gênero masculino e fora de casa. Em relação ao Aluno 4, o preconceito se estabelecia na divisão das brincadeiras, porque ele brincava de boneca com as meninas, mas com os meninos a brincadeira deveria ser outra, por ser o que a sociedade espera dele. Corroborando essa ideia, Bento (2011) afirma que, quando uma criança recebe um brinquedo, ela está sendo preparada para o que se espera dela na sociedade, ou seja, bonequinhas e certas brincadeiras produzem o gênero feminino, já carrinhos produzem o gênero masculino. É nessa perspectiva de controle de poder social que brinquedos, cores, roupas e demais acessórios são escolhidos levando em conta o que seria mais apropriado para uma vagina ou um pênis.

Segundo o discurso da Aluna 3 e do Aluno 4, como podemos afirmar que todas as meninas irão gostar de brincar de boneca e todos os meninos irão querer brincar de carrinho? Nesse sentido, as falas expressam a busca por uma resignificação dos preceitos sociais quando se relata que “brinquedos não definem gênero” ou “ele ou ela pode escolher o jeito

que ele quer brincar”. Assim, devemos considerar que aquilo que damos como algo natural é resultado das normas de gênero, que criam expectativas e geram suposições sobre aquele corpo-sexuado.

Ao relatar o preconceito presenciado com um membro de sua família, a Aluna 7 demonstrou bastante indignação em seu discurso, entretanto também demonstrou certo preconceito ao descrever a orientação sexual do primo: “ele é assim, meio”, “não é porque ele é assim”. A participante não traz em sua fala a palavra homossexual ao citar o preconceito presenciado. Ademais, o relato retrata que, quando os corpos escapam do processo de produção de normas preestabelecidas, eles estão se colocando em risco. Nesse sentido, Bento (2011) aponta que ao nascer à sociedade define o gênero de acordo com sua situação biológica, contudo, ao se dizer que nasceu um menino, não se está descrevendo um menino, mas criando expectativas para que um corpo seja construído como menino, pois o ato de linguagem não é uma representação da realidade, mas uma construção de significados.

É importante mencionar que o preconceito lançado ao corpo do primo, presenciado pela participante, legitima um discurso de desprezo pelo corpo-sexuado que não é obrigado a cumprir as normas de gênero, desobedecendo e quebrando os parâmetros sociais do que é considerado correto em um discurso de poder. Assim, notamos que o desconforto da participante se dá em relação a afirmações e proibições construídas a partir de ideologias de preparação do corpo para a vida referenciada na heterossexualidade.

Quando direcionamos a discussão para o debate sobre o preconceito no meio escolar, a participante destacou o seguinte:

Sim, sim! De certa forma, quando uma pessoa começa ser homofóbica com o outro, independente da escola, todas as pessoas que estão arredor não tomam providência, só começam a rir. Com isso, ninguém vai querer ficar perto dela, porque acha que ela é nojenta, que ela é homossexual. Então, essa pessoa acaba ficando sem amigos e aqueles que são amigo dela também começam a ser zuado. Então, acaba ficando sozinha e não tem muito pra onde ela correr, porque todos pra onde, todos os lados que ela vê, todo mundo tá julgando ela de certa forma. Então, realmente, ela fica sozinha (Aluna 3).

No que se refere ao preconceito no meio escolar, o relato apresenta uma visão de descaso, desprezo e solidão. Ao afirmar que “as pessoas que estão ao redor não tomam providência e começa a rir”, a estudante evidencia o descaso pela diversidade que compõe o ambiente escolar, além de cumplicidade com certas atitudes homofóbicas. Outro ponto levantado em seu discurso é o de desprezo que pode ser direcionado à pessoa que assume uma orientação sexual diferente da heterossexualidade, como cita em seu discurso: “ninguém vai

querer ficar perto dela, porque acha que ela é nojenta, que ela é homossexual”. Ao usar a palavra “nojenta”, a participante demonstra que o desprezo sofrido pode ser extremo, de modo a desconsiderar a pessoa humana, colocando o preconceito acima da vida humana, porque alguém é homossexual. Segundo Butler (2022), o corpo nos expõe aos olhos dos outros e à violência, pois é por meio do corpo que gênero e sexualidade ficam expostos aos outros. Assim, ao mesmo tempo em que o corpo é meu, também não é, por se constituir como um fenômeno social em uma dimensão pública. É nesse sentido que o corpo humano expressa a vida aos olhos de outro humano, estabelecendo-se no meio dessa relacionalidade, num processo contínuo de exceder suas fronteiras e ao mesmo tempo tentar contê-la.

O relato da participante respalda a solidão sofrida pelo desprezo e distanciamento ocasionado à pessoa homossexual na escola. “Todo mundo tá julgando ela de certa forma, então, realmente, ela fica sozinha”. Nessa perspectiva, notamos que o sentido de humanidade é limitado a certo grupo, o heterossexual, de modo que, por estar fora desse grupo, o outro não precise ser considerado, respeitado e visto como membro daquele meio social, a escola. A fala da participante traça o perímetro social existente entre heterossexuais e homossexuais, uma barreira que percorre religião, escola e sociedade em geral, a do preconceito social em relação ao ser humano que não se encaixa no discurso de poder e controle social.

Quando convidados a falar sobre o preconceito anunciado nas redes de comunicação, os componentes do grupo ressaltaram expectativas de mudanças na visão da sociedade, assim como reafirmaram a permanência do preconceito devido a um discurso de poder que estabelece um retrocesso social. Os relatos a seguir indicam essa ideia:

Eu achei certo. Que bom que a TV tá mostrando casais diferentes que antigamente não mostrava. É muito importante que ela mostre pra poder mostrar pra pessoas que isso é certo e não é errado (Aluna 3).

Acho que depende muito de quem tá em cima no poder, tipo, uns meses atrás, eu vi um caso na Itália, mesmo, que mudaram o líder dele e depois eles botaram uma nova lei que casais de mesmo gênero não podiam mais adotar crianças e os casais que tivessem feito isso, ia ser anulado, até o casamento deles ia ser anulado. E, também, eu vi e não sei se é verdade, mas, eu vi que tão querendo anular o casamento homossexual aqui no Brasil, tão querendo anular isso. Tá bastante *retrocedor*, né, na sociedade que a gente vive, tá *retrocedor*, é *retrocedor* diante de tantas conquistas que vários grupos fizeram, tantos protestos que foram feitos para ter direitos iguais, é lamentável. Para poder controlar mais o povo (Aluna 1).

Pois é, dá para ver mesmo até no jornal e nas notícias que tem muita violência, muito crime de ódio cometido a esse tipo de gente. Não acho que tem que haver uma distinção, assim, porque todo mundo é ser humano, mas a gente ainda tem diferenças, tipo assim, o *gay* sofre preconceito, então tem que, como é que eu posso dizer, tem que mostrar que ele sofre preconceito pra poder ser debatido, pra poder demonstrar que esse tipo de violência existe. Eu não falei tipo de gente de um modo equivocado, que eu me sinta superior nem nada, só que é um grupo que sofre

violência. Sim, a gente não deve esconder ou ignorar que o preconceito existe, tem que enfrentar ele (Aluna 1).

Eu acho que esse tipo de preconceito, pra tomar esse caminho, tem tanto a ver com a homofobia como com o machismo, porque a maioria das pessoas vê que o homossexual, que o *gay* é uma mulher entre aspas, é uma mulher e o povo vê a mulher como algo ruim, como algo inferior, como algo frágil. Então, acaba zuando isso, não deixa de ser másculo, acha que *gay* é sinônimo de fragilizado, de fraqueza. Então, ficam pressionando muito a pessoa como se fosse uma coisa ruim, a pior coisa do mundo (Aluna 1).

Através das falas é possível notarmos que as participantes voltaram a discutir sobre o discurso de poder que permeia a sociedade, assim como trouxeram para o debate a questão do machismo e da homofobia. A Aluna 3 levantou a perspectiva de mudança que está havendo nas novelas, pois o que antes não se mostrava agora está buscando construir um caminho de naturalização da diversidade, mostrando casais do mesmo gênero.

Por seu turno, a Aluna 1 traz uma visão de preconceito mais ampla por estabelecer em seu depoimento que a disseminação do discurso de ódio pode depender de quem está no poder, construindo uma ponte entre o que a sociedade, naquele momento histórico, considera certo ou não, de maneira a aderir a um processo de retrocesso para cumprir uma verdade considerada absoluta pelo discurso de poder, como traz o seu relato: “Acho que depende muito de quem tá, em cima, no poder”, “na sociedade que a gente vive, tá *retrocedor*, é *retrocedor*”. A esse respeito, Foucault (2022) discute que o poder reprime o sexo buscando a homogeneidade formal do poder, ou seja, de um lado o poder legitimador e do outro o sujeito obediente. Nesse sentido, a participante levantou uma bandeira que nos últimos anos tem sido acompanhada na TV, tanto no Brasil, como em outros países, que é o preconceito contra os homossexuais ao ponto de querer tirar-lhes até mesmo os direitos conquistados, como o casamento entre pessoas do mesmo gênero, em nome da considerada moral e bons costumes que acreditam construir os alicerces de uma sociedade, que deveria ser para todos, não somente para alguns/mas. Dessa forma, a sociedade vem propagando um discurso distorcido sobre a representação de gênero e sexualidade e a finalidade de suas discussões no âmbito educacional.

O relato da Aluna 1 levantou ainda questionamentos sobre a constituição do próprio processo social de aceitação e negação dos direitos do outro. Se a Constituição coloca em seu Art. 5º que “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, então por que um grupo por sua sexualidade deve ser suprimido por outro? Outro ponto debatido pela participante foi o discurso de ódio e violência contra homossexuais. “Dá para ver mesmo até no jornal e nas notícias que tem muita violência, muito crime de ódio cometido há a esse

tipo de gente”. A participante retrata em sua fala uma realidade que tem reafirmado o uso da sexualidade como um dispositivo de controle social, de maneira que, se o indivíduo está fora desse controle, ele é estigmatizado por um discurso que propicia não somente palavras de ódio, mais atitudes que propagam atos de violência em várias instâncias da sociedade. Contudo, ao utilizar a frase “esse tipo de gente”, a participante termina por estabelecer uma diferença entre heterossexuais e homossexuais, quebrando um parâmetro de igualdade entre os dois grupos e definindo um grau de diferença e preconceito. Apesar de admitir que não falou na intenção de se colocar em uma posição de superioridade, mas por ser um grupo que sofre violência, o uso da frase trouxe um contexto de preconceito ao discurso.

O discurso apresentado trouxe outra visão de preconceito, o de comparação: “tem tanto a ver com a homofobia como com o machismo”. Ela faz uma comparação da pessoa homossexual com a mulher para relacionar a homofobia com o machismo de forma a descaracterizar o papel social de cada gênero, pois o fato de um homem ser homossexual não significa que ele seja mulher, assim como não significa que a mulher homossexual seja homem. Segundo Bento (2017), o corpo é um arquivo da história de reprodução e produção sexual de subjetividades binárias. Nesse caso, as palavras da participante – “porque a maioria das pessoas vê que o homossexual, que o *gay*, é uma mulher entre aspas, é uma mulher e o povo vê a mulher como algo ruim” – trazem a realidade de visão preconceituosa da sociedade em duas direções: contra a pessoa homossexual e contra a mulher, enfatizando a simbologia de fragilidade e fraqueza em um processo histórico-cultural de sociedade. Além disso, ao trazer que a mulher é vista como algo ruim, o seu depoimento levanta a questão do preconceito contra a mulher que, apesar de décadas de luta e de muitas conquistas adquiridas, ainda é tratada com preconceito e discriminação no meio social.

Ao tratarmos da **naturalização de um padrão social**, o grupo ressaltou a questão da reprodução de um padrão de preconceito desencadeador da homofobia, conforme os trechos abaixo:

Acho que vem, assim, das pessoas mais velhas, do começo, vendo assim, como é que fala, a pessoa desrespeitando, aí, tem esse preconceito. Vem desde o começo (Aluno 4).

É que vêm desde criança, tipo, os pais ensina que casamento certo é homem com mulher e tal, né, já cresce com aquele ponto de vista que o casamento tem que ser homem com mulher (Aluno 8).

Eu acredito que, tipo, não só a homofobia como outras formas de preconceito como o racismo ou machismo vêm da nossa própria sociedade que até certo tempo no passado foi começar a ser ensinado esse tipo de valor, esse tipo de ideia sobre tal coisa que é o preconceito, que é a pré ideia sobre tal forma de vida, tal forma de ser,

de ser de uma raça diferente, ser homem ou mulher, ser homossexual ou hetero, aí acabou tendo essa distinção de forma de viver, de distinção também (Aluna 1).

Os/as participantes retratam em seus discursos que o assunto é abordado há muito tempo de forma preconceituosa na sociedade, como frisa o Aluno 4 com mais clareza: “Acho que vem, assim, das pessoas mais velhas, do começo, vendo assim, como é que fala, a pessoa desrespeitando”. O relato do Aluno 4 retrata a reprodução de um discurso de poder passado por gerações de forma contínua em relação à sexualidade do sujeito. Isso reflete que o processo de mudança retrocede em meio a um padrão social definido como correto reproduzido de forma contínua. Chama a atenção o fato de que o Aluno 8 respalda que essa reprodução se inicia desde criança: “os pais ensina que casamento certo é homem com mulher e tal, né, já cresce com aquele ponto de vista”. A fala do participante retrata que o discurso de poder está vinculado à reprodução social, assim, por ser ensinada de geração em geração, a heterossexualidade tornou-se a única forma de sexualidade aceita como correta, o que vai sendo passado adiante em um processo histórico, cultural e social do desenvolvimento humano. É nessa perspectiva que Foucault (2022) ressalva que é justamente no discurso que se articula o poder e é por esse motivo que se concebe o discurso como uma cadeia de segmentos contínuos para se propagar discursos admitidos e excluídos, dominantes e dominados no mundo, como estratégias diferentes, em um jogo inconstante e complexo em que o discurso pode ser ao mesmo tempo dispositivo e efeito de poder.

É interessante notarmos a seguinte fala da Aluna 1: “Eu acredito que, tipo, não só a homofobia como outras formas de preconceito como o racismo ou machismo vêm da nossa própria sociedade que até certo tempo no passado foi começar a ser ensinado esse tipo de valor”, na qual parece existir uma reflexão sobre o processo de reprodução social do discurso com a naturalização de um padrão de preconceito que vai além da sexualidade, pois abrange outros pontos de discriminação como a racial e o machismo na composição de um discurso que se propaga no contexto da sociedade e da humanidade como uma ideia preconcebida que define as distinções de gênero e sexualidade e o próprio preconceito.

3.3.3 A representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar

No terceiro momento do grupo focal, o tema tratado foram as representações de gênero e sexualidade no meio escolar, abordando as perspectivas do comportamento do/a estudante na escola. Nesse sentido, os depoimentos revelaram três subcategorias emergentes: a representação da violência de gênero no meio escolar; a representação da violência de

sexualidade na escola; e a naturalização do comportamento violento na escola. Em vista desses aspectos, é coerente ressaltar que os/as estudantes sujeitos desta pesquisa trouxeram em seus depoimentos suas experiências e vivências de um comportamento natural em seu cotidiano.

Quando convidados a falar sobre a **representação da violência de gênero em seu meio escolar**, ressaltaram suas experiências de participação e de presenciar ações de violência ocorridas em sua microssociedade escolar, como demonstram os relatos a seguir:

Não, assim, tem uns acontecimentos aqui na escola que vêm de muita rivalidade entre a mulher e o homem, principalmente em nossa sala que tem alguns acontecimentos que são muito complicados contra as mulheres (Aluna 2).

Tipo trazer uma situação em que a pessoa demonstra fraqueza, aí vai, fala que está agindo como mulherzinha, como se mulherzinha fosse ser uma coisa fraca, delicada, sendo que estão totalmente equivocados (Aluna 1).

Os depoimentos parecem revelar que a violência de gênero pode se apresentar como uma rivalidade no meio escolar entre o gênero feminino e o masculino, em que as demonstrações de atitudes consideradas fracas são associadas ao gênero feminino. É importante ressaltar a seguinte fala: “alguns acontecimentos que são muito complicados contra as mulheres”. O discurso traz um entendimento de que ser mulher dentro da EMEFE não é uma situação fácil, que a condição feminina ocasiona acontecimentos que são desagradáveis para o gênero feminino. Nesse sentido, vale ressaltar a possibilidade de que o comportamento presenciado em uma microssociedade, como a escola, pode ser o reflexo de um universo em que a figura da mulher é desvalorizada no cotidiano dos/das estudantes, em virtude de uma reprodução das atitudes advindas de outros cotidianos sociais para dentro da escola, o que não exige a escola de seu papel de se posicionar sobre as diferenças que fazem parte da sociedade.

Assim, ao que tudo indica, a representação da violência de gênero ocorre na escola devido à forma como a mulher é tida e vista na sociedade, como um elemento frágil, delicado e de fácil intimidação masculina. É interessante notarmos que apenas a Aluna 1 se posiciona em relação à forma equivocada que a estudante e mulher é tratada no meio escolar, entretanto ela não usa a palavra estudante ou aluna, mas a forma como é utilizada para ofender o outro, “mulherzinha”. Essas perspectivas demonstram a importância de uma reflexão sobre a singularidade que envolve o comportamento de estudantes em escolas públicas diante da representação social presente nesse contexto. Para Neves (2010), nos últimos tempos, a cultura da violência tem ganhado proporção maior no meio escolar, estando também

associada à desigualdade social e ao preconceito de gênero e sexualidade. O autor salienta que a violência é um fenômeno contemporâneo que vem ocasionando mudanças nas representações que constituem o meio escolar em suas diferentes formas que se aperfeiçoam e se transformam dentro da escola.

Para aprofundamento das representações que permeiam o ambiente escolar, buscamos entender o comportamento dos/as estudantes-participantes a partir de uma frase ouvida durante o período de observação: “é vagabunda, todo mundo pega”, que foi apresentada a eles e elas e proporcionou os seguintes relatos:

Ai, gente! Tem gente que tem alma de vagabunda (Aluna 2).

Por que é vagabunda? Por que é rodada? (Aluna 3).

Isso depende muito, tem mulher que é rodada, tem mulher que é considerada rodada, mas que não é (Aluna 2).

A frase desencadeou um debate com divergência de opiniões apresentadas nos discursos, visto que a concordância e a discordância apresentadas são reflexos de opiniões vivenciadas no cotidiano escolar. Os depoimentos trazem uma representação social de visão da mulher preestabelecida por um julgamento da pessoa estigmatizada por sua condição feminina, presente no discurso: “tem mulher que é considerada rodada, mas que não é”. Para Abramovay (2009), traumas e segredos são apresentados pela violência e convivência nas escolas por meio da preservação de uma verdade e conservadorismos a serem exaltados. Nesse sentido, os depoimentos configuram uma representação no meio escolar de um discurso que permeia a sociedade e a escola de forma natural, o preconceito.

Notamos que a frase “alma de vagabunda”, sendo falada por uma mulher configura que o preconceito de gênero não é praticado somente por homens, pois mulheres vitimizam outras mulheres no ambiente escolar. As demais representações do grupo reforçam o papel de contradição. “Por que é vagabunda?”, ao questionar o motivo de a mulher ser nomeada dessa forma pejorativa dentro da escola, a fala da Aluna 3 configura a liberdade que a mulher deveria ter nas diferentes instâncias sociais, como a escola, por e para ser mulher. Os relatos nos remetem que sendo a escola um lugar de debate, ela deve permitir e incentivar reflexões sobre o discurso de discriminação, opressão e julgamento da figura da mulher, ou instigará a possibilidade de incentivar uma representação negativa de seus e suas estudantes dentro e fora das paredes da escola.

No que concerne ao posicionamento de estudantes, os depoimentos são um reflexo dos conflitos e tensões que envolvem a cultura da EMEFE por meio das transformações que

configuram a sociedade e adentram o meio escolar, de modo que o posicionamento de estudantes e professores/as são essenciais na construção do processo de conflito que permeia a conjuntura social de seu cotidiano. Isso fica evidente nos relatos a seguir:

É porque, normalmente, os meninos ficam com muito medo de ofender as meninas, em geral, de ofender as mulheres, porque, de certa forma, é um crime. E as mulheres sempre vão levar esse assunto à tona e querer discutir com a escola, querer meter pais no meio (Aluna 3).

Lá na sala, é ao contrário. Os meninos fazem é, como é que fala, eles ofendem mais as meninas, do que os meninos. Tem um menino que chama a menina de curupira por causa do cabelo dela (Aluno 4).

Infelizmente, essa é a triste realidade de muitas escolas. Alguns alunos até tentam falar com os professores, mas os professores não tomam nenhuma ação que realmente vá ajudar o aluno, ele meio que ignora, fazendo alguma coisa fútil pra falar: “Eu ajudei” (Aluno 1).

Notamos que, mais uma vez, os depoimentos retratam a fragilidade da mulher-estudante no ambiente escolar. Além disso, é trazida a questão do medo masculino dentro da escola, porque as mulheres conhecem os seus direitos. Isso é um indício de que dentro da EMEFE as meninas buscam meios de proteção contra o preconceito de gênero, pois, como observamos, existem falas que refletem a busca por sua proteção: “crime”, “discutir com a escola”, “meter os pais no meio”. Ao reconhecer que o preconceito contra a estudante no ambiente escolar pode refletir em um crime ou em um pedido de proteção, ela constrói uma nova representação dentro da microssociedade escolar, saindo da posição de vítima para a de conhecedora de seus direitos. Para Magnani (2004), são muitas as representações que se apresentam em determinado meio social, de forma que as representações que percebemos decorrem de mudanças que abrangem o meio escolar, já que existem muitas manifestações positivas e negativas nesse contexto.

Os depoimentos também configuram que a representação da violência de gênero se apresenta no meio escolar em forma de *bullying*, ato de agressão que pode se caracterizar por violência verbal e psicológica ou por uma agressão feita em forma de brincadeira que possui bastante significado contra a figura do/a estudante vitimizado. E, ao que tudo indica, os/as estudantes do estudo compreendem que as brincadeiras feitas em sala de aula têm um caráter ofensivo para as meninas.

É importante trazermos a análise sobre a atuação do/a professor/a, mencionada nos depoimentos, por ele/a se eximir diante do preconceito contra as estudantes. Percebemos que, na opinião da participante, essa atitude causa revolta, pois parece que o/a professor/a está concordando com a situação ao ignorar ou optar por uma atitude sem muita relevância diante

dela. O discurso aponta a atuação do/a professor/a considerando a complexidade de diferentes conhecimentos que se encontram para a construção de respostas significativas nesse processo e revela que a figura do/a professor/a é uma referência que representa uma triste realidade, uma vez que ele/a silencia-se diante do preconceito e da dor do/da estudante vitimizado/a.

No que diz respeito aos fatores que envolvem a **representação de sexualidade** no meio escolar, os/ as participantes focaram no comportamento apresentado a partir de suas experiências cotidianas dentro da escola. Isso fica evidente nos discursos a seguir:

O pessoal da minha sala, quando o menino pega muito, é considerado bonito (Aluna 2).

Quando tem um aluno que é mais ativo nessas questões, ele realmente é aplaudido, quando a condição é a mulher, ela é botada para baixo (Aluna 1).

Tem umas brincadeiras que o povo fala que é menina por tu gostar de tal coisa. O povo tem esse negócio de falar, porque tu é homem não pode gostar de rosa, porque tu é *gay* (Aluna 6).

