



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Adriana da Silva Dias

CORPOS QUE TRANSITAM, CORPOS QUE GRITAM:

Violências de Gênero
no Ensino Médio

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DA SILVA DIAS

**CORPOS QUE TRANSITAM, CORPOS QUE GRITAM: violências de gênero no
Ensino Médio**

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ADRIANA DA SILVA DIAS

**CORPOS QUE TRANSITAM, CORPOS QUE GRITAM: violências de gênero no
Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sirlene Mota Pinheiro da Silva

São Luís

2024

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

Dias, Adriana da Silva.

Corpos Que Transitam, Corpos Que Gritam : Violências de
Gênero No Ensino Médio / Adriana da Silva Dias. - 2024.
165 p.

Orientador(a): Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Violências de Gênero. 2. Cotidiano Escolar. 3.
Ações de Combate. 4. Ensino Médio. 5. . I. Silva,
Sirlene Mota Pinheiro da. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ADRIANA DA SILVA DIAS

**CORPOS QUE TRANSITAM, CORPOS QUE GRITAM: violências de gênero no
Ensino Médio**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Gomes (1^a Examinadora)
Doutora em Educação
Departamento de Filosofia e Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Iran de Maria Leitão Nunes (2^a Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este estudo

À minha mãe: Ana Maria, mulher forte, meu exemplo de resiliência, que na sua sabedoria e energia deu-me a oportunidade de vivenciar o cotidiano da Educação Formal.

Às minhas professoras e professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, que me mostraram travessias e outras formas de olhar e estar no mundo. Sem a partilha de seus conhecimentos, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

O trilhar da realização de sonhos e objetivos, como a concretização de uma pesquisa acadêmica, não se caracteriza por um percurso solitário, ainda que determinadas fases necessitem de reclusão, abdicção e dedicação. Os agradecimentos são muitos e carregam símbolos do tempo-espaço, afeto e gratidão. Ainda que não resumem toda trajetória percorrida até aqui, mas sinalizam que pessoas e instituições foram necessárias para que este sonho se tornasse realidade.

À minha família, de modo especial à minha mãe, Ana Maria da Silva, pelo seu exemplo de mulher-mãe, pela sua força que tanto me ensina e oxigena nos tempos em que tudo parece inalcançável.

Aos meus sobrinhos Ana Laura Dias, José Adriano Dias, Antony Dias, Thayllon Michael Dias, Enzo Dias, que este trabalho futuramente lhes inspire o desejo pelo conhecimento, bem como o respeito às diversidades e às diferenças dentro e fora do espaço escolar.

À Prof^a. Dr^a. Sirlene Mota Pinheiro da Silva, minha orientadora, pelo seu acolhimento, competência, escuta, troca de experiências e orientações de forma humanizada, séria, sábia, paciente e feliz. Obrigada pelo respeito e carinho, és uma grande mulher-professora, a qual me inspira na trajetória acadêmica e na vida.

À Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Gomes, minha primeira mãe-científica. Se hoje debruço-me acerca das violências de gênero na escola foi pela confiança e oportunidade dada nas pesquisas de iniciação científica durante a graduação em Pedagogia- Licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), obrigada por mostrar-me o caminho da pesquisa.

Às professoras doutoras Iran de Maria Leitão Nunes e Márcia Cristina Gomes pelas valiosas contribuições a esta pesquisa no Exame de Qualificação.

À minha amiga de infância Thayná Fernandes Barros. Continuamos crescendo e aprendendo juntas, obrigada pelo amor e afeto de amigas-irmãs que nos unem, assim como todo apoio material e sentimental até aqui.

Ao meu namorado Luís Gustavo Costa, pela companhia, apoio, escuta e muita paciência nos longos dias do correr da vida, obrigada por tudo.

À minha amiga Flávia Larisse, pela amizade carinhosa que nos condiciona e pelo acolhimento em sua casa para que eu, por diversas vezes, pudesse realizar qualquer atividade acadêmica.