Notamos que, mais uma vez, a Aluna 1 faz referência à questão social das diferenças de gênero, apontando que a mulher é discriminada por seu sexo biológico, questionando as categorias de mulher e homem, dentro da EMEFE, por essas serem frutos de um processo de construção social. Assim, os relatos também expressam a discriminação sexual no ambiente escolar, representando a reprodução dos atos de preconceitos da sociedade para escola, por meio de atitudes, julgamentos e brincadeiras que diferenciam um gênero do outro por sua configuração social. O menino é considerado o pegador, a menina é colocada para baixo ao ter a mesma atitude de sexualidade que o estudante no meio escolar. Nesse sentido, é possível supor que as diferenças de sexualidade dentro da escola fortalecem a masculinidade dos meninos e suprime a feminilidade das meninas. Entretanto, chama a atenção o fato de que somente as meninas do grupo tenham se manifestado em relação ao assunto em debate, apresentando os preconceitos ocorridos em suas narrativas. É possível notar que as participantes apresentam em suas falas a discriminação sexual de gênero em um processo de desconforto pessoal quanto às condições vivenciadas no meio escolar.

Ao relatar que “homem não pode gostar de rosa, porque tu é *gay*”, a Aluna 6 retira a discussão do binário homem e mulher para expandi-la para o preconceito de sexualidade contra a pessoa homossexual. A visão da estudante traz, mais uma vez, a reprodução do preconceito da sociedade para dentro dos muros da escola, de modo que se expande pela cultura escolar. Para Fulani (2007), a forma como os estereótipos são vistos e compreendidos

na escola envolve princípios geradores que podem se tornar atos de violência na cultura escolar.

Quando convidados a falar sobre a frase: “Cuidado, esse viado vai te pegar”, dita por estudantes durante o período de observação, os/as participantes apresentaram o seguinte discurso:

Eu acho que não deveria nem existir esse palavreado dentro da escola. A pessoa que está escutando isso, o que significa pra ela (Aluno 4).

É uma ofensa, então pessoas que estão ao redor terminam ouvindo e ficando um pouco incomodadas (Aluna 3).

Ao falar sobre a frase como objeto da representação de violência de sexualidade dentro da EMEFE, os/as participantes do grupo demonstraram indignação em seus discursos. As falas trazem um olhar para o todo social que compõe a escola, expandido a visão para além da sala de aula. Assim, podemos supor que, ao refletirem sobre o cotidiano da escola, os/as participantes envolvem as diferentes faixas etárias que se encontram fora da sala de aula e que podem internalizar o preconceito por meio de certas frases ditas no meio escolar e normalizadas como brincadeiras, proporcionando um círculo de reprodução do preconceito de fora para dentro e de dentro para fora da escola. Outro ponto trazido nos depoimentos são certos tipos de palavreados utilizados no meio escolar. O participante reforça o significado que certas palavras podem ter para a pessoa ofendida na escola por desvalorizar os sentimentos e a sexualidade do próximo dentro da EMEFE.

Quando convidados a falar sobre o posicionamento da escola sobre o comportamento apresentado por seus/suas estudantes, surgiram os seguintes relatos:

Acho que nessa escola aqui mesmo, a direção e os professores não falam sobre isso (Aluno 4).

Pois é, muita das vezes, o professor, ou ele vai e entra na brincadeira ou não leva a sério, porque muita gente não leva a sério esse tipo de preconceito. Não toma nenhuma providência. Também, muitas vezes, mesmo ao tomar uma providência, que é raro, mas caso aconteça, até a escola não acha muito bom, pois tem escola que não vê com bons olhos quem toma algum tipo de posicionamento a respeito desse assunto (Aluna 1).

No tocante ao posicionamento da EMEFE sobre a representação de sexualidade, é apresentada a negação da escola e dos/as professores/as em debater o assunto, contribuindo por meio de seu silêncio com o preconceito no âmbito escolar. A ausência de posicionamento da direção e dos/as professores/as é um dos fatores que reflete o depoimento: “a direção e os

professores não falam sobre isso”. Aqui, fica claro que o envolvimento da direção e do corpo docente é neutro em relação à representação de sexualidade na escola, assim podemos supor que o assunto não é debatido com os/as estudantes no meio escolar talvez por não compreenderem a grande relevância da função da escola e do/a professor/a na quebra do processo que mantém atos de preconceito e violência dentro da escola ou por entenderem que esse tema deve ser tratado somente pela família, não pela escola. Entretanto, para Candau (2020), o processo educativo deve buscar intervir e construir respostas significativas para as pessoas que fazem parte de determinada sociedade.

Nessa perspectiva, é importante mencionarmos que os relatos apresentam certa conivência do/as professores/as ao entrarem na brincadeira, reforçando assim certos tipos de preconceito. Além disso, há a discrepância trazida no discurso da Aluna 1, pois, primeiramente, ela fala que o/a professor/a “não toma nenhuma providência” e, logo depois, diz que “mesmo ao tomar uma providência, que é raro”. O relato apresenta dois posicionamentos em relação à atuação do/a professor/a: o de se eximir e o de pouco atuar diante da representação da violência de sexualidade praticada por estudantes. É interessante ressaltar a postura da EMEFE em relação à atuação do/a professor/a, trazida nos relatos, que não é vista com bons olhos no que diz respeito à falta de posicionamentos sobre o assunto sexualidade. Assim, observamos que nenhum dos depoimentos configura a direção ou os/as professores/as como sujeitos atuantes na quebra do preconceito no campo escolar.

Ao falar sobre a **naturalização** da violência de gênero e sexualidade na escola, os/as participantes apresentaram a naturalidade que certos comportamentos adquiriram entre eles e elas, de modo que não são mais percebidos como um ato de violência, assim como a atuação da escola em relação aos comportamentos apresentados, conforme retratam os depoimentos abaixo:

É natural que ninguém percebe (Aluno 4).

Porque ninguém, nunca, tipo, levou pra falar, pra discutir sobre esse assunto, então acabou relevando. Foi sempre deixando quieto, pra trás. Talvez por medo de falar sobre o assunto (Aluna 3).

Ou por vergonha, também de falar sobre isso (Aluno 4).

Claro! Ainda mais hoje em dia que isso está muito à tona, todo mundo tá falando. A escola devia fazer, trazer um momento sobre esses assuntos, para que nenhuma criança ou adolescente acabe crescendo sendo homofóbico. Ou uma criança e adolescente acabe participando da comunidade LGBT, mas não consiga se expressar ou se assumir por medo da sociedade (Aluna 3).

Os depoimentos do/as estudantes expressam a naturalidade que a representação da violência adquiriu entre eles e elas, ressaltando que essa naturalidade talvez esteja ocorrendo por falta de discussões sobre o assunto na escola. Os depoimentos expressam, mais uma vez, a omissão da escola ao recolher-se diante da necessidade de falar, pois, como uma microssociedade, ela possui a responsabilidade de debater os assuntos que permeiam a sociedade e, ao se eximir por vergonha, como traz o relato do Aluno 4, ou relevar o assunto por medo de falar, ela não se torna somente reprodutora da violência que afeta a sociedade, mas estabelece uma cumplicidade com ela ao se calar. Contudo, Bento (2011) afirma que a escola é um lugar de diversidade onde se devem discutir as diferenças.

Os relatos, além de expressarem o silêncio da escola, trazem as consequências dele para a sociedade: “para que nenhuma criança ou adolescente acabe crescendo sendo homofóbico”. Assim, é possível crer que, quando uma instituição social com força intelectual e influente como a escola, se cala, ela acaba desencadeando uma rede de reprodução de um discurso que pode ser nocivo para outros/as. Desse modo, a naturalização das representações do comportamento dos/das estudantes se torna reflexo de um discurso permitido pela EMEFE. É possível notar nas opiniões do/a participante do grupo focal que um ato de omissão, dentro da EMEFE, pode causar consequências no desenvolvimento da subjetividade do sujeito por tornar-se refém de um discurso de preconceito naturalizado na sociedade e reproduzido na escola de forma natural entre os seus membros.

3.3.4 Currículo escolar e atuação docente: discussões e opiniões de estudantes de escola pública

O quarto momento do grupo focal debateu o tema gênero e sexualidade no decorrer das aulas. Na ocasião, as subcategorias que emergiram do diálogo foram: atuação do/a professor/a; currículo escolar; e livro didático, apresentando a atuação da escola.

Ao falar sobre a **atuação do/a professor/a**, o grupo apresentou a necessidade do debate da temática gênero e sexualidade em sala de aula, reforçando a atuação da escola na mudança de paradigma social. Os relatos a seguir, indicam isso:

Teve a aula de um professor que ele tocou no assunto, disse que esse tipo de preconceito é errado, mas nunca nada muito aprofundado (Aluna 1).

Muitas vezes, nem eles sabem muito sobre o assunto, porque não estudaram e na faculdade não tem isso (Aluna 3).

Pra mim, seria bom falar sobre na aula, porque tem vez que alguém faz uma piada com alguém e não sabia que estava ofendendo ela (Aluno 8).

Eu gostaria que tivesse, porque, tipo, essas vezes, essas brincadeirinhas que os meninos ficam fazendo, muitas vezes, pode ofender, acabar ofendendo alguém e, tipo, essa pessoa fica usando a brincadeira pra não dá ruim, tipo achar que se falar isso vai dá ruim pro meu lado (Aluna 6).

Percebemos que os discursos retomam a necessidade da atuação do/a professor/a em relação à representação de gênero e sexualidade na escola. Notamos também que os relatos trazem as percepções dos/as estudantes sobre o entendimento do/a professor/a em relação aos atos de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade presentes na escola. E, mais uma vez, é apresentada a falta de conhecimento do/a professor/a para tratar dessa representação dentro da EMEFE. Além disso, nas opiniões, eles/as trouxeram a questão da preparação educacional do/a professor/a para atuar com essas questões, visto que em sua formação não há disciplinas específicas para prepará-los/as para essa atuação dentro da escola.

Nesse sentido, o discurso da Aluna 3 amplia as responsabilidades em debater gênero e sexualidade, pois o encargo de propor a possibilidade de mudanças de paradigmas deve abraçar todas as instâncias, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, para assim termos uma possibilidade de transformação de opiniões e visão na sociedade. Também devemos destacar que a educação não pode ser vista como salvadora nesse caso, mas contribuinte de um processo histórico e cultural. Para Libâneo (2013), a prática docente deve ter um significado e uma função social para os membros da sociedade a fim de prepará-los/as para a vida, de modo que o/a professor/a deve refletir sobre sua ação e reflexão.

As opiniões relatam também o modo como os/as participantes refletem sobre a atuação dos/as professores/as e sobre suas próprias representações no meio escolar, assim como chamam a atenção para o fato de associarem a necessidade de uma formação mais completa para os/as professores/as com o comportamento apresentado por eles e elas. Assim, os depoimentos demonstram uma necessidade de mudança no currículo escolar para que se alcance uma quebra da reprodução da violência na sociedade e dentro dos muros da escola. Talvez o grupo não tenha clara compreensão das singularidades que envolvem o processo de elaboração do currículo escolar, contudo, de modo singelo, colocam as necessidades sociais que o currículo deveria contemplar no processo de ensino e aprendizagem reforçando a atuação do/a professor/a e da escola.

No que se refere ao **currículo escolar**, os/as participantes apresentam suas expectativas em relação a um currículo inclusivo que respeite as diferenças de gênero e sexualidade do indivíduo. Assim, o grupo destaca:

Eu ia falar que não existe uma matéria. Eu acho que deveria criar uma matéria pra gente debater (Aluna 3).

Ia ser bacana os professores de cada matéria falar um pouco sobre isso. A gente ia aprender muito mais, porque temos horários diferentes, íamos falar mais do mesmo assunto (Aluno 4).

A professora de Religião, às vezes, fala sobre isso. Em alguns textos, ela passa o texto falando sobre o gênero. Não é muitas das vezes, mas, às vezes, ela fala. É, não é todas as vezes, mas, às vezes, ela fala com a gente sobre isso. Só alguns pontos, são momentos raros (Aluno 5).

Em História, porque a comunidade LGBT luta demais e não tem um registro disso, seria muito, não sei a palavra exata, mas não seria uma coisa boa, ninguém dar importância (Aluna 6).

O grupo apresenta sugestões sobre a forma como deveria acontecer a aplicabilidade do currículo na escola: “criar uma matéria”, “os professores de cada matéria falar um pouco” e “em História”. Louro (2014) discute que, em termos curriculares, gênero e sexualidade parecem ser tratados de forma restrita a um campo disciplinar. Nessa concepção, as falas retratam uma divergência de opiniões sobre como a escola deveria atuar por meio de seu currículo em relação ao tema gênero e sexualidade. Entretanto, não se pode negar o fato de que os encontros do grupo focal terem ocorrido dentro da própria instituição de ensino pode ter refletido nas falas, no que foi possível aos/às estudantes expressarem.

De toda forma, as sugestões apresentadas reforçam as necessidades dos/as próprios/as estudantes: “a gente ia aprender muito mais, porque temos horários diferentes”. Assim, podemos supor que discutir gênero com mais frequência ou criar uma disciplina específica traria um lugar de fala mais significativo aos assuntos de gênero e sexualidade e ao combate ao preconceito e às discriminações que se representam por meio do comportamento de estudantes na EMEFE. Desse modo, a escola poderia sair de uma situação passiva para atuante no processo de formação do cidadão.

Devemos mencionar ainda que o relato do Aluno 5 reforça que o assunto é discutido muito raramente, somente pela professora de Religião. Percebemos que o participante não cita a forma como a temática é apresentada, ou seja, se a abordagem é destinada à sexualidade com fins de procriação e se o debate de gênero é direcionado à constituição biológica, desconsiderando a formação social da identidade do sujeito. É interessante também notarmos a seguinte fala: “em História, porque a comunidade LGBT luta demais e não tem um registro disso”. A fala da Aluna 6 remete a uma reflexão de inclusão social no livro didático, pela

necessidade de um registro sobre a comunidade LGBT⁴⁸, de forma que a escola transmita esse conhecimento aos/as seus/suas estudantes. Dessa forma, podemos supor que os discursos propõem que o livro didático faria uma quebra do preconceito e possibilitaria a aceitação do/a outro/a, valorizando a pessoa humana ao invés do moralismo exagerado que vem constituindo a sociedade, podendo contribuir com o desenvolvimento de outro tipo de representação dentro da escola.

No que se refere ao **livro didático**, o grupo expressa suas reflexões da realidade vivenciada, pois almejam mudanças e adaptações no livro didático para expansão de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, os/as participantes destacam:

Seria importante que nos livros de História tivesse sobre a comunidade [LGBT] por ela não é de agora, não é de 2021, de 2022, tem séculos que está sendo lutado, mas ninguém fala sobre o passado (Aluna 3).

No livro, hoje em dia, não tem nada falando sobre, tipo, mas eu acho que mais na frente vão adicionar no livro alguma coisa, assim, manifestação LGBT, explicando a mudança da sociedade (Aluno 8).

Em Ciências, obviamente. Tratou no começou do ano e ano passado sobre sexualidade, também tinha uma parte do livro que falava sobre ser *gay*, essas coisas de diversidade sexual (Aluna 1).

Os/as participantes associam a abertura de discussões sobre assuntos ainda considerados tabus nas aulas com uma nova visão de currículo e de livro didático. Percebemos nos relatos que o livro didático não aborda o perfil histórico das discussões de gênero e sexualidade, o que gerou perspectivas de que, no futuro, isso possa ocorrer mediante as mudanças vivenciadas pela sociedade. Devemos enfatizar que os relatos apresentam uma discrepância entre o discurso do Aluno 8, ao afirmar que “no livro, hoje em dia, não tem nada falando sobre”, e o da Aluna 1, quando declara que “tratou no começou do ano e ano passado sobre sexualidade”. Talvez a divergência tenha ocorrido porque ele e ela são de séries diferentes, de maneira que o assunto pode ter sido abordado em uma sala de aula e na outra não.

É interessante mencionar que a visão trazida nos depoimentos não se refere somente ao conteúdo do livro didático, mas a uma perspectiva de uma sociedade diferente pela educação a partir de suas próprias representações no meio escolar. Também notamos que os relatos não fazem referência a um aprofundamento do assunto, pois é trazido o que foi

⁴⁸ LGBT possui o significado de Lésbicas, *Gay*, Bissexuais e Transexuais, entretanto, na atualidade, se usa a sigla LGBTQI+ (Lésbicas, *Gay*, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexo e o + é utilizado para incluir mais grupos e variações de sexualidade e gênero).

estudado de forma artificial sem grande conhecimento adquirido, como relata a fala da participante: “também tinha uma parte do livro que falava sobre ser *gay*, essas coisas de diversidade sexual”. A forma como é apresentado o conteúdo do livro didático é vaga, talvez porque o assunto tenha sido trabalhado apenas para cumprir o conteúdo ou por não ter despertado o interesse dos/as estudantes.

Ao questionarmos se a discussão de gênero e sexualidade no livro didático na escola poderia destruir a família e a heterossexualidade, para que os/as participantes pudessem discorrer sobre as questões que permeiam a sociedade e a escola nos últimos tempos e a influência na representação social do/a estudante, surgiram os seguintes relatos:

Eu acho que destrói, porque as famílias não aceita, né, e acaba se separando daquela pessoa e que se junta homem com homem, mulher com mulher, por isso que destrói porque ela quer se separar, porque ela não acha o certo (Aluno 4).

Eu acredito que vai ter, vai ter preconceito, porque as pessoas geralmente pensam que, por ser crescido nesse tipo de família, vão ser um tipo diferente de pessoa, porque tem essa visão que os homossexuais são pervertidos, são maliciosos, então vão achar que a criança também vai por esse caminho e, na verdade, não (Aluna 1).

Vai ter, porque a pessoa que tem dois pais, duas mães, né, que não é como os outros, que a maioria das pessoas tem pai e mãe, sofre preconceito, porque acha que é muito errado, por isso sofre essa violência (Aluno 4).

Ao refletirem sobre a pergunta, percebemos que, mais uma vez, o grupo apresenta o preconceito que se reproduz pela sociedade e escola do que seria certo ou errado e as falas apresentam certo preconceito em relação à pessoa homossexual assim como a necessidade de discussão do assunto pela escola. Os relatos demonstraram alguma discrepância em relação aos discursos anteriores de defesa do estudo da temática pela escola e no livro didático por meio de opiniões expressas por termos como: “destrói”, “tipo de família”, “pervertido”, “não é como os outros”. Notamos que os discursos também trazem uma preocupação sobre a visão de sociedade sobre o modo como a escola vai lidar com a discussão em sala de aula. Assim, percebemos que, ao mesmo tempo em que os discursos trazem uma disparidade de certo ou errado, eles refletem os medos e anseios da pessoa reprimida por sua orientação sexual. No primeiro relato, a preocupação com a destruição da família fica evidente por duas vertentes: pela não aceitação da pessoa homossexual e pela separação desta devido ao receio do que os outros acharão de sua sexualidade, reforçando um discurso de preconceito e ódio que tem vigorado na sociedade nos últimos tempos.

É importante ressaltar que os/ as participantes do grupo configuraram os preconceitos sociais sem vinculá-los diretamente ao currículo escolar ou ao livro didático, de forma que

prevaleceram as opiniões acerca de um assunto que deve ser debatido na EMEFE em uma perspectiva social, ou seja, os diferentes tipos de família. A esse respeito, a Aluna 1 relata a necessidade do estudo do tema na escola devido à visão que se cria dos diferentes tipos de família e pela visão pejorativa e maliciosa que parte da sociedade possui da pessoa homossexual. O relato aponta que trazer a temática para dentro da escola se torna tão polêmico porque muitos acham que as crianças podem ser influenciadas, conforme relato: “então, vão achar que a criança também vai por esse caminho e, na verdade, não”. Assim, podemos supor que a opinião da participante apresenta uma preocupação com um discurso de controle do ensino a favor da exclusão do considerado fora dos padrões e com o fortalecimento desse discurso dentro da escola para todos/as os/as estudantes, dos/as menores aos/às maiores.

É importante mencionar que os/as participantes tratam da violência de gênero e sexualidade, mas não apresentam soluções a serem aplicadas em sua própria representação. As discussões se direcionam ao seu conhecimento cotidiano, adquirido em diferentes meios sociais, explicitando que a escola não está trazendo grandes contribuições de debates e discussões sobre a representação vivenciada no meio educacional e sobre a própria atuação docente referente às discussões de gênero e sexualidade nesse mesmo meio. Corroborando nossas reflexões, Magnani (2004) nos remete que o ambiente coletivo contribui para a manifestação da representação do indivíduo em um determinado contexto. Nesse sentido, o entendimento se direciona para a dependência dos canais de comunicação que são construídos e estabelecidos em uma coletividade em seu meio social para a construção de uma compreensão que se torna parte de uma singularidade do/a estudante para então se revelar em uma totalidade de sua representação no meio escolar. Contudo, ao naturalizar as formas de violência que se associam a essa representação, o/a estudante deixa de adquirir uma postura de respeito em relação às diferentes formas de gênero e sexualidade expressas na escola.

3.4 As vozes de professoras e professor sobre a representação da violência de gênero e sexualidade na escola

Conforme já mencionado, a perspectiva das professoras e do professor foi obtida por meio de entrevista semiestruturada dividida em quatro grandes eixos de análises. Nas entrevistas, elas e ele puderam fornecer informações sobre suas concepções a respeito de gênero e sexualidade, a sua percepção sobre a representação dos/das estudantes e sobre como caracterizam a atuação da escola e a função da sua prática frente à representação de gênero e

sexualidade. A intenção desta sessão é priorizar a fala dos sujeitos, permitindo uma análise reflexiva sobre o que pensam e almejam sobre a atuação da prática docente em relação às discussões de gênero e sexualidade no meio escolar.

Para garantir o anonimato de cada participante, ele e elas estão identificados por sua situação social na escola, Professor/Professora, seguida de uma numeração. A numeração foi escolhida de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

3.4.1 Concepções sobre gênero e sexualidade

Na tentativa de compreender quais são as concepções que permeiam os seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade, questionamos o/as profissionais sobre os seguintes temas: gênero, sexualidade, preconceito e discriminação. As falas evidenciam que, no entendimento sobre gênero e sexualidade, ele e elas não possuem um consenso em relação ao assunto e utilizam-se de saberes advindos do conhecimento sócio-empírico e religioso do que propriamente dos aportes teóricos que versam sobre a temática.

O que as professoras e o professor entendem sobre gênero e sexualidade foi a questão que inicialmente norteou a reflexão. A diversidade de opiniões evidencia que não há na instituição a preocupação em refletir sobre as especificidades que envolvem a temática com fins de discussão em sala de aula ou de preparação do/a professor/a, uma vez que em suas respostas, ele e elas apresentaram incerteza e um conhecimento sem aprofundamento teórico, orientando o entendimento de cada participante.

A **Professora 1** apresenta um olhar direcionado às diferenças de gêneros focado nas características que, para ela, representam o coletivo social. Nesse sentido, ela destaca:

Bom. Sexualidade, no meu sentido, é a diferença de gênero que se torna a diferença entre masculino e feminino e a questão de gênero que é a questão da escolha, no meu sentido. É uma escolha da sua referência como o masculino e o feminino (Professora 1).

Ao que parece, a professora apresenta uma visão direcionada à sexualidade que reforça questões das diferenças de gênero. Sobre essa concepção, Bento (2011) destaca que a escola é a principal detentora das normas de gênero e reprodução da heterossexualidade, tornando-se incapaz de lidar com as diferenças e a pluralidade que compõem o meio socioeducacional. Corroborando essa ideia, Foucault (2022) defende que a visão de neutralidade das diferenças de sexualidade aparece como um ponto de passagem das relações de poder entre homem e mulher, pais e filhos, educadores e estudantes, pois, nas relações de

poder, a sexualidade se torna um instrumento de articulação nas mais variadas estratégias sociais referentes a todas as manifestações de ideias concernentes aos gêneros e às classes sociais. Portanto, a visão de diferença não está somente relacionada às diferenças biológicas e de gênero ou à construção da identidade social do sujeito, mas a todo um discurso de poder que predomina na sociedade se manifestando na legitimidade de um discurso de neutralidade da diversidade, inclusive no meio escolar.

Já a **Professora 2** apresenta um olhar diferente sobre o entendimento de gênero e sexualidade, demonstrando uma mudança de sua própria visão ao considerar que pode não ser uma questão de escolha, mas algo que já faça parte do ser humano:

O meu entendimento, por muito tempo, eu achei que fosse algo de escolha, mas como a gente lida com adolescentes, crianças, jovens e a gente vê percepções já desde crianças, né, sinais, eu acho que é algo que a pessoa já geneticamente traz consigo (Professora 2).

Diferentemente da **Professora 1**, o discurso da **Professora 2** transmite a ideia de sua vivência no campo escolar, por meio da observação da representação de seus/ suas estudantes, ou seja, a forma como se identificam e se expressam nesse meio. Essa perspectiva remete a Candau (2020) que intensifica a necessidade de o/a professor/a trazer o alargamento da temática das diferenças no processo de ensino e aprendizagem, com o fim de contribuir com um cotidiano escolar que trabalhe de modo positivo um diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais presentes no ambiente educativo. O destaque dado à percepção da professora, “eu acho que é algo da pessoa”, de compreender as características do/a estudante corrobora o trabalho do/a professor/a por levantar a importância de se considerar a formação da identidade da criança e do/a adolescente na escola. Vale salientar que tal postura exige da professora uma atitude aberta e flexível, a partir da escuta e observação da criança ou jovem, compreendendo sua função pedagógica e social dentro de um espaço reprodutor de diferentes identidades, como a escola.

A **Professora 3** traz uma concepção de respeito no que se refere à identidade de gênero e orientação sexual. A afirmação da professora de que “todos têm que saber o que quer da vida e caminhos que deve seguir” reforça o direito de igualdade perante a figura de Deus e sociedade:

Eu entendo que sempre devemos respeitar os gêneros e sexo de cada pessoa, porque somos todos iguais perante Deus e todos têm que saber o que quer da vida e caminho que deve seguir (Professora 3).

Ao que parece, a professora demonstra um entendimento de concepções religiosas em perspectivas de igualdade e respeito, focando seus conhecimentos em pontos gerais, sem direcionar ao seu campo de trabalho. A professora deixa clara a visão otimista de respeito e igualdade que se espera da humanidade em relação à aceitação das diferentes identidades de gênero e sexualidade. Nesse sentido, Butler (2022) salienta que a humanidade traz uma crítica à masculinidade por formular compreensões de que aquele que não é homem em seu sentido masculino também não é humano, trazendo uma percepção de que a masculinidade e a heterossexualidade fortalecem a noção de humanidade. Assim, a noção de vida distingue o humano ao que não é considerado humano na sociedade por formulações que mostram os diferenciais de poder embutidos nas concepções de respeito e na construção da hierarquia humana, que se categoriza operando pela exclusão das minorias e suas significações.

O **Professor 4** apresenta uma visão direcionada às polêmicas vivenciadas no país em relação às discussões que envolvem a temática, destacando a perspectiva de mudanças pelas discussões ocorridas dentro da escola sobre o assunto sexualidade. Notamos que em seu discurso o professor não citou a palavra gênero, focando as questões de sexualidade, conforme destacamos:

Olha! Eu acho que ainda é um assunto muito polêmico aqui no nosso país. O nosso país ainda tem muita dificuldade em discutir esse tema, mas eu acho que ele já deve ser divulgado, gradativo, dentro das escolas, porque, né, porque é interessante que essa geração comece a ter um perfil diferente sobre as questões de sexualidade (Professor 4).

O destaque dado pelo professor, “divulgado, gradativo, dentro das escolas”, mostra a importância da escola no processo de constituição de diferentes visões sobre a diversidade sexual que compõem a nossa sociedade. Entretanto, o professor apresenta a preocupação em relação ao processo de desenvolvimento das discussões e divulgação no espaço escolar pelas polêmicas e significações que constituem a sociedade de nosso país. Para Candau (2020), o/a professor/a deve construir uma prática que favoreça o diálogo e inclua todas as formas de representação sociocultural presentes no processo educativo. Já Bento (2011) aponta que a escola é um espaço apropriado para se discutir as diversidades e fazer a diferença.

O discurso do professor também retrata uma preocupação que faz parte do trabalho docente, pois a sociedade escolar é composta por diferentes visões e concepções religiosas e sociais de forma que a instituição, buscando não contrariar determinado grupo, acaba por tornar-se neutra nas discussões existentes na sociedade e no que se refere a sua função social de educação. Salientamos que iniciar as discussões sobre gênero e sexualidade é um ponto de

partida para compreender as diferentes formas de representação dentro da escola e saber trabalhar para contornar o comportamento agressivo e sanar atitudes de preconceito e discriminação dentro da escola.

Ao refletimos sobre a visão de preconceito que permeia a opinião das professoras e do professor, foi questionado sobre o seu entendimento em relação ao preconceito de gênero e à discriminação de sexualidade. Os resultados apontam para a aceitação de uma escolha do outro e do reconhecimento do julgamento preconceituoso que assola a sociedade, de forma que os discursos não se referem à identidade social do indivíduo, mas às consequências da atuação dessa identidade.

A maioria das falas não especifica o campo escolar, trazendo um olhar geral para os depoimentos. Isso pode ser observado nos relatos a seguir:

Bom, a questão do preconceito, eu entendo como a não aceitação da escolha do outro em querer se caracterizar ou querer se definir dentro do contexto masculino ou feminino, em se considerar uma mulher ou se considerar um homem independente de seu sexo, de seus órgãos genitais, né, de fato (Professora 1).

É você não aceitar a pessoa que escolhe nascer em uma determinada opção sexual e optar por outra, você não aceitar, achar que é algo de escolha, que é, e não é algo, muita das vezes até psicológico, porque, muitas das vezes, a pessoa acha que é uma opção que a pessoa quer viver aquilo ali, mas, muita das vezes, a pessoa já tem uma mentalidade física e biológica para se adaptar a outro sexo (Professora 2).

A **Professora 1** deixa claro que sua compreensão de preconceito se direciona a não aceitação do outro por sua orientação sexual e à forma de se apresentar na sociedade, reforçando as diferenças “em querer se caracterizar ou querer se definir dentro do contexto masculino ou feminino”. Butler (2022) reflete que a distinção entre as predisposições pode narrar e reproduzir as diferenças entre uma heterossexualidade considerada legítima e uma homossexualidade considerada ilegítima, de modo que o tabu divide o mundo da escolha sexual em categorias sexuais permitidas e proibidas. Nesse sentido, a professora traz uma visão de preconceito vinculada à orientação sexual: “considerar uma mulher ou se considerar um homem independente de seu sexo, de seus órgãos genitais”. O discurso da professora reforça, mais uma vez, que a quebra de um padrão estabelecido pode gerar um conflito na sociedade por fugir do poderio de um discurso que se reflete nas esferas sociais, de maneira a suprimir a pessoa homossexual em sua condição humana.

Por seu turno, a **Professora 2** também apresenta uma fala direcionada à não aceitação da pessoa homossexual pela sociedade, entretanto ela apresenta uma motivação distinta de preconceito, a de uma visão popular que procura uma resposta para explicar a existência da

pessoa homossexual. É possível notar que as falas das professoras se justificam pelo conhecimento adquirido da sociedade e da visão adotada por esta, de forma que se torna visível a dificuldade de debater as questões que envolvem gênero e sexualidade, apresentando, assim, suas próprias concepções e entendimento para discutir e enfrentar determinados temas.

Em sua fala, a **Professora 3** reforça sua concepção de igualdade a partir da visão de religião em relação ao preconceito de gênero e sexualidade, explicitando a sua atuação como professora contra a disseminação do preconceito dentro da escola. Por seu turno, aparentemente, o **Professor 4** traz uma visão diferenciada, especificando que cada ato tem sua consequência, de modo que cada indivíduo deve ser livre para viver da forma com que se identifica e acha correta.

É a pessoa ter preconceito contra os *gays*, lésbicas, né. Eu acho isso totalmente errado. Eu sempre falo para os meus alunos: “Temos que respeitar todos. Nós somos todos iguais perante Deus” (Professora 3).

O preconceito de gênero é quando eu acho que a escolha do outro tá errada. Só vejo erro do lado dele. Da sexualidade, eu acho que ela tem que ser livre e cada uma que abrace a causa, a forma que você acha que deve existir no meio da sociedade (Professor 4).

A **Professora 3** reforça o discurso de respeito com base na figura de Deus, entretanto justifica que acha errado atos de preconceito contra pessoas homossexuais. A professora traz uma linguagem popular para identificar a pessoa homossexual, em seu discurso: “*gays*, lésbicas”, mas não apresenta quais seriam as atitudes consideradas preconceituosas em sua visão. Com outro ponto de vista, o **Professor 4** ressalta a questão do julgamento social sobre a forma como o outro se identifica na sociedade no que se refere ao gênero e sobre a liberdade que cada um deve ter sobre a sua sexualidade. A visão de preconceito do professor, diferentemente das demais professoras, está direcionada à quebra da liberdade do ser humano devido à sua identidade de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, Butler (2022) afirma que a sexualidade é livre e selvagem e, por esse motivo, não pode ser reduzida a uma operação do poder regulatório nem aprisionada a um campo de constrangimento, pois a sexualidade se torna uma das formas pelas quais as significações culturais são transformadas. É importante ressaltar que esses pensamentos sobre o poder regulatório da sociedade e de significações culturais acabam por ingressar na prática do/a professor/a, contribuindo com a precarização de experiências de vidas ou com sua

revitalização, dependendo da postura que se apresenta em sala de aula sobre a representação do preconceito de gênero e sexualidade.

3.4.2 Como percebem a representação dos/as estudantes no meio escolar

Nesse segundo eixo, o foco esteve centrado nas especificidades que marcam a representação dos/as estudantes no meio escolar, a fim de compreender o comportamento observado pelo/as professor/as e de que maneira o/as participante/s desta pesquisa conduzem e são conduzidos nesse processo para assim compreender os diferentes discursos sobre a existência da violência de gênero e sexualidade entre os/as estudantes, com o propósito de caracterizar as possibilidades de atuação da prática docente nessa representação.

Inicialmente, as professoras e o professor foram convidadas/o a caracterizar o comportamento dos/as estudantes no meio escolar no que se refere à representação de gênero e sexualidade. É importante percebermos que as professoras e o professor trouxeram uma rotina vivenciada e estabelecida em seu cotidiano de trabalho, uma rotina representada em visões subjetivas de suas concepções sobre o assunto. Nesse caso, foi possível notar que cada um/a tem uma vivência e um modo de apresentar a sua rotina de trabalho, de forma que as opiniões não foram consensuais.

A **Professora 1** destaca o comportamento dos/as estudantes em relação às representações de gênero e sexualidade no meio escolar e retratou a rotina de atitudes de preconceito e discriminação ocorridas no meio escolar. Ela declara:

Eu vejo, assim, no meu olhar, eu termino olhando um pouco, pois nós temos alguns casos aqui. Bem, ainda não está muito revelado, mas a gente, como professora, percebe, né, e a gente termina se vendo que os alunos, eles olham e, às vezes, fazem piadinha com aquele casal, ou ainda joga indireta dizendo que viu isso, que viu aquilo e termina fazendo algumas perguntas também sobre a questão: Por que, que eles estão juntos? Vocês são namorados? Um exemplo. Vocês ficam assim por que vocês são namorados? De certo modo, dando pressão psicológica. Vocês fazem isso? Ah, mulher com mulher, então, homem com homem, que é isso, então, esse tipo de comentário que a gente percebe dentro da escola, a gente vê que ainda, até mesmo a juventude, embora a gente veja que tenha uma cabeça mais aberta, é, tem mais contato, hoje a gente vê que os ambientes que o jovem frequenta se vê diversos casos. Mesmo assim, a gente vê essa pressão ainda, os alunos, às vezes, em suas opiniões contraditórias a essa realidade (Professora 1).

A fala da professora afirma a existência da representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar e destaca que ela ocorre na modalidade psicológica contra os/as estudantes que assumem a homossexualidade. Talvez por atuar em sala de aula e ter maior proximidade com os/as estudantes, ela tenha uma percepção mais clara da construção da

identidade de cada um/a e da forma como se representam no meio escolar, tanto na visão de quem possui uma identidade homossexual, como daqueles que não aceitam essa identidade. Isso é importante, pois colabora com a construção de uma prática pedagógica e com a possibilidade de formular opiniões menos preconceituosas.

Notamos que o relato da professora especifica uma descrição que assola várias escolas públicas do Brasil, de modo que não se torna uma exclusividade desse campo de pesquisa, apresentando a especificidade de um campo subjetivo com suas peculiaridades e identidade própria pela forma particular que cada espaço cultural e social se representa e apresenta a sua representação coletiva e individual. Corroborando essa ideia, Durkeim (2008) aponta que a consciência coletiva exprime um estado de consciência individual do sujeito. Nesse sentido, devemos destacar que o discurso relata a representação da violência dentro da escola pelas seguintes atitudes subjetivas de estudantes expressas pela professora: “jogando indireta”, “mulher com mulher, então, homem com homem”, “dando pressão psicológica”. Além disso, essas ideias também expressam uma visão preconceituosa no comportamento dos/as estudantes.

Percebemos que a violência relatada representa a forma como os/as estudantes expressam as suas opiniões no meio escolar, entretanto, quando ofensivas, elas representam uma modalidade de agressão pela definição do outro, de gênero e sexualidade, ser diferente do padrão estabelecido. A professora destaca um ponto interessante ao discutir as opiniões contraditórias de um/a estudante em relação à sexualidade de outros, visto que a forma como o/a estudante se expressa dentro da escola traz significações de seu próprio cotidiano social levado para dentro da escola pela realidade vivenciada.

A **Professora 2** e a **Professora 3** demonstram certo consenso em suas opiniões sobre a inexistência da representação de gênero e sexualidade no meio escolar. Entretanto, as falas se tornam contraditórias ao relatar essa inexistência e, ao mesmo tempo, identificar a existência de comportamentos preconceituosos por parte dos/as estudantes, conforme destacam:

Aqui, no Ensino Fundamental, na verdade, basicamente, nem existe. Eles apresentam ou falam alguma coisa, mas, muitas das vezes, a gente nem leva tão a fundo, muitas das vezes, não dá atenção que deveria ter por conta desse rótulo, ainda (Professora 2).

A **Professora 2** parece afirmar que são inexistentes os casos de gênero e sexualidade na escola, no Ensino Fundamental, entretanto, em contradição, a sua fala apresenta “falam alguma coisa”, “não dá atenção” e “rótulo”. Percebemos então que o discurso da professora

aponta, de forma indireta, que há a representação da violência de gênero e sexualidade na escola. Assim, discutimos que a violência, por ter uma face visível e invisível, é um fenômeno de difícil definição, de forma que o preconceito e a inviabilização das práticas discriminatórias, sociais e lógicas, de desrespeito estão presentes em determinadas categorias sociais presentes na escola (Neves, 2010).

Outro ponto observado é a atenção que deveria ser dispensada a essa representação pelo/a professor/a e pela própria escola, “muitas das vezes, não dá atenção que deveria ter por conta desse rótulo”. O relato evidencia que, por se tratar de uma manifestação de gênero e sexualidade, não é dada à devida atenção às formas de preconceito e discriminação presentes na EMEFE e no comportamento dos/as estudantes. Contudo, as maiores barreiras talvez sejam justamente as concepções dos/as professores/as sobre o assunto.

A **Professora 3** também relata que nas turmas em que trabalha não há representação de gênero e sexualidade, de modo a generalizar o seu discurso a todas as turmas em funcionamento na escola. Isso se torna evidente no relato a seguir:

Nesse ano, tem nenhum, assim, *gay*, nas minhas turmas, sabe, nenhuma turma, mas quando tem, tem tipo preconceito com ele, sabe (professora 3).

Salientamos que, no primeiro momento, a fala da professora não deixa claro que tipo de preconceito acontece quando essa representação se torna presente na escola, por isso indagamos a que tipo de preconceito ela se referia e ela declarou o seguinte:

Fica chamando de *gay*, de lésbica, fica sorrindo (Professora 3).

Notamos que o depoimento expressa que já aconteceram questões direcionadas à representação da violência de gênero e sexualidade na EMEFE, caracterizando a presença da violência em suas modalidades psicológica e verbal ou naturalizada na sua face invisível da brincadeira que representa o preconceito no meio escolar.

O **Professor 4** apresenta outra visão sobre o comportamento dos/das estudantes. Ele traz uma percepção de liberdade entre eles e elas e de abertura para discutir a temática dentro da escola e seu relato não aponta falas de preconceito ou discriminação dos/as estudantes. Isso fica visível no relato a seguir:

Acho que o estudante de hoje é livre, entre eles, não vejo discriminação, não. Existe mais repúdio, assim, entre professores, entre pais, mas os alunos estão muito livres. Já percebo eles com muita liberdade pra o assunto (Professor 4).

Contudo, o relato afirma a existência de repúdio entre professores/as e pais no que se refere à temática, de forma que a escola, como uma microssociedade, ainda tem um longo caminho no que se refere a discutir gênero e sexualidade devido aos tabus construídos e reproduzidos no meio escolar. Magnani (2004) nos remete que as representações decorrentes do processo educativo podem ser positivas ou negativas mediante as diferentes identidades; narrativa com a qual Martins (2014) contribui ao refletir que a escola assume a função de transformação de estudantes e professores/as por um processo de reflexão do indivíduo que pode ser de aceitação ou negação das diversidades.

Sobre a existência da violência de gênero e sexualidade entre os/as estudantes, o/as participante/s colocaram em destaque a família, a religião e o preconceito. Entretanto, foi salientado o preconceito trazido de fora para dentro da escola, que se reproduz pelos princípios familiares e religiosos, como podemos observar nos relatos a seguir:

Em alguns casos sim, mas não é tão frequente, porque, como eu te falei, tem aluno de famílias tradicionais, de famílias religiosas, que eles carregam consigo aquelas doutrinas religiosas bem presente. Então, eles terminam ouvindo, atendendo o que os pais falam, o que a igreja fala, o que o pastor fala, e ele tenta se afastar um pouco. A gente percebe que eles se afastam como se tivesse se afastando do satanás, por exemplo, porque eles falam que essa questão de ser homossexual não é algo divino, não é algo de Deus. Eles são, principalmente esses alunos mais religiosos, eles ouvem do pai, ouvem do pastor e diz que é uma ação de quem é adepto do satanás. Então, eles se afastam, não gostam de brincar, às vezes, se isolam um pouquinho, quando eles percebem que se trata de um aluno homossexual (Professora 1).

A **Professora 1** é enfática ao destacar que os princípios familiares e religiosos influenciam a representação do/a estudante dentro da EMEFE, de forma a intervir na visão da pessoa humana e manter um julgamento estabelecido pela orientação sexual do/a colega. Notamos que, na fala, ela declara: “essa questão de homossexual, não é algo divino”, o que reflete a força da representação religiosa dentro da escola e nas concepções de alguns/algumas estudantes. O discurso da professora também apresenta o outro lado, o das representações dentro da escola, de quem não aceita a manifestação sexual do outro por ser diferente do discurso predominante da heterossexualidade. Furlani (2007) enfatiza que todas as representações, independentemente de ser verdadeira ou falsa, possui implicações sobre o sujeito.

Observamos que as formas de violência, apesar de não citadas explicitamente, estão presentes na fala, “se afastando de satanás”, “se isolam um pouquinho”. Assim, a violência psicológica está novamente presente nos relatos da professora, cujas percepções de sua rotina retratam uma situação de preconceito e discriminação reproduzidos de duas classes sociais,

família e religião, para dentro da escola. Entretanto, a professora relata que os acontecimentos não são frequentes, o que não anula sua atuação de crueldade em relação às diferenças.

Já a **Professora 2** informa que não há ocorrência de violência física dentro da escola, mas, ao ser questionada sobre a violência verbal ou psicológica, fez os relatos a seguir:

Aqui na escola, de forma literal, expressa de ação, não (Professora 2).

Dentro da escola, alguma coisa, só às vezes, é: “Tu é isso”, “Fulano num sei que é”. Então, mas pode ser até que tenha, mas ainda é um pouco velado, ou quando eles discutem entre si. Isso é prejudicial (Professora 2).

A professora afirma que existe violência verbal, mas justifica que ainda é um assunto velado entre os/as estudantes, tornando-se visível quando discutem entre si. Assim como a **Professora 1**, ela é enfática ao afirmar que dentro da escola atitudes violentas pelos/as estudantes acontecem somente às vezes. Sobre esse ponto, Zaluar (1992) pontua que é a sociedade que estabelece dentro da escola o lugar de homem e mulher, sendo que a exclusão social e a violência no meio escolar podem constituir valores internalizados pelos/as estudantes vindos de seu convívio social.

O **Professor 4** traz uma visão de sua vivência como docente, focando o seu discurso nas atitudes de professores/as em relação à representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar, como destaca sua fala a seguir:

Ainda existe, eu já tive oportunidade dentro da escola de observar colegas colocando na roda duas alunas, porque elas estavam namorando dentro da escola, então elas foram colocadas. Mas é uma raridade isso acontecer, a grande maioria chegava, não, deixa, é escolha delas, mas ainda existe (Professor 4).

O relato do professor configura o preconceito presente nas escolas, de forma que percebemos que o discurso de moralidade, presente na sociedade, se impõe acima da pessoa humana. Apesar de o professor enfatizar que isso é raro acontecer, devemos refletir que esse julgamento não cabe ao/a professor/a, ou à escola ou à sociedade em geral. Outro ponto trazido por ele é o de isenção da responsabilidade, ao falar “não, deixa, é escolha delas”, mas, sendo o/a professor/a parte da escola, cabe a ele ou ela buscar elaborar um planejamento para discutir o assunto e tentar quebrar o preconceito.

Ressaltamos que, ao questionarmos o professor se esse acontecimento ocorreu na escola de pesquisa, ele frisou o seguinte:

Não, nunca vi. Aqui nessa escola nunca vi acontecer (Professor 4).

O esclarecimento do professor se tornou importante para conhecimento da realidade e esclarecimento sobre atuação dos/as professor/as e do corpo gestor da EMEFE.

É importante salientar que os discursos trouxeram uma compreensão das representações que ocorrem no meio escolar em sua modalidade de gênero e sexualidade, de forma que os tipos de violência que nela estão presentes se configuram como frutos de uma reprodução de diferentes classes sociais para dentro da escola, o que não exime a escola de sua responsabilidade de atuação em relação aos atos de preconceito e discriminação evidenciados nos relatos dos/as participantes. Para fins de aprofundamento, vamos analisar como se caracteriza essa atuação da escola.

3.4.3 Como se caracteriza a atuação da escola em relação às discussões e representações de gênero e sexualidade

No terceiro eixo, para aprofundar a compreensão sobre a atuação da escola, uma vez que as professoras e o professor se expressaram sobre o assunto em temas anteriores, foram estabelecidas quatro questões para reflexão: A escola desenvolve algum projeto sobre gênero e sexualidade? Em sua opinião, a educação pode ser homofóbica? A escola pode ser semeadora do preconceito? Em sua opinião, é papel da escola discutir gênero e sexualidade? Tais reflexões colaboram para conclusão do panorama acerca do que cada participante pensa sobre a atuação da escola e da possibilidade de participação dos diversos sujeitos que compõem o meio escolar.