Às minhas amigas Andrea Garcez e Adriele Garcez pela infinita bondade e cuidado

comigo em muitas circunstâncias da vida e por sempre corrigirem o *abstract* de meus trabalhos.

À minha amiga Thalys Silva, pela solicitude que a caracteriza e sempre disposta a ouvir as minhas apresentações prévias.

Ao meu amigo Wilson Martins e às minhas amigas Rosiléia Castro, Maria Clara e Raissa Pessoa, pelo apoio, carinho e confiança que cada obstáculo seria vencido.

À minha amiga Prof^a. M^a. Melcka Yuelle Ramos, pelas trocas de experiências acadêmicas e outras situações da vida que nos unem e fortalecem.

Ao meu querido amigo Prof^o. Me. José Carlos Lima, por todo apoio, escuta e sugestões de leituras que foram essenciais para a construção deste estudo.

Aos meus amigos e amigas de turma do mestrado com os quais dividi momentos de tensão e preocupação e, também, de alegrias, companheirismo e conhecimento. Obrigada, Hannah Allethia, Carina Nogueira, André Lucas, Mário Belfort, Pablo Henrique, Gabriela Soeiro e Gleiga Cavalcante, pelo coração lindo de vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) pela oportunidade da realização do sonho em cursar o Mestrado em Educação.

Às professoras e professores do PPGE/UFMA, pela troca de saberes e experiências durante as disciplinas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), que muito contribuiu para o meu aprendizado e o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), pelo acolhimento e estudos enriquecedores da minha formação profissional e humana.

Ao Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero – GEDDIN/UEMA, pela troca de saberes e experiências fundamentais na minha formação humana e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da Bolsa de Mestrado, fator primordial para uma construção mais tranquila da pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos ao gestor, apoio pedagógico e docentes da escola Liceu Maranhense, pelo acolhimento e disposição em participar e contribuir com esta pesquisa.

*Eu cheguei em casa
Liguei a TV
Não acreditei no que comecei a ver
Só há violência de todos os tipos
Quem são esses tais seres humanos?
Violência nas estradas, violência na sua casa
Violência nas escolas e em todo lugar*

*O que vou fazer para mudar esse rumo?
Como vou ter paz? O que é a paz?
Eu quero respostas para minhas perguntas...*

(Violência - Guerra de Botões, 1997)

RESUMO

Esta pesquisa trata das violências de gênero no Ensino Médio, compreendendo-as pelas relações de poder que envolvem as questões de gênero e de suas intersecções no curso do tempo histórico e cultural. Objetivou-se analisar violências de gênero ocorridas no cotidiano escolar, destacando-se as possíveis ações de combate pelo corpo docente e gestão do Liceu Maranhense. No percurso metodológico, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo no Liceu Maranhense, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com o gestor, um apoio pedagógico e seis docentes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, turno vespertino, da escola *lócus* da pesquisa, situada na zona metropolitana de São Luís/MA. Utiliza-se a Análise Proposicional do Discurso (APD) de Laurence Bardin (2016) no tratamento dos dados e informações geradas por meio dos documentos e das entrevistas. A pesquisa revela discriminações e preconceitos de gênero contra as identidades trans e sobre o uso do nome social; episódios da automutilação e brigas entre meninas; situações de *bullying* com meninas nas aulas de Educação Física. Dentre as ações de combate, a gestão e as/os docentes apontam a realização de palestras que visam combater violências. Contudo, não há medidas de enfrentamento relativas às violências de gênero, mas sim, à violência macrossocial. Alguns docentes declaram trabalhar as questões de gênero e suas intersecções na prática educativa, enquanto outras/os relatam que não abordam conteúdos dessa natureza, porque não estão intrínsecos ao componente curricular os quais atuam. Os resultados deste estudo mostram que as violências de gênero ocorrem no cotidiano da escola e as ações de combate ainda se distanciam de um consenso pedagógico e educativo.

Palavras-chave: violências de gênero; cotidiano escolar; ações de combate; ensino médio.