Sobre as perspectivas das professoras e do professor a respeito de projetos desenvolvidos pela escola, é possível perceber que há uma divergência de opiniões, visto que há quem seja favorável e quem acha que ainda não é o momento. Contudo, parece haver certa fragilidade no estabelecimento dos discursos, conforme demonstram as falas a seguir:

Projeto, especificamente, não, mas é trabalhado. Dentro da disciplina de Ciências, a gente tenta trabalhar nesse contexto, no sentido de poder diminuir, minimizar a questão do preconceito, de ter mais aceitação do outro, ver o outro como pessoa, como gente, como ser humano e não caracterizar ele diferente simplesmente por ter opções diferentes na escolha do seu, de admitir o seu próprio sexo. Porque a gente entende que, às vezes, nós temos alunos que, nós temos casos, casos aqui na escola que eles são um pouco isolado, mas já dá pra gente perceber e a gente tenta ter isso como naturalidade, tenta entender e tenta respeitar a opinião e a escolha de qualquer um (Professora 1).

Não. Eu acho que não, até o Fundamental, eu acho que não (Professora 2).

Não (Professora 3).

Não conheço (Professor 4).

As professoras e o professor têm opiniões semelhantes e destacam que a escola não possui um projeto destinado à discussão da temática. A **Professora 1** evidencia que o assunto é discutido dentro da disciplina de Ciências pelas observações feitas como professora em relação ao comportamento dos/as estudantes. Nesse sentido, Louro (2014) enfatiza que as instituições escolares experimentam em sua prática um processo de continuidade e descontinuidade, deslocamentos e rupturas, pois, mesmo de forma tímida, a escola brasileira vem experienciando iniciativas que buscam mudanças de situações de desigualdade. Notamos também que a professora reforça, mais uma vez, em seu discurso a questão do preconceito na escola, entretanto não fala sobre a atuação da escola em relação aos acontecimentos. Outro ponto apresentado por ela é a naturalização da aceitação das diferenças, contudo o discurso não deixa claro em qual sentido, se referente à naturalização do preconceito ou da diversidade no meio escolar.

Já a **Professora 2** propõe uma visão de negação no que se refere à aplicação de um projeto sobre gênero e sexualidade na escola, mas, nesse primeiro momento, não explica o motivo. Por seu turno, a **Professora 3** e o **Professor 4** afirmam em seu discurso a ausência de um projeto destinado ao assunto na EMEFE.

Para esclarecimento das respostas das participantes e do participante, indagamos se seria necessário que a escola desenvolvesse um projeto voltado para as questões de gênero e sexualidade. Em resposta à indagação, as seguintes opiniões surgiram:

Sim, porque eu acredito que enquanto não houver uma conscientização, um trabalho mais *aprofundo*, para que a pessoa faça mais reflexões sobre essa questão, o preconceito vai acontecer com mais frequência, né, e a discriminação e o preconceito, apesar que nós sabemos que tem as redes sociais aí que já facilita bastante o entendimento e os nossos alunos nessa faixa etária, eles são grandes navegadores dessas redes, mas, mesmo assim, é preciso de algo mais presencial, algo que posso trabalhar com pesquisa, que eles possam ter um contato mais próximo dessa realidade, compreender o lado científico, o lado filosófico da coisa e, porque a gente ainda tem muita confusão sobre essas escolhas que se dá na questão de gênero, como que eu me permito, é, escolher um gênero que não é o meu de fato né, comprovado em corpo, digamos, nasce com o sexo masculino, porém com o tempo, eu descubro que eu desejaria ser de outro sexo. Nesse caso, termina, às vezes, o jovem tendo confusão, não entende, não compreende e acha que é simplesmente uma escolha daquele indivíduo e a gente que lê um pouco mais, a gente percebe que, às vezes, nem sempre é simplesmente uma escolha, mas uma identificação interior, psicologicamente falando, que a pessoa termina se identificando em um sexo do que no outro (Professora 1).

Porque não formou totalmente a questão do entendimento, da maturidade. Eu acho que isso precisa vir com a maturidade, para ter um entendimento melhor do que aquele é, para que até nem sofra o preconceito (Professora 2).

Eu acho que sim (Professora 3).

Com muita maturidade, mas é necessário sim (Professor 4).

As professoras e o professor apresentaram respostas parecidas, destacando a “conscientização” e “maturidade” para valorizar a elaboração de um projeto que discuta gênero e sexualidade no âmbito escolar. A **Professora 1** destacou a necessidade de um projeto na escola para colaborar com a conscientização e o aprofundamento das discussões na escola, de forma a prevenir que os/as estudantes adquiram informações erradas por vias eletrônicas e que possa oferecer a eles uma fonte segura de informação com caráter científico sobre o assunto. Percebemos que o discurso da professora remete a uma preocupação com a disseminação do preconceito e da discriminação no meio escolar. Outro ponto apresentado é a preocupação com o modo como os/as jovens da escola estão compreendendo e julgando os/as colegas homossexuais.

O **Professor 4** ressalva que a construção de um projeto exige maturidade, mas não descarta a sua necessidade. Nesse ponto, ele e a **Professora 2** se alinham, pois ela apresenta que há necessidade de uma preparação e de maturidade da sociedade escolar para que não haja o aumento do “preconceito”, ainda que reafirme a sua posição de negação. Assim, o discurso da professora nos remete a uma visão de preocupação e proteção do/a estudante no que se refere ao entendimento sobre o assunto e à disseminação do preconceito entre eles e elas. Já a **Professora 3** não traz certeza sobre a aplicabilidade de um projeto na escola, apresentando um discurso sem maiores aprofundamentos.

Salientamos que os discursos das professoras e do professor trazem uma preocupação em abordar o assunto gênero e sexualidade na EMEFE, devido à falta de preparo dos membros que compõem a sociedade escolar, incluindo os próprios/as professores/as. Contudo, é importante ressaltarmos que a atuação da escola envolve uma responsabilidade social, pois esta não tem somente a função de transmitir o conhecimento, mas de formar um ser social em sua plenitude histórica, social e política.

No que concerne às opiniões sobre a possibilidade de a educação ter um caráter homofóbico dentro da escola, o/as participante/s destaca/m religiosidade, receio, exclusão e prática docente, conforme as falas a seguir:

Sim, a gente vê um contexto histórico educacional muito tradicional, muito cheio de tabu, muito cheio de, é, de religiosidade, e eu acredito que precisa ainda de uma

maturidade, maior conhecimento, de um aprofundamento maior e que esses temas possa ser mais presente na escola, e a escola ainda, entre aspas, omite essa realidade, nós temos aí, dentro da sala de aula, então, até eu, como professora de Ciências, quando eu toco no assunto, eu ainda toco na forma meio, assim, que preocupada de como o aluno vai reagir diante do assunto, como o aluno vai ter conhecimento, como vai ser desenvolvido esse tema da questão da homofobia, e a agente vê muito bem também que ainda há essa discriminação e que vem atacar de uma forma não fisicamente, mas psicologicamente e ainda recebe muita pressão né, e aí, nós sabemos que agressão não é simplesmente física, causa problemas emocionais, o preconceito (Professora 1).

Pode. Porque a gente queira ou não queira, a Educação Infantil, o Fundamental II, o Fundamental I, a gente separa isso. Ela é excluída da questão educacional, esse termo sexualidade basicamente tem lá nos livros de Ciências, mas é homem e mulher, né, não tem a questão do gênero, nem da homofobia e nem da homossexualidade, né, então, a gente não trata isso diretamente dentro da escola, né (Professora 2).

As falas da **Professora 1** e da **Professora 2** apresentam concordância, destacando que a educação pode ser homofóbica refletindo sua significação no meio escolar. Nesse sentido, a **Professora 1** discute que a causa da homofobia na educação é propiciada por questões que compõem o espaço escolar como “contexto histórico educacional tradicional”, “religiosidade”. Percebemos que a professora destaca que, porque a educação ainda tem concepções muito tradicionais, há um favorecimento do preconceito em seu processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto trazido no discurso da professora foram os tabus presentes no meio educacional, os quais favorecem que a educação se apresente em perspectivas preconceituosas em relação às discussões de gênero e sexualidade.

Notamos ainda que a fala da professora evidencia uma preocupação com o desenvolvimento da prática docente, por receio da reação dos/as estudantes ao lidar com o assunto e por receio da própria família desses/as estudantes devido ao tradicionalismo social e religioso que compõe a escola e a família. Contudo, novamente, ela traz em seu discurso a violência psicológica vivenciada, de forma que devemos ressaltar que essa não costuma atuar sozinha, pois junto dela também surge a violência verbal. Assim, podemos supor que a presença desse tipo de violência não é tão rara dentro da escola como justificam os discursos.

Já a **Professora 2** também traz um discurso de concordância, focalizando na separação de gênero ocorrida desde a Educação Infantil. Nesse sentido, Bento (2011) destaca que as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusão, de modo que cruzar a fronteira de gênero é revelar os limites da escola em lidar com as diferenças. O discurso da professora apresenta a questão da exclusão das discussões sobre gênero e sexualidade do campo educacional e da prática do/a professor/a, pois percebemos, em sua fala, que o assunto, quando abordado, é de forma superficial para preservar a identidade de homem e mulher no

campo escolar. É possível supor que a atuação da escola e a prática docente permanecem em uma situação de neutralidade, sem grandes aprofundamentos ou debates no campo escolar, preservando, desse modo, uma educação homofóbica para manter, ou por receio de quebrar, o tradicionalismo dos/as participantes da sociedade escolar.

Os discursos da **Professora 3** e do **Professor 4** foram de concordância e afirmação de que a educação não pode ser homofóbica, focando no diálogo e na aceitação das diferenças, como vemos nas falas a seguir:

Eu acho que não. Porque tem pessoas de vários gêneros na sala de aula, nós temos que ter um diálogo que aborde todos os heteros, *gays*, lésbicas. Aqui mesmo no nono ano tem umas duas meninas que são lésbicas, mas os meninos não falam nada, no nono ano (Professora 3).

Não, eu acho que não. Volto a dizer, precisa de mais discussão (Professor 4).

Percebemos que a **Professora 3** apresenta um discurso sobre a heterogeneidade que forma uma sala de aula, levantando a questão da discussão por meio do diálogo. Dessa maneira, as perspectivas culturais têm se afirmado em um novo reconhecimento das diferenças presentes no meio escolar, no entanto ainda são incipientes na busca de construir um cotidiano escolar que trabalhe positivamente as diferenças por meio da promoção de diálogos entre os diferentes sujeitos (Candau, 2020). Notemos ainda que a professora cita o “diálogo”, mas não apresenta estratégias de atuação sobre o assunto. Assim, seu discurso deixa clara a existência da representação de gênero e sexualidade, entretanto não apresenta possibilidades de debates sobre a temática na escola. Já o **Professor 4** estabelece a necessidade de discussão, mas seu discurso não esclarece que necessidade seria essa para que a educação não se torne homofóbica, ou ele está se contradizendo em sua opinião.

É possível perceber, na fala das participantes e do participante, que as discussões sobre a visão de uma educação não homofóbica está baseada em meios para que ela deixe essa posição, já que a escola contempla uma diversidade de atuações e opiniões por meio de seus agentes sociais: família, sociedade e religião, apresentando no espaço escolar concepções que influenciam o trabalho docente, o qual também fazer parte dessas categorias e, portanto, da atuação da escola e do sentido que ela representa na sociedade e nas discussões que a cercam.

Com relação à possibilidade de a escola poder ser semeadora do preconceito, é possível perceber nas falas das professoras e do professor a percepção de conflito entre as concepções familiar e escolar, exclusão e inclusão social. É interessante destacar que todos

os/as participantes reconhecem que a escola pode ser semeadora do preconceito, conforme apontam as falas abaixo:

Creio que sim, porque a escola é formada por pessoas, é, então, se é formada por pessoas, nós entendemos que são pessoas de pensamentos diferentes, de visão diferentes, e muitos, é, são religiosos praticantes e, às vezes, posso dizer que até que muito, uma palavra que poderia dizer, presente, ao título de também levar em consideração os conceitos anteriores de seus pais e trazem isso para a escola e enquanto, às vezes, a gente quer conscientizar que quer respeitar e, entre aspas, aceitar a escolha do outro, ao mesmo tempo tem alguém que não concorda com isso. Por ter essa tradição, ainda é muito forte na família, na sociedade, eu acredito que a escola, ela termina sendo uma semeadora por ela também ocultar, às vezes, quando a gente quer, por exemplo, fazer algum trabalho para isso, não, não vamos mexer com isso, porque isso vai avançar demais a discussão, os pais podem não concordarem, aí vai ter polêmica na escola, vai ser um conflito e tal e termina a escola semeando um pouco esse preconceito, eu creio (Professora 1).

Pode, porque separa, porque exclui e não tá inclusa no livro. Pra mim, posso ser homofóbica, posso ser uma dessas pessoas que contribui para essa educação *excluidora*, porque eu acho, na minha visão para a formação pessoal da maturidade não é ainda cabível ter no material, entendeu (Professora 2).

A escola deve se preocupar para não existir preconceito nem na sala de aula, nem no corredor da escola, sempre tratar todos com igualdade, respeito (Professor 3).

Nunca deve ser. A escola hoje tem que se atualizar, acompanhar o processo, discutir o processo e levar pra frente. Volto a repetir minha fala anterior, acho que hoje toda a sociedade deve se envolver no processo, senão a gente ainda não tem êxito (Professor 4).

O fato de a escola ser um espaço de pluralidade pode revelar diferentes opiniões e visões sobre a sua atuação. É nesse sentido que a **Professora 1** contempla o seu discurso, pois, por receio de conflito entre família e escola, esta termina “sendo uma semeadora por ela ocultar”. Percebemos que a fala da professora apresenta uma situação de conflito entre o desenvolvimento do trabalho docente e a atuação da escola, uma vez que, por receio das atitudes de pais e mães, a EMEFE deixa de exercer a sua função social de discussão para tornar-se neutra e semeadora do preconceito. Notamos que o medo da “polêmica” entre família e escola se configura como uma das principais causas do silêncio da EMEFE e da neutralidade de sua atuação. Outro aspecto presente, mais uma vez, no discurso da professora, é a visão tradicional trazida da sociedade para dentro da escola, intensificando uma reprodução cotidiana de um discurso de poder social.

Na opinião da **Professora 2**, a escola se torna semeadora do preconceito por sua forma de atuar, separando e excluindo os/as estudantes por suas diferenças, assim como pelo fato de os livros didáticos que não incluïrem as discussões de gênero e sexualidade. Ela mesma apresenta uma visão preconceituosa e de exclusão ao defender que não é cabível trazer

conteúdos sobre gênero e sexualidade no livro didático, de forma que contribui com a neutralidade da escola no que se refere às discussões de gênero e sexualidade.

A visão da **Professora 3** traz a ideia de evitar a sementeira do preconceito dentro do espaço escolar. Pimenta (2012) vem colaborar por refletir que aceitar ou negar a diversidade implica obter informações e conhecer os significados de suas implicações. O discurso da autora corrobora o posicionamento do **Professor 4** ao falar que deve se “atualizar”, apontando que acompanhar as mudanças sociais faz parte do processo educativo da escola, de modo que focar somente no tradicionalismo da sociedade é uma forma de semear o preconceito dentro da instituição de ensino. Portanto, é muito importante quando o professor reflete sobre o processo que envolve as mudanças na educação, englobando não somente a escola, mas toda a sociedade, deixando claro que são muitos/as os/as envolvidos/as em um processo de discussão e valorização do outro e da própria educação no meio escolar. Entretanto, devemos salientar que cabe à escola iniciar pelos membros que a compõem diretamente, de forma a não jogar a responsabilidade somente na sociedade em geral, mas assumir a sua própria.

Ao serem questionados sobre o papel da escola em discutir gênero e sexualidade, os/as participantes trouxeram uma visão de responsabilidade direcionada à escola, família e sociedade, conforme relatos a seguir:

Sim, sim. Eu acredito que a escola não pode deixar só nas mãos dos pais e muito menos da sociedade no geral, porque a escola trabalha muito o lado científico da coisa, a família trabalha muito o contexto religioso e tradicional, valores e princípios familiares. Então, eu acredito que tem que esse contraste do científico, da visão social e da visão familiar. Então, assim, eu acredito que quando a escola abraça esse papel de discutir e orientar sobre gênero e sexualidade termina contribuindo muito mais, porque o aluno passa quatro horas na escola ou vai ouvir dos professores e professor sempre tem uma didática, uma dinâmica, um lado pedagógico melhor de explicar e esclarecer a situação. Então, eu acho que é por aí (Professora 1).

Eu acho que não. Eu acho que é papel de família né, porque é uma questão de formação do ser humano e a nossa primeira formação é em casa. A minha primeira manifestação de identidade, de elemento de como eu sou como pessoa é dentro da família e lá na escola, ela é uma ampliação, uma continuação de conhecimento, mas a escola hoje, muitas das vezes, ela pegou o papel de família, ela tem o papel também de família, mas na escola, eu acho que pode ser trabalhadas em projeto as áreas dessas abrangências, e não algo *permissível*, algo conteudista (Professora 2).

O papel da escola é discutir, sim, sobre gênero e sexualidade para evitar o preconceito, para evitar até suicídio. Já houve caso de suicídio. Um policial suicidou-se por causa de tanto preconceito que um delegado tinha preconceito com ele. Então, a escola tem que trabalhar isso para evitar esse tipo de coisa, para que as pessoas possam viver felizes sem nenhum preconceito e oriente para que todos aceite do jeito que a pessoa é e não ter discriminação em nenhum aspecto (Professor 3).

Olha, minha irmã, no nosso país hoje, não é só papel da escola não, tem que envolver muito mais a sociedade como um todo, tem que se envolver, pois, muitas

das vezes, se a escola tomar a iniciativa, pode não ser bem recebida, eu penso (Professor 4).

A **Professora 1** em sua fala atribui à escola a responsabilidade de trabalhar o contexto científico da temática gênero e sexualidade, apresentando uma visão de contribuição do meio escolar para a sociedade. Refletindo sobre o papel da escola, a professora o reconhece, mas sem desvalorizar a função da família, ressaltando que, enquanto “família trabalha muito o contexto religioso e tradicional”, a escola deve propor um olhar diferenciado para “orientar” e contribuir ao discutir gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, a professora levanta o papel de discussão sem receio da família, mas respeitando o seu lugar na sociedade.

Notamos que a professora aborda a importância do trabalho docente e de uma didática significativa no seu papel reflexivo para melhor conduzir e esclarecer o assunto. Pimenta (2010) afirma que, para o/a professor/a ser reflexivo/a, é necessário que busque conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento de sua prática. Nesse aspecto, é importante ressaltarmos que o trabalho docente é extremamente relevante para que a escola possa exercer um papel significativo no que se refere à representação da disseminação do preconceito e da discriminação ou à apresentação de atos de cunho violento dentro da escola, nas modalidades de gênero e sexualidade, por contribuir com esclarecimentos e discussões propícias sobre o assunto, de forma a tentar amenizar as situações vivenciadas na representação dos/as estudantes.

A **Professora 2** apresenta uma opinião diferenciada, pois, para ela, cabe à família discutir gênero e sexualidade, retirando a responsabilidade da escola. Percebemos que a sua fala está direcionada à formação humana somente como uma atribuição da família e, na visão apresentada, a escola desenvolve essa função por estar exercendo um papel que não lhe pertence. A percepção da professora sobre o papel da escola é minimizada frente a discutir ou elaborar projetos destinados às questões de gênero e sexualidade por ser considerado algo que não é pertinente a debates, por ser algo reservado à classe familiar. Devemos salientar que, ao trazer o debate sobre o assunto para o campo escolar, o papel da família não é menosprezado ou minimizado, mas se torna um suporte na construção de novas opiniões quando o/a estudante adquire um conhecimento esclarecido e com aporte teórico aprofundado, contribuindo, assim, com a aceitação das diferenças no meio educativo.

Já a **Professora 3** corrobora que é papel da escola discutir gênero e sexualidade com o fim de combater o preconceito. A professora levanta em seu discurso a responsabilidade da atuação da escola como promotora de mudanças sociais. Desse modo, a escola promove transformações pelos distintos saberes que a compõem (Zaluar, 1992). Percebemos que o

discurso da professora reflete a imagem da escola como transformadora e salvadora no que se refere à constituição de seu papel social, portanto devemos ressaltar que a escola possui a sua função e sua responsabilidade, assim como as demais categorias sociais, como família, religião e política, pois também há a necessidade de políticas públicas que resguardem a significação do papel da escola na atuação em discussões que propiciem a diminuição do preconceito e da discriminação de gênero e sexualidade na escola e na sociedade.

O **Professor 4** destaca que não é somente papel da escola discutir gênero e sexualidade, mas de toda a sociedade. Ele levanta a preocupação de a escola tomar essa iniciativa, talvez porque a escola pública também é julgada pela sociedade ou por considerar que há instâncias maiores que devem iniciar essa discussão para depois ela adentrar a escola. Um ponto relevante na fala foi o professor ter enfatizado que “não é só papel da escola”, pois a escola é uma microssociedade dentro de um espaço social maior, de maneira que em seu espaço há uma universalização de discussões que chegam até ela da mesma forma que saem de seus muros.

Nesse sentido, podemos supor que o papel da escola ainda compreende discussões no próprio meio educacional, pois os debates sobre gênero e sexualidade ainda não são explanados em sua plenitude por questões sociais que configuram a escola em perspectivas de aceitação e negação de um discurso tradicional de legitimidade de uns/umas e ilegitimidade de outros/as. Assim, o papel da escola se reflete por falas, reflexões e ideias da espera de uma resignificação da didática para abranger igualdade, planejamento e ação no seu processo cotidiano.

3.4.4 Como percebem a função de sua prática docente frente à representação da violência de gênero e sexualidade

Nesse quarto eixo, o foco esteve centrado na prática docente e sua atuação diante da representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar a fim de que fosse possível compreender a sua contribuição, a atuação e a própria opinião do/das docente/s sobre o seu papel como professoras e professor em sua rotina de trabalho na escola. Tudo isso com a finalidade de caracterizar as possibilidades de inserção dos saberes docentes e das experiências das professoras e do professor em sua atuação pedagógica.

Inicialmente, as professoras e professor foram convidados a responder sobre a forma como sua prática de ensino tem contribuído no combate ao preconceito e à discriminação em

relação à representação de gênero e sexualidade na escola. Elas e ele apresentaram suas especificidades sobre esse assunto conforme relatos a seguir:

Olha! Eu acredito sim, que não é muito notável, é uma evolução. A gente vê isso, muito lento, é um desenvolvimento muito lento, porque dentro da sala de aula, como eu te falei, a gente compreende a diversidade, que há a diversidade religiosa, a diversidade em questão familiar, enfim, e isso faz com que a gente perceba uma mudança muito lenta né, que num questionamento, mesmo num debate, sempre há quem concorda e quem discorda e quando há esse debate muito pesado, às vezes, é preciso a gente interferir, é, tentando fazer alguma interferência explicativa e mudando de assunto, porque você termina vendo que vai em uma discussão longa e que pode ferir os princípios, os valores de alguém, e essa criança, esse jovem, pode levar a sua família, a sua família também é atingida, né, e se sentir ofendida em seus princípios e valores, às vezes, pode vir procurar a escola. Então, tudo isso passa pela cabeça do professor, né, então a gente tenta levar o assunto, mas de uma forma bem leve e que essa evolução a gente compreende que vai acontecer aos poucos, com o passar do tempo, com a maturidade do jovem. Enfim, a gente espera isso (Professora 1).

A fala da **Professora 1** destaca a incerteza de sua prática diante da diversidade que compõe o campo escolar e, apesar de afirmar que sua prática de ensino tem contribuído no combate ao preconceito e à discriminação de gênero e sexualidade, ela apresenta outras questões, como “família ofendida”, que interferem no desenvolvimento de sua prática. Além disso, ela destaca outro aspecto que afeta a aplicação de uma prática de ensino igualitária: a opinião dos/as próprios/as estudantes, pois, segundo ela, “num debate sempre há quem concorda e quem discorda”. Contudo, para Silvia (2015), está entre as funções da escola discutir a diversidade de gênero e sexualidade por meio da prática do/a professor/a propiciando debates e discussões sobre o assunto na escola.

Portanto, é possível notar que o relato da professora traz diferentes fatores que interferem na sua prática de trabalho, cuja possibilidade de atuação se restringe ao medo de “ferir os princípios e valores de alguém”. Além disso, percebemos que não é apresentado o medo de ferir os princípios do/a estudante homossexual, de forma que sua prática termina por se perder mediante o preconceito social por falta de maturidade dos sujeitos que constituem o meio escolar.

A **Professora 2** apresenta uma prática de ensino de aceitação e de negação da representação de gênero e sexualidade, conforme fala abaixo:

No caso, por exemplo, eu sempre tenho uma fala de que você tem que aceitar o outro, de que você tem que respeitar o outro. O convívio com o outro não me permite e eu nem posso me permitir criticar o outro, zombar do outro e quando isso, muitas das vezes, ocorre, tem casos que a gente vê meninos que são afeminados que já tem trejeitos, né, lá de 7 anos de idade, 8 anos, menores até, então você tem que ir

cortando, impedindo que essas coisas aconteçam dentro de sala de aula (Professora 2).

A **Professora 2** apresenta um olhar, por um lado, de aceitação do outro pelos/as estudantes a ser desenvolvida sua prática, vigorando o “respeito” entre os/as colegas. Por outro, surge a negação das diferenças, ao tentar moldar a construção de identidade de uma pessoa devido a sua sexualidade. Bento (2011, p. 554) nos explica que são muitas as violências cometidas contra as pessoas transexuais “(re) produzidas por uma pedagogia da intolerância”. Assim, o discurso traz a visão de uma prática que não é transparente e pouco contributiva no que se refere à violência de gênero e sexualidade, pois, quando se tenta suprimir a existência de uma pessoa, também se está contribuindo com o preconceito, o que fica evidente quando se fala em “ir cortando”. De todo modo, a fala da professora apresenta representações de sua rotina sem citar um planejamento para trabalhar o assunto em sala de aula e nem apresentar aprofundamento de saberes científicos.

A **Professora 3** ressalta que a contribuição de sua prática está no diálogo a ser desenvolvido em sala de aula, estabelecendo respeito e igualdade entre as pessoas, de acordo com a fala a seguir:

Eu procuro conversar com os alunos, explicando que somos todos iguais, que devemos tratar todos com dignidade e respeito, que as coisas mudaram, hoje tem vários tipos de família né, tem a família hetero, tem a família *gay*, tem a família de todo jeito. Já falei também que minha família também tem pessoas assim e nós aceitamos numa boa, pessoas que são homossexuais, tem vários, todo mundo respeita na minha família. Eu peço para eles respeito, que Deus quer que nós sejamos unidos e tenham respeito um para com os outros (Professora 3).

A percepção da professora levanta a perspectiva de mudança de paradigma social, de mentalidade individual. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que as mudanças acontecem, mas nem todos/as a aceitam, de modo que tais formações de opiniões se refletem na sala de aula. Notamos também que a professora, por um lado, reforça a figura de Deus como uma representação de respeito religioso entre os seres no convívio escolar. Por outro lado, ao destacar os diferentes tipos de família, ela contribui com a quebra do preconceito, se o assunto for debatido em sala de aula, ponto que o seu discurso não deixa claro.

Para o **Professor 4**, a contribuição de sua prática está em lidar com o que compete a sua disciplina, de acordo com a fala a seguir:

Olha! Eu procuro muito, como professor de História, ser universal nessa questão, vejo muito, acho que a gente tem que ser universal, embora não possa lidar totalmente com o tema, mas as questões raciais é um pouco diferente, as questões de

gênero é mais difícil, mais complicada, mas as questões raciais, a gente como tem há muito tempo a lei 10.639, já acompanha com segurança esse processo e eu procuro muito inserir dentro de minhas aulas essas questões. Sou muito livre nessas discussões (Professor 4).

Percebemos que o discurso do professor propicia uma visão de universalidade na contribuição de sua prática, entretanto ele reforça que trabalhar as questões pertinentes às discussões de gênero e sexualidade não é uma tarefa fácil, deixando a entender que isso se torna difícil devido à ausência de leis que ofereçam segurança para essas discussões em sala de aula. Notamos que o professor levanta a preocupação com um aparato legal que fortaleça as discussões de gênero e sexualidade. A partir da preocupação do professor, devemos ressaltar que, em 5 de novembro de 2001, foi criada a Lei Estadual 10.948, no estado de São Paulo, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual, criada pelo deputado Renato Simões do PT (Partido dos Trabalhadores), entretanto percebemos que o discurso do professor traz a perspectiva de uma lei em âmbito federal que seja específica para as questões de gênero e sexualidade, abordando as diferentes esferas sociais, como a escola. Assim, salientamos que a contribuição da prática docente na visão das professoras e do professor está direcionada a suas preocupações como docentes em trabalhar a temática no âmbito escolar por causa dos princípios sociais que estão vinculados a essa prática.

No que diz respeito a compreender de que forma a temática gênero e sexualidade é desenvolvida em suas disciplinas, os discursos apresentam algumas especificidades direcionadas à segurança do trabalho docente cujo olhar particular do manejo do trabalho se quebra diante da ausência de saberes teóricos para lidar com o assunto, conforme as falas a seguir:

Eu, particularmente, nas minhas aulas de Religião, eu não trago o assunto casamento nesse sentido da sexualidade quando se trata de gêneros iguais. Eu sempre trago a questão respeito, aceitação da escolha do outro. Não ofender, entender o outro como uma escolha que, às vezes, aliás, não foi só uma escolha, mas algo de identidade, respeitar essa identidade do outro. Mas eu não costumo levar uma afirmação de que seria correto um casamento entre dois homens e duas mulheres, não, porque sei que vou ofender em certo ponto, mas, quando, é eu faço uma aula no assunto, eu tento levar para esse lado de olhar o outro como ser humano, na sua sexualidade, mas na sua personalidade como ser humano, aquele que vive, quer ser feliz, quer ter uma vida estável, quer trabalhar, quer progredir, quer ter sucesso. Eu levo pra esse lado, quando eu trabalho a questão da sexualidade na ciência eu faço sempre a definição de macho e fêmea e até que ponto a ciência define esses seres na sua atuação com o ser humano e também eu tento trazer dentro da ciência a compreensão de que as coisas evoluem, porque a ciência só fala de evolução, então a gente também tem que evoluir. Eu tento falar isso que a gente tem, não só necessário eu aceitar e ser, mas eu, tenho por obrigação de respeitar (Professora 1).

Eu não, ainda não tive esse momento dessa prática em sala de aula, inclusive tem um tema em geografia que fala de população brasileira e lá ele fala das minorias, né, e pela primeira vez nos livros veio citadas as minorias, a questão de gênero e transgênero tá lá. Eu coloquei, expliquei que tem homem e mulher e você chega nesse momento dessa fala do transgênero que tem uma escolha, então eu faço esse momento de abrangência e amplio dentro do todo de falar de todos e eles também estão incluso, mas eu não cheguei em nenhuma aula para falar de gênero, né, então acho que cabe pra Ciências lá naquela parte lá que fala da sexualidade, eu acho que aí (Professora 2).

Percebemos que os discursos da **Professora 1** e da **Professora 2** se assemelham pela negação de abordar o conteúdo de forma literal, buscando subsídios para tratar a questão pela lateralidade, ou seja, por meio de questões como respeito e definição sexual binária de homem e mulher. Nesse sentido, a **Professora 1**, ao abordar o assunto, busca pregar um olhar de respeito para configurar o assunto em sala de aula. Notamos, portanto, que a perspectiva dela é de trabalhar o assunto, entretanto ela ainda está presa ao receio da ofensa ao que predomina na sociedade. Nesse sentido, Foucault (2022) destaca que a sexualidade se constitui por vários discursos que regulam e instauram os saberes produzidos em um processo de verdade. Então, a professora apresenta sua prática referente a ambas as disciplinas de forma a trabalhar o assunto gênero e sexualidade ressaltando a importância do respeito no âmbito social.

Já a **Professora 2** também direciona a sua prática ao respeito mútuo entre os/as estudantes, concordando com a **Professora 1**. Contudo, em sua fala, a **Professora 2** apresenta uma visão de negação em abordar o assunto gênero e sexualidade, até mesmo quando está presente no livro didático: “pela primeira vez nos livros veio citada as minorias, a questão de gênero e transgênero”. Notamos que a professora compreende a importância de discutir o assunto, entretanto não acha apropriado por acreditar que não cabe a sua disciplina discutir o tema. Podemos, nesse caso, supor que falta arcabouço teórico e preparação adequada para que as professoras tenham segurança em debater a temática em sala de aula.

A **Professora 3** e o **Professor 4** centram o seu discurso na forma como trabalham a temática em seu processo didático, que é debatida somente quando necessário.

Eu, às vezes, trabalho textos que abordam esse assunto. Eu sou professora de língua portuguesa, leitura e interpretação de texto e converso muito a respeito disso que agora somos todos iguais e temos que respeitar a todos independente de sexo ou raça (Professora 3).

Olha! Nas minhas aulas de História, quando eu trabalho essas temáticas, eu encaro com muita naturalidade, eu levo com muita naturalidade. Não deixo os alunos ficarem no tititi, comentários outros, né. Quando o assunto, de repente, ele é abordado, a gente levar com segurança, tratar com segurança e não deixar que ele tenha o objetivo tirado naquele momento, que ele continue de forma firme e a gente tirando as dúvidas e procurando junto com eles mostrar a verdade dos fatos (Professor 4).

A **Professora 3** destaca que trabalha a temática por meio de textos e sua interpretação se direciona ao respeito e à igualdade da diversidade. Percebemos que a atuação da prática da professora em relação ao assunto se destina à necessidade da discussão em sala de aula. Mas também percebemos que ela não informa em seu discurso se ensina os pronomes neutros ou se tem conhecimento deles, de modo que notamos que a atuação da professora não se direciona ao conteúdo didático no que se refere a gênero e sexualidade, apenas à preocupação sobre a disseminação do preconceito e da discriminação. Já o **Professor 4** destaca em sua fala que trabalha a temática com muita naturalidade e controle de comentários preconceituosos “comentários outros, né”. É possível notar que o discurso do professor remete a uma discussão de esclarecimento dos fatos, ainda que haja disparidade em sua fala ao relatar que “procurando junto com eles mostrar a verdade dos fatos”. Nesse trecho, o professor não esclarece qual verdade é mostrada em sala de aula, visto que temos uma verdade de legitimidade e de ilegitimidade em relação à diversidade que se propaga em discurso de poder social. Assim, podemos supor que a **Professora 3** e o **Professor 4**, apesar de especificarem mais claramente a sua prática, também não possuem aprofundamento sobre o assunto, visto que não detalharam em suas falas.

Ao indagamos sobre como ele e elas se sentem em relação a debater as diferentes famílias em suas aulas, as percepções foram de insegurança pelo comportamento apresentado pelos/as estudantes e por receio de falar sobre o assunto, como podemos perceber nos discursos a seguir:

Pra te falar a verdade, há alguns anos atrás, como eu te falei, eu já tô aí chegando aos 25 anos de profissão, eu tinha muita timidez de falar do assunto, até porque também, o tempo vai passando e a gente vai percebendo que é necessário, por mais que eu não me sinta confortável, mas eu vejo que é necessário trazer o assunto pra sala de aula tanto em Ciências como em Religião. É muito difícil o debate nessa questão religiosa, porque a gente termina contradizendo o que diz os textos bíblicos, então é preciso muito cuidado com a palavra nessa questão de união em casamento (Professora 1).

Eu não me sinto à vontade porque nossos alunos são muito imaturos. Os nossos alunos são muitos pejorativos, ainda, né, eles levam muito pro lado pejorativo, pro baixo escalão, então, eu prefiro, ainda, nessa consciência que eu tenho ainda, ainda não me sinto muito à vontade (Professora 2).

Eu fico assim preocupada em relação ao preconceito que, assim, muita gente tem. Quando a gente se depara, assim, um aluno chamando o outro de *gay*, fico assim sem saber o que fazer, mas tem que contornar a situação dizendo que somos todos iguais, temos que respeitar todos com dignidade (Professora 3).

Eu ainda me sinto inseguro, porque tem que ver que a escola, principalmente, a pública, a diversidade é grande e a gente precisa saber como se colocar diante, uma

coisa é o que a sociedade discute, e outra coisa é a minha postura, o que eu entendo, pois, às vezes, o que eu acho que é correto, a família pode achar que não. Então, ainda precisa muita disciplina nessa questão dessas discussões (Professor 4).

As professoras e o professor trouxeram em seu discurso que não se sentem confortáveis em debater o assunto pela imaturidade do/as estudantes e pelo preconceito existente na escola e na sociedade. Percebemos que a **Professora 1**, mesmo não se sentindo confortável, entende a necessidade de apresentar as diferentes possibilidades de família, entretanto notamos que um dos motivos do desconforto é a quebra de um discurso preestabelecido pela sociedade e por suas categorias, como o religioso, a respeito do que é certo ou errado em relação à construção da identidade sexual do sujeito. Outro ponto, novamente trazido em seu discurso, é a dificuldade de debater o assunto pelos tabus que acompanham a ignorância social.

Já a **Professora 2** e a **Professora 3** destacam que a forma como os/as estudantes se portam frente ao assunto é o que motiva a sua inibição. A **Professora 2** apresenta que “levam muito pro lado pejorativo, pro baixo escalão”. A **Professora 3** destaca que “um aluno chamando o outro de *gay*”. As falas retratam que a representação do comportamento do/a estudante é um reflexo da sua falta de conhecimento, que deveria ter se iniciado desde a tenra idade, para que o preconceito e a discriminação não fossem vistos como algo natural e passivo de atitudes inadequadas dentro da sala de aula. A fala das professoras também demonstram um reflexo social que vem de fora para dentro, de modo que não cabe somente ao/a professor/a lidar com o comportamento do/a estudante, posto que isso envolve um contexto maior, ou seja, um trabalho em grupo, uma vez que o/a estudante convive em diferentes situações sociais, como a família.

Para o **Professor 4**, a apresentação do assunto em uma perspectiva diferente daquela adotada pelas famílias lhe transmite insegurança pela diversidade que compõe a escola pública, trazendo novamente a questão da postura do/a professor/a diante da multiplicidade de opiniões que constitui a sociedade e a família. Nesse âmbito, Candau (2020) defende que a prática do/a professor/a deve acolher as diferenças e estimular o diálogo por trabalhar com diferentes sujeitos socioculturais no processo educativo, sem exclusões ou discriminações por sua diversidade.

Sobre a função do/a professor/a frente à violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, as professoras e o professor, mais uma vez, colocam em destaque a sua atuação docente. Entretanto, é salientada a necessidade de desencadear a curiosidade, de

reprimir o comportamento violento, de orientar e de adotar a neutralidade. Nesse sentido, ressaltam:

Eu tento trabalhar textos que vai estar desencadeando, por exemplo, a curiosidade, que vai despertando o desejo da aceitação, do respeito, evitando essa violência, compreendendo o outro como ser humano, vendo ele não na sua sexualidade, mas na sua perfeição de ser vivo, né. Então eu tento trabalhar dessa forma com textos e debates (Professora 1).

É como eu falei anteriormente de reprimir o que critica, o que constrange né, o que, como é que eu digo, o que faz o *bullying* com o outro, mas eu acho que o professor é mediador, ele é um instrumento de mediador e de exemplo. Eu acho que o professor tem que dar o exemplo como tem que tratar, como tem que conviver (Professora 2).

É orientar os alunos para que eles possam viver em harmonia, viver em união, para que eles possam ser amigos um dos outros e evitar qualquer tipo de preconceito. Sempre orientar os alunos para que não possa ter preconceito de nada (Professor 3).

O professor tem que ser neutro, tem que ser seguro, ele não pode ter tendências a mostrar somente um lado. Esse lado aqui que é o certo, que é o que penso. A escola pública, a diversidade é grande. Eu já tive casos aqui de palestrar aqui na nossa escola, de que a professora, o assunto era de trazer liberdade, de trazer muita liberdade, mas esquecendo que é. Essa colega minha, ela falou assim de muito livre pra mulher, mas de entender que isso é um processo que nós temos que ter liberdade, mas em ambos os sexos. Eu tenho liberdade sim, mas eu tenho que respeitar o outro. A gente tem que ser muito seguro com esse processo, aí (Professor 4).

Percebemos que, apesar de os discursos apresentarem perspectivas diferentes sobre a sua função, o/as participantes destacam a preocupação com a disseminação do preconceito e com as formas como devem lidar com ele. Assim, a **Professora 1** apresenta em sua fala a curiosidade que surge em sala de aula em relação aos estudantes homossexuais, vinculando a sua função de trabalhar o desejo de aceitação e do respeito em sala de aula. Notamos que em sua fala é destacada a relevância do trabalho docente na minimização do preconceito e valorização do ser humano em sua constituição de identidade social. Percebemos ainda que é enfatizada a metodologia utilizada, com fins de propiciar debates em sala de aula, mas não há um esclarecimento sobre como esses textos são apresentados e desenvolvidos dentro de um planejamento. Nesse sentido, devemos compreender que a cultura que cerca a escola faz com que as questões da sexualidade sejam direcionadas ao espaço da aceitação ou negação, na busca por respostas que sejam esperadas, de forma que nessa cultura há empecilhos que envolvem as possibilidades de novas questões que não estimulam o desenvolvimento da curiosidade de estudantes e professores/as.

A **Professora 2** vincula a sua função à repressão do preconceito e de sua disseminação no meio escolar. Desse modo, ela atribui a si a função de mediadora das situações, destacando

que a figura do/a professor/a deve servir de parâmetro para o/a estudante tanto na forma de tratamento como de vivência. Entretanto, é interessante mencionar que o discurso apresenta uma justificativa para respaldar a própria função docente pela ausência de debates de gênero e sexualidade no meio escolar. Nesse sentido, Candau (2020) reflete que o/a professor/a deve intervir e construir respostas significativas para as indagações presentes na sociedade.

Já a **Professora 3** traz um diferencial em seu discurso por destacar que a função do professor/a é de orientação com fins de evitar o preconceito, mas sua fala se restringe à relevância do trabalho docente e da figura do/a professor/a nesse processo de orientação, sem explicitar como poderia ser desenvolvido. Para Libâneo (2013), a função do/a professor/a é de reflexão sobre a sua própria prática por ela preparar os/as estudantes para a vida nos diferentes grupos sociais.

Para o **Professor 4**, a sua função está direcionada à neutralidade e sua fala traz o sentido de neutralidade direcionado às tendências de discussões que surgem na sociedade, de modo a não se centrar em debate de certo ou errado. Além disso, o professor destaca a diversidade que compõe a escola pública e a necessidade de um discurso igualitário entre as identidades de gênero presentes nesse espaço, bem como a questão da segurança que o/a professor/a deve ter ao debater o assunto. Assim, podemos compreender que, para que o assunto seja debatido com segurança, é necessário que o/a professor/a tenha conhecimento e clareza sobre a sua função pedagógica e social dentro da escola, para não se tornar mais um reproduzidor do preconceito, mas um semeador do respeito e do conhecimento científico sobre as discussões de gênero e sexualidade no meio escolar.

Devemos enfatizar que os discursos revelam uma grande preocupação por parte do/as professor/as da EMEFE em discutir gênero e sexualidade em sala de aula, de forma a reforçar de maneira indireta a representação do preconceito e discriminação de gênero e sexualidade presentes no comportamento de seus/ suas estudantes, visto que esses e essas terminam por manter como verdadeiro um discurso de poder que permeia a sociedade pela ausência de um conhecimento científico aprofundado sobre o assunto. Candau (2020) discute que há um processo complexo que cerca as relações sociais e culturais, de forma que os diferentes saberes produzidos pelos diferentes grupos devem favorecer o diálogo no âmbito escolar, considerando a perspectiva de uma ressignificação da didática docente.

Os discursos também mostram o receio de levar o tema para sala de aula por medo das concepções familiares e religiosas dos/as estudantes e que, apesar de reconhecerem a necessidade do debate, também há consciência de que é preciso ter aportes teóricos para lidar com as discussões de gênero e sexualidade na escola. É importante frisar que a representação

de gênero e sexualidade já está presente na escola, então devemos buscar preparação e conhecimento para proporcionar às novas gerações os conhecimentos básicos necessários para não naturalizarem a violência e conviverem de forma positiva com as diferenças de gênero e sexualidade na escola e na sociedade.

3.5 Produto da Pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) é um mestrado profissional que em conformidade com a Portaria Normativa nº. 17, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴⁹, estabelece critérios considerando a necessidade de instigar a formação de mestres/as profissionais habilitados/as para o desenvolvimento de atividades e trabalho técnico-científico de interesse público, assim como a natureza do conhecimento científico e tecnológico de ser produzido e reproduzido.

Um dos pontos a respeito do produto de pesquisa é o seu formato, conforme o Art. 7, § 3º da referida portaria:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

O produto, em seus diferentes formatos, possibilita o acesso da comunidade ao conhecimento produzido, e o trabalho de conclusão no âmbito do mestrado contribui diretamente com a sociedade e o local de pesquisa. Assim, no PPGFORPRED, apresentamos uma dissertação e o produto educacional em conjunto com o texto da pesquisa. Portanto, após todo o processo de estudo dos aportes teóricos e do desenvolvimento metodológico da pesquisa de campo, construímos um material de ação e intervenção no meio escolar, um

⁴⁹ A CAPES é um órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação em mestrados e doutorados em todos os estados brasileiros.

projeto de ação pedagógica que intitulamos: **Vivendo as diferenças: perspectivas de um contexto saudável no meio escolar**, que tem por intenção auxiliar nas discussões de gênero e sexualidade e na conscientização a respeito do preconceito e da discriminação no campo educativo.

A escola tem a função de formar pessoas e reforçar o modo de pensar e de se relacionar em sociedade de forma igualitária e sem preconceitos e discriminação. Nesse sentido, tanto o/a professor/a como seus/suas estudantes se tornam elementos culturais essenciais na construção desse processo de conflito e contextura social, visto que se afirmarmos que o ato de violência continua decorrendo é porque os paradigmas da sociedade sobre ele vêm mudando. Por conseguinte, as formas de violência de gênero e sexualidade, que permanecem, irão se transformando e se aperfeiçoando em meio aos conflitos e fenômenos da evolução do contexto de sociedade.

É nesse processo de reconstituição que as representações sociais se reproduzem e se expressam no ambiente escolar por meio de interpretações do imaginário ou do senso comum. A atuação do/a professor/a em meio a tantas representações que compõem a escola se torna fundamental, uma vez que os saberes pedagógicos devem permear essa discussão a fim de evitar conflitos que estimulem a agressão física, verbal ou psicológica em um ambiente coletivo, como a escola.

O preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade abrange discussões que envolvem a diversidade na escola, de forma que a reflexão a seu respeito surge da necessidade de se apreciar o contexto que envolve as formas de vida e a sociabilidade no ambiente educacional, em uma escola pública na cidade de Imperatriz/MA, a partir da perspectiva de como o/a professor/a se preparara para desenvolver metodologias que contribuam com a sua prática e com o desenvolvimento dos/as estudantes e com o reconhecimento de sua representação no âmbito escolar.