ABSTRACT

This research addresses gender violence in high school, understanding it through the power relations that involve gender issues and their intersections over historical and cultural times. The objective was to analyze gender violence occurring in daily school life, highlighting possible counteractions by the teaching staff and management of the Liceu Maranhense. The methodological approach involved a qualitative study, with a literature review, document analysis, and field research at the Liceu Maranhense, through semi-structured interviews conducted with the principal, a pedagogical support staff, and six teachers from a 2nd-year high school class in the afternoon shift, at the research locus school, located in the metropolitan area of São Luís/MA. Laurence Bardin's (2016) Propositional Discourse Analysis (PDA) was used to process the data and information generated from the documents and interviews. The research reveals discrimination and gender prejudice against trans identities and the use of social names, episodes of self-harm and fights among girls, and bullying situations involving girls in Physical Education classes. Among the counteractions, the management and teachers point out the implementation of lectures aimed at combating violence. However, there are no measures addressing gender violence specifically, but rather macro-social violence. Some teachers claim to address gender issues and their intersections in their educational practice. In contrast, others report that they do not cover such content because it is not intrinsic to their curriculum component. The results of this study show that gender violence occurs in daily school life, and the counteractions are still far from a pedagogical and educational consensus.

Key Words: gender violence; school daily life; combat actions; high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma das Etapas: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.....	44
Tabela 1 – Possibilidades de cruzamentos dos descritores utilizadas na busca dos estudos (Teses e Dissertações) no Catálogo da Capes/ Plataforma Sucupira.....	45
Tabela 2 – Resultados das combinações dos descritores, quantidade de teses e dissertações encontradas sem e com filtros, e número de produções selecionadas	45
Tabela 3 – Número e frequência dos estudos segundo o ano de publicação.....	46
Figura 2 – Documentos nacionais e estaduais da educação brasileira	48
Figura 3 – Documentos de indicadores da violência e Legislações de ações de combate às violências de gênero no Brasil.	50
Figura 4 – Mapa de Localização do Liceu Maranhense.....	53
Figura 5 – Número de docentes contratadas/os; efetivas/os e titulações.....	55
Quadro 1 – Quantitativo referente às matrículas de estudantes em 2023 no Liceu Maranhense	56
Quadro 2 – Itinerários Formativos (IF) por Área do Conhecimento.....	57
Figura 6 – Mulheres Feministas que nomeiam o público participante.....	61
Quadro 3 – Perfil das/dos participantes da pesquisa no Liceu Maranhense.....	63

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABSP	Anuário Brasileiro de Segurança Pública
APD	Análise Proposicional do Discurso
AC	Análise de Conteúdo
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CS	Ciências da Saúde
CSEA	Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas
CETT	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CHL	Ciências Humanas e Linguagens
CRSG	Congresso Brasileiro Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMB	Casa da Mulher Brasileira
DEM	Delegacia Especial da Mulher
DPCA	Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
GT	Grupo Temático
GGB	Grupo Gay da Bahia
GEDDIN	Grupo de Estudos e Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero
GEMGe	Grupo de Pesquisa e Estudos: Educação, Mulheres e Relações de Gênero
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional
IF	Itinerário Formativo
IES	Instituições de Ensino Superior

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras Identidades
LABELE	Laboratório de Eletrotécnica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MA	Maranhão
MPB	Música Popular Brasileira
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE-MA	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PIBIC	Programa de Bolsa de Iniciação Científica
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RN	Referentes Núcleos
SEDUC/MA	Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão
SEMIC	Seminário de Iniciação Científica
SAGEA	Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIAEP	Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFDFPar	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UREs	Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