É nesse cenário que devemos entender a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades devem se encontrar e o/a docente se aprimorar segundo as mudanças que permeiam a sociedade. Assim, podemos dizer que é função da escola tratar as diversidades que envolvem o âmbito escolar, suas opiniões preconcebidas e atitudes existentes, destacando que o/a professor/a, por meio de sua prática docente, poderá propiciar debates sobre os aspectos e opiniões que representam a violência de gênero e sexualidade na escola.

Os relatos da pesquisa sinalizam que tanto estudantes quanto professores/as que atuam no espaço escolar possuem dificuldade em discutir gênero e sexualidade, além de terem

dificuldade de percepção da prática da violência por estudantes, em relação ao preconceito de gênero e sexualidade, porque ela já está naturalizada entre eles e elas. A naturalização das situações de violência no meio escolar e a imparcialidade dos/as professores/as são empecilhos que impedem a criação de ações que promovam o combate a esse fenômeno. Então, por considerar essas dificuldades, nos propomos a desenvolver um projeto de ação pedagógica, almejando que ele possa contribuir com a prática docente e com a conscientização contra o preconceito e a discriminação no meio escolar.

Trata-se de um material no qual buscamos, por meio de uma linguagem acessível e objetiva, caracterizar o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade, bem como propor discussões sobre os temas gênero e sexualidade no meio escolar, apresentando algumas ações que podem ser realizadas na escola pelos seus agentes: professores/as, gestora e estudantes.

O projeto está organizado em justificativa, problema, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e referências e sua composição foi extraída desta dissertação, almejando contribuir com a escola de pesquisa, uma vez que ela não possui um projeto sobre gênero e sexualidade.

A justificativa do projeto consiste na apresentação dos motivos pelos quais ele deve ser desenvolvido, assim como em sua relevância para a sociedade e para a escola de pesquisa. Assim, abordamos desde um contexto geral, no âmbito do Brasil, para uma perspectiva local, frisando a realidade da cidade de Imperatriz e da escola de pesquisa.

No problema do projeto, contextualizamos a existência da situação da representação de gênero e sexualidade na escola de pesquisa, trazendo a questão do preconceito e da ausência de discussão sobre a temática, assim como a sua naturalização no meio escolar. Aqui, colocamos o ponto de partida para criação do nosso projeto, ou seja, como compreender as representações de gênero e sexualidade, a fim de desenvolver discussões e ações pedagógicas no meio escolar?

Os objetivos foram traçados direcionados tanto para a ação de professores/as e gestor/a, como para a participação dos/as estudantes. Assim, temos os seguintes objetivos:

- realizar momentos de discussões e debates com especialistas no assunto no meio escolar;
- discutir as construções e reconstruções das identidades de gênero, as desigualdades de gênero e as questões relacionadas à sexualidade e à orientação sexual, com vistas à superação do preconceito e de formas de discriminação, como o machismo e a LGBTfobia;

- criar um momento nas aulas em que os/as estudantes possam se posicionar sem medo, trazendo suas dúvidas e satisfazendo sua curiosidade, de forma que possam refletir sobre gênero e sexualidade em uma proporção de informações, reflexões e vivências de sua própria representação no meio escolar;
- debater, discutir, refletir e redimensionar sua percepção sobre os papéis sociais do homem e da mulher; e
- refletir sobre a presença de uma diversidade sexual que deve ser conhecida, debatida e respeitada no meio social e escolar.

A nossa fundamentação teórica é composta por autores da Sociologia e Pedagogia e por estudiosos de gênero e sexualidade, com a finalidade de embasar teoricamente o nosso projeto e as ações a serem desenvolvidas. Assim, autores/as como Abramovay (2009), Butler (2022), Foucault (2022), Louro (2014; 2022), Candau (2020), Libâneo (2013) e Zaluar (1992), entre outros/as necessários/as, ajudaram na constituição do aporte teórico do projeto em questão.

Na metodologia, traçamos as ações a serem desenvolvidas condizentes com os objetivos, de forma que está dividida em quatro etapas. A primeira etapa consiste em uma parceria da escola com universidades públicas, a fim de ter acesso a conhecimento científico por meio de projetos de extensão, grupos de pesquisa e estudantes/pesquisadores/as de mestrado para a realização de ciclo de oficinas a professores/as sobre a temática de gênero e sexualidade, podendo ser utilizado o ciclo de cultura⁵⁰ de Paulo Freire no processo de formação. As oficinas poderiam acontecer ao ar livre ou em área restrita, de acordo com a oficina a ser ministrada, para que possa ser apresentado um novo olhar sobre as dimensões que envolvem o debate sobre gênero e sexualidade, ou seja, indo além do discurso de poder que permeia a sociedade e ocasiona disseminação negativa nas mídias sociais. A formação poderia acontecer semestralmente para organização da escola e dos/as formadores/as.

A segunda etapa se direciona à sala de aula e à criação de estratégias que contribuam com as discussões de gênero e sexualidade, auxiliando no debate sobre a construção e reconstrução das identidades e sobre a superação da desigualdade de gênero e das formas de preconceito de sexualidade. Para a constituição desse momento, recorreremos à ludicidade para que, de maneira prática e divertida, os/as estudantes compreendam as discussões em sala de aula com seriedade.

⁵⁰ No ciclo de cultura de Paulo Freire, são extraídas palavras geradoras que ajudam a definir o ponto de partida do tema gerador geral. O sujeito passa a identificar novos problemas da realidade em um processo sucessivo.

O uso da gamificação contribuiria com essas discussões. A criação de um jogo de tabuleiro e de um baralho para explicar gênero e sexualidade seria uma maneira de proporcionar a discussão em sala de aula. O jogo de tabuleiro poderia ser criado na aula de artes, pelos/as próprios/as estudantes, assim como o jogo de baralho, de forma que a sua participação contribuiria para o estudo e geraria interesse pela temática. O jogo de tabuleiro e o baralho poderiam ser feitos com papelão, cola e imagens retiradas de revistas, jornais ou internet.

O jogo de tabuleiro seria uma forma de interação entre os/as estudantes e uma possibilidade de eles/as debaterem as diferentes formas de preconceito. O jogo consistiria em uma trilha com diferentes paradas e cartas a serem retiradas a cada parada. As cartas poderão ser na cor azul e vermelha. As cartas azuis conterão frases contra o preconceito de gênero e sexualidade; e as cartas vermelhas, frases de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade. Os jogadores ganham o direito de jogar quando o jogador do momento retirar duas cartas vermelhas seguidas. Assim, ganha o jogo quem conseguir agrupar o maior número de cartas azuis. O quantitativo de cartas deve ser entre 20 azuis e 20 vermelhas. Em uma partida pode ser realizada com até quatro participantes.

O baralho contribuiria com o conhecimento das discussões sobre gênero e sexualidade, de forma a trazer conteúdos sobre a história de gênero e sexualidade e debates atuais. O jogo seria organizado em círculo, e os/as estudantes, um/a de cada vez, retirariam uma carta e leriam para os/as demais, depois colocariam sua opinião sobre o assunto e escutariam a de seus colegas. O/A professor/a teria a função de mediador das discussões.

Na terceira etapa, o/a professor/a pode criar um momento reservado para as opiniões dos/das estudantes. Durante as aulas da semana, o/a professor/a colocaria uma caixa em uma cadeira ao lado da porta, de modo que os/as estudantes depositassem suas dúvidas sobre as discussões de gênero e sexualidade e sobre os preconceitos e as discriminações vivenciadas na sociedade. Ao final da semana, a caixa seria recolhida e analisada pelos/as professores/as da turma de modo a levantarem discussões e realizarem esclarecimentos sobre as dúvidas, as angústias e os receios de seus/ suas estudantes.

A quarta etapa foi destinada para que os/as estudantes possam criar frases, dentro de sua linguagem e entendimento, sobre o papel social do homem e da mulher e sobre a diversidade que compõe a escola. As escritas podem ser feitas em cartolinas ou folhas A4, para que sejam expostas no pátio da escola de forma que todos/as tenham conhecimento do que é preconceito e discriminação e haja a possibilidade de quebra de uma representação naturalizada sobre esses atos na sociedade e no meio escolar.

Para realização dessas ações, nossas referências são direcionadas para a construção de um referencial teórico consistente, com autores/as estudiosos/as da temática. As referências foram selecionadas a partir de um aporte teórico composto por autores/as que debatem o tema a bastante tempo, os/as quais podem contribuir com a construção do nosso projeto.

Esperamos que o recebimento e a prática do projeto na escola de pesquisa, por seus/suas professores/as e estudantes, permitam que sejam desenvolvidas percepções de que o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade são fenômenos complexos que requerem um olhar cuidadoso pautado na construção da cidadania e no reconhecimento da subjetividade do outro ou outra no meio escolar.

A representação da violência de gênero e sexualidade pode acontecer em qualquer espaço, mas é em ambientes com maior diversidade social e cultural, como a escola, que ela pode ganhar uma maior dimensão entre os/as seus/suas estudantes. Isso torna significativo que os/as profissionais que compõem esse espaço saibam como lidar com essa representação negativa de seus/suas estudantes, para que a sua prática se torne relevante no desenvolvimento de ações que colaborem com a redução de uma representação negativa para a constituição de atitudes positivas em relação à igualdade de gênero e à diversidade sexual no meio escolar.

Contudo, destacamos que não é nossa pretensão encerrar as discussões sobre o tema em estudo ou criticar a atuação docente, pois temos consciência das complexidades envolvidas. Nosso objetivo foi apontar um caminho para o trabalho do/a professor/a relacionado com as questões identificadas na pesquisa, para que a escola, os/as professores/as e estudantes tenham elementos básicos para iniciar e manter discussões sobre o tema em questão.

CONCLUSÃO

Considerando que o ser humano se encontra em constante transformação histórica e social, devemos ressaltar que esta pesquisa aponta para a possibilidade de mudanças em um processo inacabado da ressignificação do contexto social de estudantes e da atuação docente. No decorrer do percurso, foi possível avançar em reflexões críticas que abordam a formação humana e a própria natureza do processo, permitindo-nos um novo olhar sobre a dimensão que envolve a escola como uma microssociedade e, portanto, sobre as representações e significações que constituem os/as seus/suas agentes: estudantes e professores/as.

Todavia, devido à dinamicidade do espaço escolar e à própria natureza humana, devemos considerar que esta pesquisa estará em constante construção, de forma que, por si só, não pode ser considerada concluída, pois sempre haverá muito mais a ser dito, discutido e compreendido em diferentes momentos. Com essa percepção, apresentamos algumas considerações sobre a questão em estudo e suas implicações para o campo de pesquisa. Nesse sentido, é relevante dizermos que nesse percurso de investigação novos olhares se proliferaram a partir dos resultados obtidos, possibilitando novos conhecimentos e a oportunidade de aprofundamento.

Primeiramente, é importante deixar claro que a concepção de representação pela qual este trabalho foi desenvolvido considera as vivências e experiências que se reproduzem no meio escolar em um conjunto de manifestações individuais e coletivas do comportamento preconceituoso e discriminatório apresentado por estudantes, assim como a atuação cotidiana do/a professor/a diante dessa representação. Dessa maneira, a partir de um processo sistemático, as experiências dos/as estudantes tornam-se a base de uma rotina escolar formada por sujeitos, proposições, conhecimentos e violência. Em vista disso, buscamos compreender como se configuram as representações da violência de gênero e sexualidade em uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA, considerando as perspectivas de estudantes e professores/as diante da diversidade que compõe o meio escolar.

Nessa perspectiva, para a compreensão do objeto em estudo, buscamos aportes teóricos que nos permitiram dialogar com diferentes conceitos, objetivando discutir as possibilidades que refletem a representação do sujeito na sociedade e na escola, assim como a compreensão histórica que envolve o percurso dos debates sobre gênero e sexualidade e a atuação docente em relação às diferenças que formam o meio escolar. Assim, encontramos na Sociologia a compreensão sobre a representação em um percurso formativo de influências e determinações ideológicas em que se estabelecem as relações de poder. Essa compreensão

contribuiu com o nosso entendimento, permitindo compreender as relações de poder estabelecidas dentro do campo de pesquisa, uma vez que estudantes constroem relações de interação que se orientam por uma concepção de aceitação ou negação do outro por suas diferenças em um determinado contexto.

Os estudos sobre a representação no contexto social a partir dos trabalhos de Durkeim (2008), Furlani (2007), Magnani (2004) e Martins (2014) se tornaram essenciais para o entendimento da representação dentro da escola. Nesse sentido, a forma como os/as estudantes se apresentam na escola retrata não somente o seu comportamento, mas toda uma rede de convivência e experiências que compõe os diferentes meios sociais que fazem parte da construção de sua identidade social dentro da escola.

Na procura por mais aprofundamento, buscamos nos estudos sobre gênero e sexualidade contribuições que nos possibilitassem compreender a diversidade social que compõe a escola e a formação da identidade do sujeito. Assim, de conhecimento dos aportes teóricos, ganhamos uma nova visão sobre gênero e sexualidade, de modo a separarmos, em campo, o conhecimento empírico do científico. O olhar do/a pesquisador/a deve sempre ser afunilado ao seu objeto de pesquisa, por esse motivo nos propusemos o desafio da pesquisa bibliográfica para respaldar, fundamentar e colaborar com o trabalho em campo, com a intenção de contribuir com o olhar de pesquisadora e com a análise investigativa.

Os trabalhos de autores/as como Bento (2011; 2017), Butler (2022), Louro (2014; 2022), Scott (2019) e Weeks (2022), entre outros/as, contribuíram significativamente para considerar o sujeito em sua capacidade de emitir valores sobre o que pensa, expressa e sente. Com esse conhecimento, foi possível perceber a constituição da representação de gênero e sexualidade na escola campo em suas duas vias: a de formação da identidade e a do preconceito e discriminação do outro.

Além disso, tornou-se visível o discurso de poder que permeia a escola por meio das representações sociais presentes. Essa visualização ganhou maior nitidez através dos estudos realizados nos trabalhos de Foucault (1987; 2014; 2022), de forma que o discurso de poder internalizado na escola tornou-se um dos maiores semeadores da violência de gênero e sexualidade, uma vez que, por trás de falas de certo ou errado, está sendo propagado, às vezes sem intenção, um discurso controlador para justificar atos violentos cuja maioria não é percebida na escola, por seu *status* de brincadeira entre os/as estudantes ou pela negação dos/as professores/as.

A partir dos aportes teóricos, que inspiraram novas compreensões sobre a forma de representação dos/as estudantes e da atuação dos/as professor/as, na contramão da ideia de

submissão que impõe um discurso de poder, adotamos neste trabalho a visão do sujeito como parte total de um contexto social que assume tanto o papel de submissão como de controlador desse discurso de poder, expressando-se pelo conflito vivenciado na escola de aceitação ou negação das diferenças. Dessa maneira, a escola constrói um espaço de experiências, focalizada em atitudes, expressões e falas que representam um discurso de poder que não acolhe as diferenças.

Também foram fundamentais para compreensão da violência que se reproduz no meio escolar, autores/as como Abramovay (2009); Zaluar (1992); e Neves (2010), por possibilitarem o reconhecimento de uma naturalização da violência que se fortifica por meio de uma reprodução cotidiana de normalidade para os/as estudantes. É importante destacarmos que, para os/as professores/as, essa reprodução não é natural, mas cheia de receio dos/as agentes sociais que as praticam em cunho de naturalidade em sua reprodução.

Outros/as teóricos/as que contribuíram com nossa caminhada foram Candau (2011; 2020), Libâneo (2013) e Pimenta (2012) na perspectiva de nos permitir ver a escola como acolhedora da diversidade, propiciando discussões sobre uma didática ressignificada. Isso nos possibilitou visualizar a atuação do/a professor/a de forma diferenciada, em um contexto de mudança de opiniões e transformação de um meio social. Contudo, com esse olhar, percebemos que a atuação docente, no que se refere às discussões de gênero e sexualidade e sua representação na escola, ainda está em processo de aceitação das diferenças para buscar uma ressignificação da atuação docente no que se refere à diversidade na escola.

No âmbito dos estudos que se propõem a identificar as vivências relacionadas à representação de gênero e sexualidade, na perspectiva de compreender como se expressam, como falam, como pensam e como interagem com outros/as estudantes no ambiente escolar, é possível mencionarmos que, em consonância com as perspectivas de representação da violência adotadas neste trabalho, além dos/as estudantes, os/as professores/as precisam encontrar o seu lugar no cotidiano da instituição de pesquisa em relação ao desenvolvimento do tema gênero e sexualidade.

Assim, é importante ressaltamos que conceber as discussões sobre gênero e sexualidade como espaço dialógico de participação e representação dos diferentes sujeitos que compõem o meio escolar implica que a escola não seja entendida somente como um espaço de reprodução de instrução, mas também de debate e discussão de questões que permeiam a sociedade e a formação de pessoas que convivem em diferentes categorias sociais, com distintas formações de identidade. Portanto, procuramos construir um olhar significativo sobre a dinâmica da instituição, revelando seus dilemas, especificidades e possibilidades de atuação

ou aceitação do preconceito e da discriminação da representação em ação. Nesse sentido, estudantes e professores/as assumiram um papel muito relevante: o de estabelecer as relações de poder e suas significações oriundas de um contexto em que são inseridas reproduções sociais de uma sociedade maior que a escola.

Com vistas à compreensão da influência de outras instâncias sociais na representação dos/as estudantes que se reflete na atuação dos/as professores/as da instituição pesquisada em Imperatriz/MA, constatamos que as vivências são reproduzidas por um discurso de poder presente na vida cotidiana dos/as estudantes, de forma que a violência é algo natural que passa despercebida por eles e elas no cotidiano escolar. Desse modo, o olhar para atos de preconceito ou discriminação de gênero e sexualidade faz parte da escola por ela recebê-la de fora para dentro e internalizá-la em uma posição de neutralidade.

Nesse sentido, ainda é necessário levantarmos que é possível que isso aconteça devido à resistência dos/as professores/as em compreender as relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar no que se refere às discussões de gênero e sexualidade, o que os leva a tornarem-se imparciais diante delas. Além disso, também é possível que a execução e não compreensão de um discurso de poder por estudantes seja um dos fatores que propicie a propagação do preconceito e da discriminação no meio escolar. Contudo, as relações na escola de pesquisa exercem a função de repreensão do comportamento, sem haver uma pluralidade em discutir o preconceito e discriminação de gênero e sexualidade.

Nesse cenário, surge a representação de estudantes, na modalidade de violência de gênero e sexualidade, de forma que há necessidade da criação de um projeto a ser trabalhado na escola de pesquisa com o intuito de fixar as discussões e promover a quebra da naturalização do preconceito nesse espaço escolar. Nesse aspecto, devemos ressaltar que a escola não é salvadora e não depende somente dela uma mudança de postura, visto que a sua constituição social envolve diferentes elementos e grupos sociais, mas, como uma microssociedade, ela não pode e não deve se eximir de suas responsabilidades sociais por meio de seus agentes de atuação direta.

Diante do exposto, no contexto da cidade de Imperatriz, é possível constatar que as concepções de preconceito de gênero e sexualidade adentram a instituição de pesquisa por meio de um discurso discriminatório que faz parte das ideologias de alguns/mas. Esses princípios e ideias se refletem como referência na formação de atitudes e atos estabelecidos por um julgamento de certo ou errado, ou por concepções religiosas. Sendo assim, uma propagação de fora para dentro da escola é marcada pela pretensa superioridade de um discurso de poder estabelecido dentro da escola pela comunidade que a constitui.

Foi com base nesse cenário que levantamos a preocupação de vivenciar como são percebidas e apresentadas essas representações no cotidiano escolar, de forma que realizamos um conjunto de observações que nos permitiu visualizar a realidade e compreender as relações de poder que se estabelecem na representação social de estudantes na modalidade de gênero e sexualidade. Nesse cenário de pesquisa, outros aspectos tiveram destaque: a naturalização de atos agressivos e a valorização de comportamentos agressivos pelos/as estudantes.

Embora o cotidiano escolar seja formado por diferentes agentes, devemos ressaltar que nem todos/as praticam atos de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade diretamente, mas os/as que não praticam terminam por exercer uma função de cumplicidade por seu silêncio. É nesse sentido que surge o silêncio do/a estudante, porque o preconceito e a discriminação apresentam-se em um contexto de naturalidade, imperceptível, em situações rotineiras. Além disso, durante a pesquisa, em nenhum momento, foi explicado aos/as estudantes que os atos praticados são atitudes de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade, de modo que eles e elas eram repreendidos por seus comportamentos, mas sem uma explicação clara do contexto.

Ao que tudo indica, a valorização do comportamento agressivo pelos/as próprios/as estudantes deve-se à falta de conhecimento e discussões que esclareçam um discurso de poder que se estabelece em suas relações. Assim, as atitudes de valorização da violência ocorrem pelas gozações, brincadeiras e compartilhamento destas na escola de pesquisa. As brincadeiras e gozações são parte central de semear o preconceito de gênero e sexualidade na escola, caracterizando-se como uma prática centralizadora da valorização de certos comportamentos por alguns/algumas estudantes.

Nossa preocupação, então, foi conhecer as opiniões dos/as estudantes na instituição de pesquisa, ou seja, suas percepções sobre a representação de violência nas modalidades de gênero e sexualidade que estão presentes na sociedade e na escola de pesquisa, visto que meio educacional, sociedade e escola fazem parte de um complemento necessário na formação da identidade do sujeito social, cultural e histórico. Assim, no que tange às opiniões dos/as estudantes, foram levantadas preocupações e percepções sobre o preconceito de gênero e sexualidade. Entretanto, convém ressaltar que os dados revelaram que, apesar da falta de conhecimento científico sobre o assunto, as falas foram muito significativas, pois, com uma linguagem simples, trouxeram ideais relevantes sobre o tema. As percepções apresentadas sobre gênero em uma instância social e educacional demonstram uma preocupação entrelaçada a um discurso de poder que não está somente na escola, mas na sociedade.

Portanto, as projeções de suas palavras estão direcionadas a suas experiências e vivências como estudantes e seres sociais.

Durante os encontros do grupo focal, os/as estudantes revelaram que a representação de gênero e sexualidade na sociedade é resultado de controle social e de um discurso de preconceito que permeia a sociedade. Assim, podemos constatar que o entendimento deles e delas se formaliza segundo um conhecimento adquirido pelo convívio com diferentes grupos sociais, sem aprofundamento de aportes teóricos. Portanto, voltamos à questão da necessidade de a escola trabalhar as discussões de gênero e sexualidade para que os/as estudantes passem da superficialidade das discussões para significações científicas.

As discussões propiciariam um olhar sobre o preconceito que envolve as representações de gênero e sexualidade e a formação de um conceito social. Aqui, parece que a compreensão do conceito é bastante restrita à visão social, relacionando-se ao sentido de preconceito desenvolvido em determinados contextos, de modo que a visão de igualdade se subjeta a uma compreensão cotidiana de suas expectativas. Assim, as diferentes formas de controle de poder e preconceito apresentadas nos discursos, que incluíram família, religião e sociedade, nos fazem perceber que a influência social nas opiniões que compõem a escola são muitos fortes e presentes em seu ambiente e nas representações dos sujeitos que dela fazem parte.