1	CAMINHOS INICIADOS	15
1.1	O caminhar da graduação à pós-graduação	27
1.2	Rumo à construção do objeto e objetivos da pesquisa	33
2	PERCURSOS TRILHADOS	42
2.1	Estado da questão e análise documental	43
2.2	A escola campo e as/os participantes da pesquisa	51
2.3	Instrumento, estratégias e forma de análises	59
3	VIOLÊNCIAS: múltiplas características e ações de combate	65
3.1	O que são as violências de gênero	65
3.2	Violências de gênero na escola: o que dizem as produções acadêmicas	76
4	O CAMINHAR NO LICEU MARANHENSE	84
4.1	Entre dúvidas e afirmações: a violência pela ótica das/dos participantes	84
4.2	Relações de gênero: conceito (não) dito	97
4.3	Violências de gênero no Liceu: uma tal (des) conhecida	104
4.4	Um passo para trás do caminhar? Ações de combate às violências de gênero ..	119
5	UM POSSÍVEL FIM DO CAMINHO	134
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A - INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS ANALISADOS	147
	APÊNDICE B - PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS TESES DISSERTAÇÕES ANALISADAS	152
	APÊNDICE C - BIOGRAFIA DAS MULHERES FEMINISTAS QUE NOMEIAM O PÚBLICO PARTICIPANTE DA PESQUISA	156
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	160
	ANEXOS	161
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À ESCOLA	162
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	163
	ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA	164

1 CAMINHOS INICIADOS

*Não vou viver como alguém que só espera um
novo amor, há outras coisas no caminho onde vou
Às vezes ando só, trocando passos com a solidão
Momentos que são meus e não abro mão
Já sei olhar o rio por onde a vida passa, sem me
precipitar e nem perder a hora, escuto no silêncio
que há em mim e basta...*

(Pra Rua Me Levar – Ana Carolina, 2003)

Nas premissas da escrita deste trabalho, decidi¹ iniciar cada seção e determinadas subseções com trechos musicais. Justifico que foi uma forma particular de deixar esta construção esteticamente sonora, assim como consiste na utópica tentativa de transcender o padrão de textos científico-acadêmicos pré-determinado. Nesta perspectiva, esforço-me para situar cada trecho ao objeto com canções da Música Popular Brasileira (MPB), protagonizadas por mulheres, independentemente da temporalidade e espacialidade que foram produzidas.

A princípio, recorro ao excerto da canção “Pra Rua Me Levar” de Ana Carolina, de forma análoga aos estereótipos de gênero historicamente construídos, principalmente do destino desenhado para nós, mulheres, na sociedade patriarcal, em que o sexo feminino ainda é condicionado e normalizado em estereótipos, como o de ser dócil, passiva, recatada e à procura da felicidade no e pelo amor matrimonial com o sexo masculino. Por fim, aproprio-me das últimas linhas da canção, para aludir aos rompimentos de silêncios, que precisamos estabelecer na vida cotidiana, bem como das diversas formas de escuta e do olhar cauteloso diante das coisas, da/o outra/o e do mundo que circula entre nós.

Partilho da reflexão que estereótipos são formas idealizadas de ver e inferiorizar outrem por meio de signos simbólicos, manifestações discursivas, atos visíveis e invisíveis, construídos e (re)produzidos no âmbito social. São, contudo, rótulos que demarcam os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, entre outros. Os estereótipos, assim como os preconceitos, têm valor pré-concebido e funcionam pela inversão da realidade, ou seja, estão organizados pela carga

¹ Nesta seção introdutória, adoto o ponto de vista da redação do texto na primeira pessoa do singular, pois os elementos desta parte têm relatos particulares da minha cotidianidade. Nos demais capítulos, faço uso da primeira pessoa do plural (nós), sob a justificativa de que a construção deste trabalho se deu por múltiplos diálogos com a minha orientadora, as/os participantes da pesquisa de campo e mais pessoas, que de forma direta ou indireta sugeriram leituras e contribuições.

adicional do fator subjetivo e engendrados em elementos emocionais, valorativos e volitivos, pelos quais são influenciados nossos comportamentos (Maria Aparecida Baccega, 1998)².