No que tange às representações de gênero e sexualidade, foi possível constatar que os/as estudantes sabem que as brincadeiras e falas ofensivas são um ato de violência com o outro, entretanto, para eles e elas, essas atitudes são normais por fazerem parte de seu mundo dentro e fora da escola. Contudo, a mudança de postura inicia-se com uma mudança de opiniões a partir do conhecimento adquirido, assim essa mudança pode se iniciar na escola, ainda que não caiba somente a ela, pois é necessário que a família também adquira a consciência de que o preconceito e a discriminação de gênero e sexualidade, assim como o de raça, não podem ser considerados atos de brincadeira. Os/as estudantes da pesquisa demonstram uma preocupação em discutir gênero e sexualidade dentro do currículo escolar, reforçando o papel da escola sobre as discussões, pois, como parte da sociedade, cabe à escola ampliar o debate de modo a contribuir com uma mudança de representações de atitudes no meio escolar.

As entrevistas com as professoras e o professor foi uma forma de compreendermos a sua função em meio à representação de gênero e sexualidade na escola. Assim, chegamos ao entendimento de que o trabalho do/a professor/a envolve uma contextura social maior que a sua própria compreensão dentro da escola de pesquisa, uma vez que as dimensões sociais são

pontos presentes nesse âmbito, que não podem nem devem ser ignoradas. Desse modo, a função do/a professor/a torna-se, como já mencionado, neutra e imparcial diante das concepções de preconceito e discriminação preconcebidas em suas opiniões e de seus/suas estudantes.

É nesse movimento de busca de compreensão da realidade que interagimos com estudantes e professores/as da instituição de pesquisa e com diferentes informantes dentro da escola. Então, podemos dizer que foram muitas as informações adquiridas e impressões construídas, pois partimos do princípio de que a escola como uma microssociedade deve ser um lugar de interação saudável e de diálogo. Contudo, a partir de tudo que foi visto, ouvido e percebido no campo de pesquisa, compreendemos que a representação dos/as estudantes é muito limitada a concepções sociais de um discurso controlador de poder de submissão do/a diferente; assim como a atuação do/a professor/a se limita direta ou indiretamente às segregações de poder, levando-o/as a tomar um lugar de passividade diante dos interesses que constituem a sociedade.

Diante do exposto, podemos concluir que a representação de violência na escola de pesquisa é uma situação que requer discussões coletivas entre os membros da escola, a família e a sociedade em geral, visto que a violência se reproduz por meio dos diferentes agentes que compõem a comunidade escolar. Contudo, devemos reconhecer que a escola, como uma instituição educativa, possui influência e sofre influências de ideias, valores e princípios morais da sociedade em geral. Essa reflexão se ocasiona em função de aspectos que se apresentaram na pesquisa: o receio constante do que as famílias poderiam pensar sobre discutir gênero e sexualidade na escola e a própria ausência de discussões sobre o tema pelas famílias, como colocado pelos/as estudantes participantes da pesquisa. Assim, presos pelo cabresto do receio, as discussões, não ganham autonomia no meio escolar, preservando o preconceito e a discriminação do diferente.

Nesse sentido, é necessária a criação de políticas públicas e de projetos municipais que contribuam com essas discussões, possibilitando mudança nas representações de violência de gênero e sexualidade no meio escolar. A criação de políticas públicas que abranjam essas discussões seria o primeiro passo para constituição de novas reflexões no âmbito escolar, e a elaboração de projetos pelo município poderia propiciar uma formação continuada aos/as professores/as para que entendam e saibam debater as questões de gênero e sexualidade, preconceito e discriminação com conhecimento científico, de modo que contribuiriam com uma nova concepção e representação dos/as estudantes no campo escolar.

Dessa maneira, se tornaria importante que as discussões sobre o preconceito de gênero e sexualidade já fizessem parte do PPP da escola, assim como o conteúdo no livro didático deve ser apresentado em uma concepção pedagógica, social e humana, ao invés de ser visto apenas como mais um conteúdo que nem precisa ser debatido por ausência de conhecimento científico sobre o assunto ou por preconceito humano. Também levantamos a relevância de a escola de pesquisa possuir um projeto que inclua a sua comunidade nas discussões, bem como trazer no projeto meios de discutir o assunto em sala de aula com a participação de estudantes e professores/as.

Vale ressaltar que a escola de pesquisa possui um compromisso com a educação de seus/suas estudantes expresso em responsabilidade e seriedade diante das fragilidades das condições de trabalho de uma escola pública. Entretanto, convém deixar claro que essa não é uma tarefa fácil, pois exige de seus profissionais uma formação permanente de qualificação pelo município, especialmente porque não depende somente da escola, mas de um contexto maior, para que os seus e as suas profissionais tenham aporte teórico e metodológico para discutir gênero e sexualidade em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos ser fundamental acrescentar o diálogo com as universidades públicas para que sejam empreendidos projetos de pesquisa e extensão capazes de discutir a representação de violência no meio escolar, nas modalidades de gênero e sexualidade. Talvez esse caminho possibilite a criação de políticas públicas que sejam geridas e pensadas para uma educação que componha a diversidade como parte integral da escola.

Devemos frisar ainda que esta dissertação espera contribuir com o avanço dessas discussões em termos sociais e educacionais, na medida em que consolida as vozes dos/as estudantes para expressar os seus pontos de vista e trazer informações relevantes acerca dos limites e das possibilidades de sua própria representação no contexto escolar, deixando claro que ela sofre a influência de diversos fatores presentes na sociedade. Ademais, além da voz dos/as professores/as, que expressam suas angústias, receios e preconceitos de discutir gênero e sexualidade pelas categorias sociais que cercam o seu trabalho, gostaríamos de enfatizar que no presente estudo optamos por dar maior visibilidade para as vozes dos/as estudantes para que elas fossem expressas pelos seus próprios sujeitos, ao invés de sua significação ser interpretada pelos/as professores/as; enfim, por outros/as que não eles e elas. Desse modo, foi possível compreender o lugar que eles e elas ocupam no processo de representação da violência na escola a partir de suas ações e ponto de vista. Portanto, as situações observadas, as opiniões expressas e as conclusões obtidas como resultado do processo de pesquisa

assinalam para uma configuração na qual sujeitos distintos estão envolvidos, de alguma forma, na representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Todavia, defendemos que a escola deve ter uma pedagogia participativa que respeite a diversidade que a constitui, de forma que as representações de preconceito e discriminação de gênero e sexualidade não sejam naturalizadas, assim como outras formas de discriminação, pois compreendemos que o processo educativo deve ter uma íntima relação com o conhecimento construído nos campos científico, social e cultural. Portanto, a escola requer um conjunto de elementos estruturais que envolvem a formação do/a estudante, como a família, os/as professores/as, os saberes e a sistematização do ensino, para que a ação educativa não apenas reproduza os discursos de poder que circulam na sociedade, mas amplie as possibilidades de construção de conhecimentos significativos e contributivos na representação de estudantes no meio escolar.

Nesse sentido, devemos considerar que este trabalho partiu de uma inquietação que esteve centrada na representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar desenvolvida em uma instituição pública. Entretanto, estas conclusões não são definitivas e esperamos que, a partir deste estudo, outras indagações surjam, tornando necessárias novas pesquisas. Dessa forma, novas investigações que tenham como objetivo as representações de gênero e sexualidade na escola, assim como as perspectivas da atuação docente diante de um cenário de diversidade na rede municipal de Imperatriz, são válidas e necessárias.

Por fim, este trabalho nos permitiu apurar o olhar sobre as representações de estudantes e a atuação de professores/as em relação às manifestações de preconceito e discriminação no meio escolar, o que nos induz a continuar a construir novas indagações e reflexões que ampliem ainda mais o nosso olhar sobre o meio escolar em busca de novos desafios. Além disso, devemos considerar a abertura de diálogos para que novas perspectivas sejam construídas com o propósito de ampliar o debate e contribuir no campo científico com visões e significações sobre a participação dos sujeitos na construção de representações de violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informações Tecnológica Latino-americana-RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê gênero e sexualidade no Espaço Escolar. **Estudos Feministas**. vol. 19, nº. 2 Florianópolis, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador, BA: EDUFBAR, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: UNESP, 2022.

CANDAU, Vera Maria. A didática e formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (ORG). **A didática em questão**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.13-24.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (ORG). **Didática e fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p.33-45.

CANDELONI, Caroline Fabiane. **Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2017.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Torna-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si**. Natal- RN: UFRN, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro Feminismo-feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. 2 ed. Dourados, MS: UFGD, 2019. p. 244-248.

DEBUS, Ionice da Silva. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior processos formativos do formador de professores**. 2017. Tese. Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. (b). Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v17/n51/02.pdf. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

Depoimentos de jovens homossexuais vítimas de violência nas escolas. O Globo Brasil, 10 de abril de 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/depoimentos-de-jovens-homossexuais-vitimas-de-violencia-nas-escolas-4596624>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

DIAS, Anne Karoline Bezera; SALES, Tatiane da Silva. Identidades e relações de gênero na prática infantil: percepções e prática docente. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro (Org.). **Uso e desuso do gênero e diversidade no processo educativo**. São Luís: EDUFMA, 2016.p. 23-40.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares de Vida Religiosa**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazzar. “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher Gato”. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (Org.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im) pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1 – a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.p. 40-43.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, gêneros e sexualidades**: discutindo práticas educativas. Rio Grande. Editora da FURG, 2007. p. 46-58.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GUSE, Hygo Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MOURA, Jónata Ferreira. Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina matemática. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SALES, Tatiane da Silva (Org.). **Gêneros e sexualidades**: tensões e desafios na Educação [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 50-68.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.p. 143-156.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas 2010.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. (ORG). **Didática e fazeres pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p.46-54.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23 - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 7-42.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Aprendizagem e formação**: aprofundamentos e conexões contemporâneas. Disponível em: faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/071.-Macedo- Aprendizagem-e-formaca1.PDF. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Imaginário social e formação continuada**: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representações ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas pesquisas atuais. In: CARDOSO, Ruth. (Org.) **A Aventura Antropológica**: teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 127-140.

MARTINS, Márcia Ligia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria, MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.p. 97-110.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 61- 77.

MOTTA, Diomar das Graças. As categorias obscuras nas práticas pedagógicas maranhenses. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro (Org.). **Uso e desuso do gênero e diversidade no processo educativo**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 13-22.

NEVES, Paulo S. C. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 111 - 126.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.p.15-38.

ROCHA Genylton Odilon Rêgo; LIMA, Nayara Chaves. A escola como um espaço de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecendo para proteger. In: ALVES, Antônio Sousa; ALMADA, Francisco de Assis Carvalho; GOMES, Albiane Oliveira; MONETEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza (Org.) **Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2019. p.68 - 82

SARTI, Cyntia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. Florianópolis. Revista Estudos Feministas. v. 12, n 2, p. 35-50, maio-ago., 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-81.

SANTOS, Evane *et al.* **Imperatriz cidade da gente**: história e geografia: estudos regionais: Ensino Fundamental II: anos finais. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2020.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. **Gênero e sexualidade nas políticas públicas de formação docente continuada e nos espaços escolares**. Revista Científica e Tecnológica/ Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA. São Luís, v.1, n.1, jan. /dez.2015. p. 79 -90.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da pesquisa e da ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.p. 43-104.

ZALUAR, Alba. Exclusão Social e Violência. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p 37 - 54.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

DECLARAÇÃO

Eu, _____ gestora da

_____,
autorizo, nesta escola, a execução da pesquisa intitulada “**As representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública na cidade de Imperatriz, Maranhão**”, no período compreendido entre os meses de maio de 2023 e junho de 2024, na responsabilidade da pesquisadora **Auricelia de Aguiar Silva**, discente regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCIM sob a orientação do **Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro**.

Imperatriz (MA), _____ de _____ de 2023.

Diretora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos aos pais e responsáveis

Este é um convite para participação de seu/ sua filho (a) na pesquisa intitulada “**As representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública na cidade de Imperatriz, Maranhão**”, desenvolvida por **Auricelia de Aguiar Silva**, do programa de **Mestrado Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)** da **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, sob a orientação do **Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro**. Este estudo **investiga as opiniões construídas por crianças e adolescentes** no meio escolar no município de Imperatriz. Os objetivos deste estudo buscam conhecer as diferentes opiniões que almejam o ambiente escolar.

A participação da criança ou adolescente é voluntária, o que significa que ela poderá desistir a qualquer momento, ficando seus pais e/ou responsáveis livres para retirar seu consentimento, sem que isso lhes traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o presente convite, esclarecemos que a criança ou adolescente participará de uma roda de conversa, por meio do método do grupo focal, a respeito do modo como ela percebe suas vivências na escola e sociedade. O grupo focal será realizado no ambiente escolar, serão gravadas em áudio e os conteúdos serão posteriormente transcritos e analisados pelas pesquisadoras responsáveis para fins de produção de conhecimento científico. Todos os encontros serão realizados na escola para não interferir na rotina dos/as participantes, sendo que terão a duração de 20 minutos, duas vezes por semana.

Ao participar da grupo focal, a criança ou adolescente corre **os seguintes riscos**: emocionar-se; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida; sentir-se incomodada; e sentir-se obrigada a participar.

Na eventualidade de a criança ou adolescente apresentar indícios de qualquer uma

dessas manifestações, consideradas como riscos da pesquisa, a pesquisadora terá o cuidado de interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, garantindo à criança e ao adolescente um ambiente acolhedor e afetivo.

Quanto aos benefícios, estima-se que as crianças e adolescentes serão estimuladas a falar e interagir com os/as demais participantes. Considera-se que, ao participar da pesquisa, terão os seguintes benefícios: expressar-se livremente; e manifestar sua percepção sobre a pesquisa.

Esclareço que em caso de recusa na participação do/a estudante, você ou o/a estudante não será penalizado (a) de forma alguma. Ressalvamos que as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED]. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do telefone (98)3272-8708, e-mail: cepufma@ufma.br, ou correio: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Campus do Bacanga, São Luís (MA)-CEP. 65.080-805. Um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos/as participantes. Seu horário de funcionamento é das terças-feiras às sextas-feiras, das 09h às 12h e das 14h às 17h.

Solicito o seu consentimento para realizar a pesquisa entre os meses de junho de 2023 e outubro de 2023, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, **o nome do/a estudante será mantido em sigilo absoluto**, de modo a garantir a privacidade e anonimato do participante da pesquisa. Ressalvamos que em caso do uso de imagens não divulgaremos o rosto do participante, colocando uma faixa preta na região dos olhos e nariz, se o participante assim o quiser.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação do/a estudante sobre minha responsabilidade e dos procedimentos e decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em permitir a participação na pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que sou responsável pelo/a estudante, menor de 18 anos de idade, participante nessa

pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Auricelia de Aguiar Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento de participação do/a estudante sobre minha responsabilidade a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do/a estudante sob minha responsabilidade na pesquisa científica acima descrita.

Imperatriz (MA), ____ de _____ de 2023.

Assinatura dos pais ou responsáveis

RG/CPF _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA ESTUDANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, estudante! Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**As representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública na cidade de Imperatriz, Maranhão**”, desenvolvida por **Auricelia de Aguiar Silva**, do programa de **Mestrado Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)** da **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, sob a orientação do **Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro**. É uma pesquisa em nível de mestrado sobre as representações da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Nesse sentido, pretende ser uma contribuição à educação que tem se mostrado um campo bastante favorável em pesquisas direcionadas à questão da violência de gênero e sexualidade contra a criança e adolescente. Este espaço de investigação tem se tornado próspero para se realizar pesquisas, principalmente, quando olhamos para a área da educação por esta estar a produzir estudos a partir de diversos assuntos em torno da representação social do estudante e da prática do/a professor/a. Os objetivos deste estudo buscam conhecer as diferentes opiniões presentes no ambiente escolar, sendo estes: analisar as representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública da cidade de Imperatriz/MA; identificar as vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar; conhecer as formas de representações da violência de gênero e sexualidade de crianças e adolescentes que praticam e sofrem violência no ambiente escolar e compreender a função do docente frente à violência de gênero e sexualidade em escola na cidade de Imperatriz.

Sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, sem prejuízo da autorização de seus pais ou responsáveis, conforme RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012: II. 24, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de não querer participar você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, inclusive,

sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED]. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do telefone (98)3272-8708, e-mail: cepufma@ufma.br, ou correio: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Campus do Bacanga, São Luís (MA) - CEP. 65.080-805. Um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo que não recebe dinheiro, formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para decidir se ele é ético e garantir a proteção dos/as participantes. Seu horário de funcionamento é das terças-feiras às sextas-feiras, das 09h às 12h e das 14h às 17h.

Durante a pesquisa, a metodologia utilizada será observação e grupo focal. A observação será realizada na escola durante os momentos no pátio e sala de aula para observar o comportamento apresentado pelo/a estudante: a forma de falar com os outros estudantes, atitudes de agressão física e verbal direcionada às questões de gênero e sexualidade. O método do grupo focal será realizado em 12 encontros, duas vezes por semana, com durabilidade de 20 minutos em cada encontro. Serão apresentadas imagens e frases para desencadear um debate de opiniões entre os/as estudantes. No primeiro encontro, será apresentada uma imagem e uma frase que trate sobre a desigualdade e representação da violência de gênero e sexualidade e, no segundo encontro, uma frase para dar continuidade às discussões de opiniões e assim no decorrer de cada semana. De tal modo, que em cada semana será trabalhada uma situação que envolva as discussões sobre a temática, como o uso de imagem sobre a desvalorização da mulher, frase acerca da pessoa feminina, imagem sobre o preconceito e discriminação de gênero e sexualidade, frase sobre a desigualdade sexual; entre outros assuntos que permeiam a discussão. Como exemplo: Lugar de mulher é na cozinha, será que ele ou ela é homem ou mulher? Frases que uma criança ou adolescente convivem em seu cotidiano pela TV, sociedade ou por sua própria convivência social.

Todos os encontros serão realizados na escola para não atrapalhar o seu dia a dia. Os encontros serão gravados e depois escritos pela pesquisadora, sendo que terão a duração de 20 minutos, duas vezes por semana. Os encontros e observações serão analisados com a intenção de conhecer e compreender como o comportamento dos/as estudantes se expressam no espaço escolar em relação à violência de gênero e sexualidade e sua influência na prática docente. Após o término da pesquisa, apresentaremos os resultados do estudo para estudantes que participaram da pesquisa e para escola que autorizou a coleta de dados sem identificação do/a estudante e da escola.

Peço a sua colaboração para realizar a pesquisa entre os meses de agosto de 2023 e outubro de 2023, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em

eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em segredo absoluto, de modo a garantir a privacidade e anonimato do participante da pesquisa. Ressalvamos que em caso do uso de imagens não divulgaremos o rosto do participante, colocando uma faixa preta na região dos olhos e nariz, se o participante, assim o quiser.

(_____) Permito a divulgação da minha imagem;

(_____) Não permito a publicação da minha imagem.

Especificamos que durante a pesquisa pode ocorrer possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos, de modo que o/a estudante tem a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante as falas em grupo:

RISCOS E DESCONFORTOS: A possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Danos à dimensão física, como cansaço corporal. Danos psíquicos, o/a estudante pode sentir-se abalado/a mentalmente. Danos morais, o/a estudante pode sentir que sua moralidade foi punida de alguma forma. Danos intelectuais, o/a estudante pode senti-se intelectualmente desconfortável pela discussão. Dano social e cultural, o/a estudante pode sentir-se social e culturalmente embaraçado. Dano espiritual pode causar certo mal-estar. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio comprometendo o indivíduo ou a coletividade de desconforto.

BENEFÍCIOS: O estudo não irá antecipar nenhum benefício direto e imediato ao participante, além de obter esclarecimentos sobre a temática com a pesquisadora.

PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS: Durante a pesquisa, serão tomadas as devidas providências para que o/a estudante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal-estar. As discussões de opiniões serão conduzidas com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum estudante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a estudante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do/a estudante será garantido de modo que seu nome não será utilizado na pesquisa para assegurar o anonimato. Será garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção de imagem, de forma a não causar nenhuma dor ou sofrimento, garantido a utilização das informações sem prejuízo aos estudantes, de modo a não expor imagens que

possibilite a sua identificação. Será assegurada a retirada do nome da escola para garantir o seu anonimato e não expor os/as estudantes e funcionários.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você estudante não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na escola (se for o caso). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Esclarecemos que a pesquisa não terá custos financeiros para o/a estudante, de modo que, caso seja previsto algum gasto financeiro, por algum motivo não programado, a fim de garantir o andamento da pesquisa, como transporte e alimentação, serão pagos pela pesquisadora.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação e dos procedimentos e decorrentes deste estudo, declaro a minha aceitação em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento. Informo ter menos de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é voluntária. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Auricelia de Aguiar Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar minha aceitação a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa científica acima descrita.

Imperatriz (MA), ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

RG/ CPF _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA O/A PROFESSOR/A DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**As representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública na cidade de Imperatriz, Maranhão**”, desenvolvida por **Auricelia de Aguiar Silva**, do programa de **Mestrado Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)** da **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, sob a orientação do **Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro**. Este estudo trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado sobre as representações da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Nesse sentido, pretende ser uma contribuição à educação que tem se mostrado um campo bastante próspero em pesquisas direcionadas à questão da violência de gênero e sexualidade contra a criança e adolescente. Este espaço de investigação tem se demonstrado propício para se realizar pesquisas, principalmente ao abordar-se a área da educação por esta estar a produzir estudos a partir de diversos elementos em torno da representação social do estudante e da prática do/a professor/a. Os objetivos desse estudo buscam conhecer as diferentes opiniões que almejam o ambiente escolar, sendo estes: analisar as representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública da cidade de Imperatriz/MA; identificar as vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar; conhecer as formas de representações da violência de gênero e sexualidade de crianças e adolescentes que praticam e sofrem violência no ambiente escolar; e compreender a função do docente frente à violência de gênero e sexualidade em escola na cidade de Imperatriz.

Sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, inclusive, sob forma de

ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED]. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do telefone (98)3272-8708, e-mail: cepufma@ufma.br, ou correio: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Campus do Bacanga, São Luís (MA) - CEP. 65.080-805. Um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos/as participantes. Seu horário de funcionamento é das terças-feiras às sextas-feiras, das 09h às 12h e das 14h às 17h.

Durante a pesquisa, a metodologia utilizada será observação e entrevista semiestruturada. A observação será realizada durante o tempo que for necessário para contemplar a pesquisa. Observaremos o desenvolvimento do trabalho docente de modo a acompanhar o processo das aulas e a metodologia do/a professor/a. As entrevistas semiestruturadas serão aplicadas seguindo um roteiro e com perguntas que sejam pertinentes de acordo com a necessidade do momento. Além das perguntas apresentaremos imagens, em formato de cartas de baralhos, feitas pela própria pesquisadora, com imagens de diferentes famílias, de desigualdade sexual e discriminação feminina, para que dessa forma os/as professores/as possam estar expressando sua opinião livremente, de modo que cada carta corresponderá a uma pergunta por meio de leitura de imagem.

Todas as entrevistas serão realizadas no próprio ambiente de pesquisa para não interferir na rotina dos/as participantes, serão gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, sendo que terão a duração necessária para contemplar o estudo. As entrevistas e observações serão analisadas com fim de conhecer e compreender as representações da violência de gênero e sexualidade e sua influência na prática docente. Após o término da pesquisa apresentaremos os resultados do estudo aos participantes da pesquisa e a escola que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Solicito a sua colaboração para realização desta pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, de modo a garantir a privacidade e o anonimato do participante da pesquisa. Ressalvamos que em caso do uso de imagens não divulgaremos o rosto do participante, colocando uma faixa preta na região dos olhos e nariz, se o participante, assim o quiser.

(_____) Permito a divulgação da minha imagem;

(_____) Não permito a publicação da minha imagem.

Especificamos que no decorrer da pesquisa pode ocorrer possível desconforto emocional e/ou possíveis riscos, de modo que o/a participante tem a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas no decorrer da pesquisa:

RISCOS E DESCONFORTOS: A possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Danos à dimensão física, como cansaço corporal. Danos psíquicos, o/a participante pode sentir-se abalado/a mentalmente. Danos morais, o/a participante pode sentir que sua moralidade foi punida de alguma forma. Danos intelectuais, o/a participante pode se sentir intelectualmente desconfortável com os questionamentos. Dano social e cultural, o/a participante pode sentir-se social e culturalmente embaraçado. Dano espiritual pode causar certo mal-estar. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio comprometendo o indivíduo ou a coletividade de desconforto.

BENEFÍCIOS: O estudo não irá antecipar nenhum benefício direto e imediato ao participante, além de obter esclarecimentos sobre a temática com a pesquisadora.

PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS: Durante a pesquisa serão tomadas as devidas providências para que o/a participante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal-estar. A entrevista será conduzida com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum participante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a participante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do/a participante será garantido de modo a serem utilizados nomes fictícios ou outras formas de manutenção do anonimato. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade e proteção de imagem e a não estigmatização, garantido a utilização das informações sem prejuízo aos participantes, de forma a não expor imagens que possibilite a identificação do/a participante. Será assegurada a exclusão do nome da Instituição participante de modo a garantir o seu anonimato e não expor os/as participantes e terceiros.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir

do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Esclarecemos que a pesquisa não terá custos financeiros para o/a participante, de modo que caso seja previsto algum custeio financeiro, por algum motivo não programado a fim de garantir o andamento da pesquisa, como transporte e alimentação, serão pagos pela pesquisadora.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Auricelia de Aguiar Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa científica acima descrita.

Imperatriz (MA), ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

RG/ CPF _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Sujeito _____ Data _____ Início _____ Término _____

Representação da violência de gênero e sexualidade de estudantes

- a) Chegada à escola: Como interagem? Como se comportam? Falas expressas?
- b) Pátio: Como interagem? Como se comportam? Presença de gestos violentos. Falas apresentadas. Expressões corporais.
- c) Refeitório: Como interagem? Como se comportam? Presença de gestos violentos. Falas apresentadas. Expressões corporais.
- d) Sala de aula: Presença de gestos violentos. Comportamento em sala de aula.
- e) Saída da escola: Como se comportam? Falas expressas?

Atuação do/a professor/a

- a) Sala de aula: Como o/a professor/a atua diante de comportamentos violentos? Como o/a professor/a discute gênero e sexualidade em suas aulas? O/A professor/a apresenta uma postura preconceituosa.
- b) Festividades (atividade ao ar livre): Qual a postura dos/das professoras diante do comportamento do/a estudante? Quais as atitudes apresentadas?

APÊNDICE F - CRONOGRAMA DO GRUPO FOCAL**GRUPO FOCAL****12 encontros – 9 participantes****DURAÇÃO MÁXIMA: 20 minutos**

| N. | Data do grupo focal | Dia da semana | Horários |
|-----------|----------------------------|----------------------|-----------------|
| 01 | 22/08 | Terça-feira | 15h |
| 02 | 24/08 | Quinta-feira | 16h |
| 03 | 28/08 | Segunda-feira | 15h |
| 04 | 30/08 | Quarta-feira | 16h |
| 05 | 12/09 | Terça-feira | 14h |
| 06 | 14/09 | Quinta-feira | 15h |
| 07 | 18/09 | Segunda-feira | 16h |
| 08 | 20/09 | Quarta-feira | 14h |
| 09 | 26/09 | Terça-feira | 16h |
| 10 | 28/09 | Quinta-feira | 14h |
| 11 | 02/10 | Segunda-feira | 14h |
| 12 | 04/10 | Quarta-feira | 15h |

APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

| GRUPO | PROGRAMAÇÃO | OBJETIVO | OBJETIVOS ALCANÇADOS |
|--|--|--|---------------------------------|
| 01 - DATA 22/08 | | INÍCIO: 15h | TÉRMINO |
| Tema: O preconceito de gênero, fatores sociais e a reflexão na escola | | | |
| 1- Sexto ano 2- Sétimo ano 3- Oitavo ano 4- Oitavo ano 5-Oitavo ano 6-Oitavo ano 7- Oitavo ano 8- Oitavo ano 9- Nono ano 10- Nono ano 11- Nono ano 12- Nono ano | Imagem: lugar de mulher é na cozinha. Imagem: lugar de homem é no fogão Onde é o lugar da mulher? - Garotos são melhores do que garotas? - A frase “fulana é vagabunda, todo mundo pega”. O que acham dela? - O que mulheres não devem fazer por ser mulher? | Conhecer a percepção das crianças e adolescentes sobre o machismo | |
| 02 - DATA 24/08 | | INÍCIO 16h | TÉRMINO |
| Tema: Conhecimento sobre o conceito de gênero e sexualidade e as perspectivas sobre a violência de gênero | | | |
| 1- | | Analisar o conhecimento sobre o | |

| | | | |
|--|--|--|---------|
| 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- | <p>O que você entende por gênero?</p> <p>O que pode ser considerado violência de gênero?</p> <p>- Imagem: 29% das mulheres seguidas.</p> <p>Imagem: Mulher com a boca tampada.</p> <p>O que você entende por sexualidade?</p> <p>O que pode ser considerado violência de sexualidade?</p> <p>- Imagem: 100% homofobia</p> <p>- Imagem: não aceitamos nada menos que nossa existência.</p> <p>Frase escutada na observação: “Aquelela vagabunda, eu <i>cumi</i> ela na semana passada”.</p> | conceito de gênero e sexualidade e as perspectivas sobre a violência de gênero | |
| 03 - DATA 28/08 | | INÍCIO 15h | TÉRMINO |
| Tema: Violência de gênero produzida de fora para dentro da escola | | | |
| 1- 2- 3- | <p>Imagem de violência de gênero</p> <p>Imagem de violência contra a mulher</p> | <p>Analisar o entendimento sobre a violência de gênero produzida de fora</p> | |

| | | | |
|---|--|---|---------|
| 4- | | para dentro da escola. | |
| 5- | - A mulher deve aceitar a ser tratada com | | |
| 6- | indiferença ou de forma | | |
| 7- | violenta por ser mulher? | | |
| 8- | Uma mulher pode | | |
| 9- | praticar violência de gênero contra outra mulher? | | |
| | Frase escutada na observação: “Mulher tu roda na mão de todo mundo”. | | |
| 04 - DATA 30/08 | | INÍCIO: 16h | TÉRMINO |
| Tema: O respeito mútuo entre os/as participantes e seu comportamento na escola | | | |
| 1- | Imagem da menina puxando a corda | | |
| 2- | - O que é tratar a colega com respeito? | Compreender o respeito mútuo entre os/as participantes e seu comportamento na escola. | |
| 3- | | | |
| 4- | | | |
| 5- | - Existe preconceito de gênero entre vocês? | | |
| 6- | | | |
| 7- | | | |
| 8- | | | |
| 9- | | | |
| 05 - DATA 12/09 | | INÍCIO: 14h | TÉRMINO |
| Tema: A representação da violência de gênero e sexualidade no meio escolar | | | |
| 1- | Imagem de homem olhando para mulher e de outro homem olhando | Compreender a percepção sobre a representação da | |
| 2- | | | |

| | | | |
|--|---|---|---------|
| 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- | <p>para o homem que olha a mulher.</p> <p>- A forma como a mulher é tratada é igual a do homem?</p> <p>- Você acha natural?</p> <p>Imagem de violência contra a mulher e violência de gênero: uma intervenção a partir do cotidiano escolar</p> <p>- A imagem é uma frase: Boa parte da violência que ocorre no espaço escolar pode ser atribuída à representação cultural de gênero, sexo ou raça.</p> <p>- É papel da escola discutir e orientar sobre essas questões?</p> <p>- Como você se sente em relação a debater esses temas nas suas aulas?</p> | violência de gênero e sexualidade no meio escolar. | |
| 06 - DATA 14/09 | | INÍCIO: 15h | TÉRMINO |
| Tema: O entendimento sobre orientação sexual e identidade de gênero | | | |
| 1- 2- 3- 4- 5- 6- | <p>Imagem de menino brincando de boneca e menina de carrinho</p> <p>- Menino pode brincar de boneca e menino de carrinho? Isso define sua orientação sexual ou sua identidade de gênero?</p> | Conhecer o entendimento sobre orientação sexual e identidade de gênero. | |

| | | | |
|---|--|---|---------|
| 7- | | | |
| 8- | Imagem de masculinidade tóxica | | |
| 9- | Isso acontece na escola? | | |
| | Frase escutada na observação: | | |
| | “Cuidado ou esse viado vai te pegar” | | |
| 07 - DATA 18/09 | | INÍCIO: 16h | TÉRMINO |
| Tema: Preconceito de sexualidade | | | |
| 1- | Imagem de diferentes famílias | Conhecer a percepção sobre o preconceito sexual. | |
| 2- | Imagem de família verdadeira e falsa | | |
| 3- | Imagem de diferentes casais | | |
| 4- | - Existe um tipo de família certo? | | |
| 5- | - O casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher? | | |
| 6- | - É errado o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo? | | |
| 7- | | | |
| 8- | | | |
| 9- | | | |
| 08- DATA 20/09 | | INÍCIO: 14h | TÉRMINO |
| Tema: As opiniões alheias na escola ou sociedade, sobre as diferentes orientações sexuais, importam? | | | |
| 1- | Imagem de homens se beijando na TV | Conhecer a opinião sobre diferentes escolhas sexuais. | |
| 2- | - Qual a opinião de vocês sobre essa imagem? | | |
| 3- | - Alguém já passou ou presenciou alguma | | |
| 4- | | | |

| | | | |
|---|--|---|---------|
| 5- 6- 7- 8- 9- | <p>situação de opressão, preconceito ou violência relacionada à escolha da orientação sexual?</p> <p>- Discutir gênero e sexualidade na escola vai fazer mal de alguma forma para você e sua família?</p> <p>- Estudar gênero e sexualidade na escola pode influenciar na orientação sexual do estudante?</p> <p>- O livro didático deve trazer discussões sobre gênero e sexualidade?</p> | | |
| 09- DATA 26/09 | | INÍCIO: 16h | TÉRMINO |
| Tema: A existência de ódio por outras representações sexuais. | | | |
| 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- | <p>Imagem de mulher ameaçando matar homem por ser <i>gay</i>.</p> <p>Imagem do que fazer quando se descobrir que uma pessoa é homossexual. A imagem é uma pergunta.</p> <p>- Qual a sua opinião sobre as imagens?</p> <p>- Você acha correto alguém querer matar outra pessoa por ser homossexual?</p> | <p>Analisar a existência de ódio por outras representações sexuais.</p> | |
| 10 - DATA 28/09 | | INÍCIO: 14h | TÉRMINO |
| Tema: Entender a opinião dos/as estudantes sobre a reprodução do preconceito e discriminação | | | |

| | | | |
|--|---|--|---------|
| 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- | <p>Imagem: não fui trabalhar porque hoje estou <i>gay</i></p> <p>Imagem: homofobia no Brasil</p> <p>- Existe uma cura <i>gay</i>?</p> <p>- A homofobia pode ser considerada uma violência contra a educação?</p> <p>- Existe homofobia na escola?</p> | Entender a influência de parte da sociedade na opinião dos/as participantes. | |
| 11- DATA 02/10 | | INÍCIO: 14h | TÉRMINO |
| Tema: Conhecer as opiniões sobre a existência de preconceito e discriminação entre os/as estudantes | | | |
| 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- | <p>Ler os depoimentos:</p> <p>- Muitos se calam porque têm vergonha de dizer o que de fato acontece. Outros tentam conversar com os professores. Um dos grandes motivos de gozação é quando o nome de um estudante homossexual aparece na posição 24 da chamada. Conheci um rapaz que pediu para trocar de número porque não aguentava mais brincadeiras - conta Caetano.</p> | Conhecer as opiniões sobre a existência de preconceito e discriminação entre os/as estudantes. | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>O problema é quando o próprio professor não sabe o que fazer ao presenciar cenas de preconceito. Bruno, de 22 anos, ex-aluno de um colégio estadual de Niterói, diz que se tornou alvo da zombaria dos colegas a partir dos 10 anos. (professor/a)</p> <p>- Sempre me chamavam de boiolinha e gayzinho. Na hora do recreio, os garotos jogavam em mim bolinhas de papel e giz. No começo, eu reclamava com os professores e eles me trocavam de lugar na sala de aula. Mas ficava por isso mesmo, nenhuma outra providência era tomada. Então eu decidi deixar para lá.</p> <p>Uma das consequências é a exclusão social dos/as estudantes vítimas de preconceito. Um ex-aluno de um colégio no Leblon, de 22 anos, afirma que a intolerância dos colegas nos tempos de escola representa uma ferida. A mãe dele diz que o rapaz sofreu com a solidão:</p> <p>- Ele sempre teve</p> | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>dificuldades de convivência com os meninos, não gostava de jogar futebol, dizia que os colegas eram muito violentos e só falavam bobagens. Só foi entender que era homossexual aos 16 anos. O problema é que o preconceito cria estereótipos para os gays, mas meu filho é um homem que prefere se relacionar com pessoas do mesmo sexo. As agressões psicológicas deveriam ser tratadas com mais seriedade nas escolas.</p> <p>- Qual a opinião de vocês?</p> <p>- Existe preconceito de gênero e discriminação de sexo entre vocês estudantes?</p> | | |
| 12- 04/10 | INÍCIO – 15 h | TÉRMINO | |
| Tema: Falas dos/as participantes | | | |
| | Apresentação das falas dos/as participantes | Refletir sobre suas próprias opiniões. | |

APÊNDICE H - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR/AS

Idade:

Religião:

Disciplina:

Tempo de docência:

CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE,

1. Qual o seu entendimento sobre gênero e sexualidade?
2. Em sua opinião, o que é preconceito de gênero e discriminação de sexualidade?

PERCEPÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DOS/DAS ESTUDANTES

1. Como você observa o comportamento dos/das estudantes no meio escolar no que se refere à representação de gênero e sexualidade?
2. Em sua opinião, existe violência de gênero e sexualidade entre os/as estudantes? Poderia citar um exemplo?

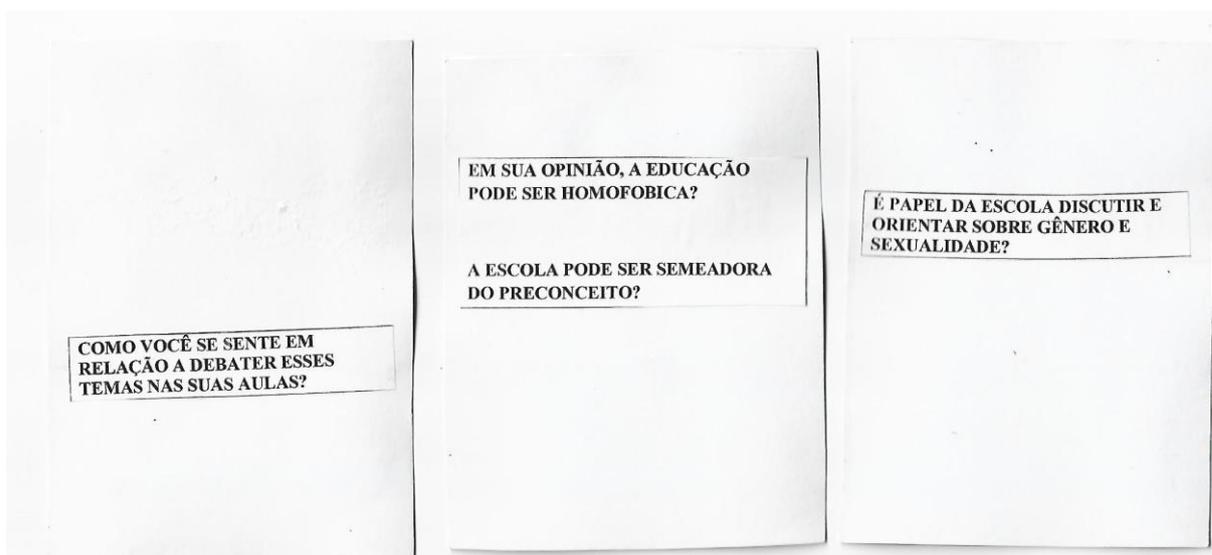
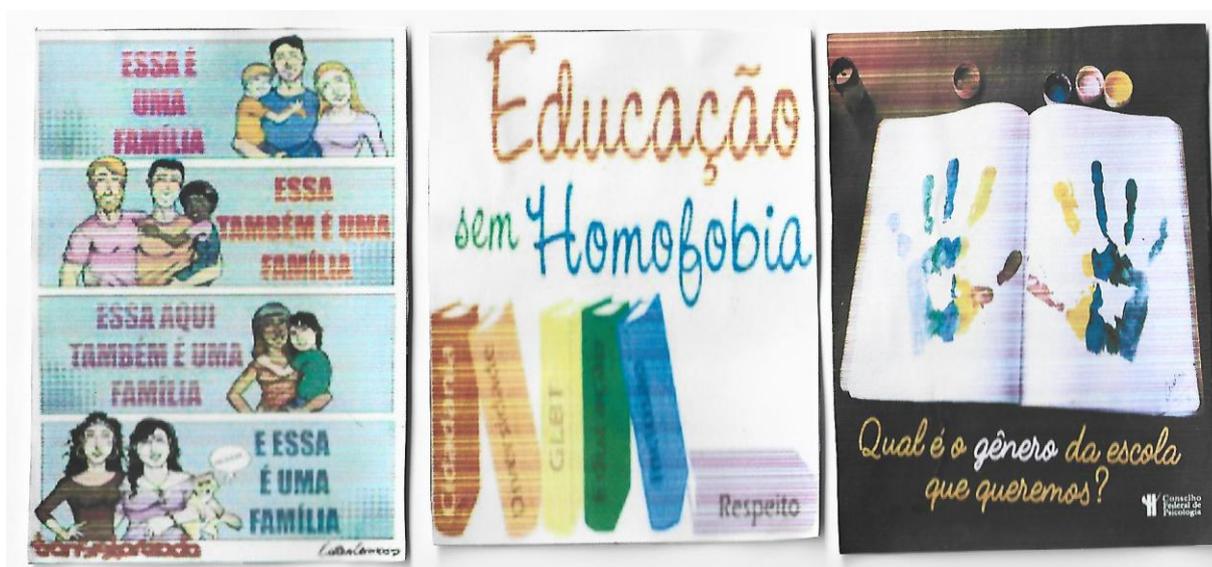
ATUAÇÃO DA ESCOLA

1. A escola desenvolve algum projeto sobre gênero e sexualidade? Caso não, você acha que é necessário? Caso sim, nos fale sobre o projeto?

A FUNÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE À REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

2. Como sua prática de ensino tem contribuído no combate ao preconceito e discriminação em relação à representação de gênero e sexualidade na escola?
3. De que forma a temática: gênero e sexualidade são desenvolvidos em sua disciplina?
4. Em sua opinião qual seria a função do/ da professor/a frente à violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar?

APÊNDICE I - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- BARALHO DAS DISCUSSÕES SOCIAIS E ESCOLAR



ANEXOS

ANEXO A- OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Ofício nº 003/2023– PPGFOPRED/CCIm/UFMA

Imperatriz-MA, 07 de fevereiro de 2023.

A Exma Sr^a.

Gestora da Escola Municipal [REDACTED]

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa de campo

Prezada Sr^a. Gestora,

Para a realização da pesquisa intitulada “**AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ, MARANHÃO**”, e que tem como **objetivo geral**: Analisar as representações da violência de gênero e sexualidade em escola pública da cidade de Imperatriz/MA. **E com objetivos específicos**: **Identificar** as vivências relacionadas à representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar; **Conhecer** as formas de representações da violência de gênero e sexualidade de crianças e adolescentes que praticam e sofrem violência no ambiente escolar; **Compreender** a função do docente frente à violência de gênero e sexualidade em escolas na cidade de Imperatriz. **Para isso, solicitamos autorização para realização da referida pesquisa na Escola Municipal [REDACTED]**

A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia **AURICELIA DE AGUIAR SILVA**, devidamente matriculada sob o número **2022110530** no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do professor Dr. Dimas dos Reis Ribeiro. E como procedimentos técnicos, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, **a coleta de dados consistirá na realização observação e entrevistas.**

Os participantes da pesquisa serão: alguns professores e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O provável período de realização da pesquisa: Início previsto para o mês de maio de 2023, com término previsto para o mês de julho de 2024.

Ressaltamos que esta solicitação para a realização da pesquisa de campo está de acordo com as diretrizes do **Comitê de Ética e Pesquisa – CEP**, e que

serão garantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos em estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para a instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição e os participantes da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados, e que as informações/dados obtidos(as) serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos participantes das instituições lócus desta pesquisa;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: auricelia.aguiar@discente.ufma.br ou pelo número [REDACTED]; com o professor orientador, pelo e-mail: dimas.ribeiro@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação através do e-mail: ppgfopred@ufma.br.

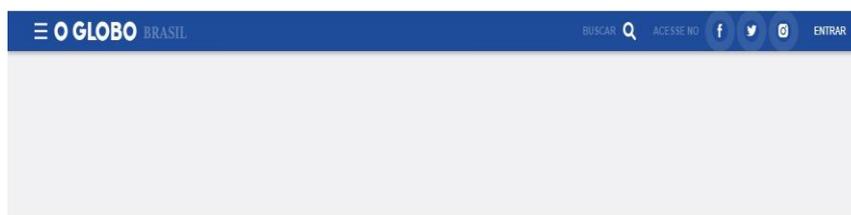
Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, aguardamos vossodeferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Betânia Oliveira Barroso
Coordenadora do PPGFOPRED, portaria GR Nº 277/2022 – MR
Mat. SIAPE 2146601

ANEXO B - DEPOIMENTOS NO JORNAL *O GLOBO*



BRASIL • EDUCAÇÃO

Depoimentos de jovens homossexuais vítimas de violência nas escolas

Globo Online, 10/03/2006 - 00:00 / Atualizado em 10/04/2012 - 10:28

- Muitos se calam porque têm vergonha de dizer o que de fato acontece. Outros tentam conversar com os professores. Um dos grandes motivos de gozação é quando o nome de um estudante homossexual aparece na posição 24 da chamada. Conheci um rapaz que pediu para trocar de número porque não agüentava mais brincadeiras - conta Caetano.

O problema é quando o próprio professor não sabe o que fazer ao presenciar cenas de preconceito. Bruno, de 22 anos, ex-aluno de um colégio estadual de Niterói, diz que se tornou alvo da zombaria dos colegas a partir dos 10 anos.

- Sempre me chamavam de boiolinha e gayzinho. Na hora do recreio, os garotos jogavam em mim bolinhas de papel e giz. No começo, eu reclamava com os professores e eles me trocavam de lugar na sala de aula. Mas ficava por isso mesmo, nenhuma outra providência era tomada. Então eu decidi deixar para lá.

Uma das conseqüências é a exclusão social dos estudantes vítimas de preconceito. Um ex-aluno de um colégio no Leblon, de 22 anos, afirma que a intolerância dos colegas nos tempos de escola representa uma ferida. A mãe dele diz que o rapaz sofreu com a solidão:

- Ele sempre teve dificuldades de convivência com os meninos, não gostava de jogar futebol, dizia que os colegas eram muito violentos e só falavam bobagens. Só foi entender que era homossexual aos 16 anos. O problema é que o preconceito cria estereótipos para os gays, mas meu

filho é um homem que prefere se relacionar com pessoas do mesmo sexo. As agressões psicológicas deveriam ser tratadas com mais seriedade nas escolas.

ANEXO C - COMPROVANTE DA PLATARFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ, MARANHÃO

Pesquisador: AURICELIA DE AGUIAR SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67927023.5.0000.5087

Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.583.249