A partir de uma perspectiva histórica e filosófica, Agnes Heller (2008) problematiza o significado de preconceito, ao evidenciá-lo como uma categoria dos pensamentos e dos comportamentos cotidianos. Para ela, os preconceitos são juízos contingentes e contestados pela ciência após uma cuidadosa experiência analisada, mas, ainda assim, permanecem “validados”, “inabalados” e contra todos os argumentos da razão.

No tocante às questões de gênero e sexualidades³, Sirlene Silva (2011) destaca que os estereótipos operam como “verdades” no arranjo social, constantemente contribuindo para a normalização e validação de masculinidades e feminilidades⁴ levando em consideração o sexo biológico e corroborando com os inúmeros fatores que sustentam as facetas da violência de gênero.

À procura de referências para esta pesquisa, dei conta que o encontro com o objeto *violências de gênero* antecede o contato com seu (s) conceito (s) epistêmico(s) na rotina da Universidade durante a Graduação e Pós-Graduação. Rememorei que esse tipo de violência já transitava há muito tempo no cotidiano da minha família. Tal tomada de consciência veio à tona a partir da leitura do livro: *Gênero, Patriarcado e Violência*, da socióloga, feminista e professora Heleieth Saffioti (2004, p. 43), que nos sublinha: “ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele.” Essa frase descortinou uma sequência de memórias silenciadas e até então não introduzidas no contexto dos meus estudos.

Dessa forma, aqui apresento um dado objetivado com o acesso à leitura acadêmica acerca das relações de gênero. Em seus estudos sobre violências na escola e relações de gênero, a pesquisadora e professora Maria Aparecida Couto (2012) refere-se ao cotidiano como um conjunto de ações e relações dinâmicas da vida humana, o qual se perfaz de hábitos que permanecem e se modificam na trama de tempo e espaço, ligados ao fazer humano, construídos *no e pelo* social. Por esse viés, as experiências cotidianas não se traduzem em ações

² Nas citações diretas e indiretas, escrevo o nome e sobrenome das/dos autoras/es como forma de legitimar as produções realizadas por mulheres. Dessa forma, considero o cenário histórico-cultural que nos limitou em diferentes contextos, especialmente no âmbito das descobertas e construção do conhecimento científico. Até o presente, a equidade de gênero ainda é uma categoria utópica em diversos segmentos da sociedade, fato que justifica a persistência da demarcação de espaço-produção das mulheres no meio acadêmico.

³ Utilizo o termo no plural a partir do entendimento que a sexualidade não está atrelada apenas ao biológico, mas às diversas formas de existir dos corpos, no âmbito das relações afetivas/sexuais é múltipla, diversa, mutável e não se restringe a um padrão único e universal.

⁴ Assim como o gênero, as noções de “masculinidade” e “feminilidade” são historicamente construídas e seus sentidos e compreensões podem variar de acordo com cada contexto cultural ou dentro do mesmo contexto, razão pela qual nos referimos aos termos no plural.

homogêneas. Pelo contrário, estão constituídas de contradições ideológicas, refletidas em símbolos, discursos e imagens que influenciam e são influenciadas na e pela sociedade.

No livro *O cotidiano e a História*, a filósofa Agnes Heller (2008) narra que a vida cotidiana é a vida inteira do indivíduo, em que participamos ativamente com nossas individualidades e personalidades e na qual expressamos sentidos, sentimentos, capacidades intelectuais, habilidades, paixões, ideias, ideologias etc. Portanto, no funcionamento orgânico de nossas capacidades, tornamo-nos ativas/os e receptivas/os ao contexto da cotidianidade, muitas vezes, desprovidas/os de possibilidades críticas na observação e significação das atividades em que nascemos inseridas/os e subordinadas/os.

Concordo com a autora que os elementos da vida cotidiana são heterogêneos, hierárquicos e dinâmicos. A heterogeneidade e a ordem hierárquica são condições de organicidade, influenciam a explicitação da “normalidade” na dinâmica da produção e da reprodução da cotidianidade, a qual modifica-se em função do tempo, das estruturas econômicas-sociais, entre outras estruturas que representam o “tempo-histórico”, presentes nas esferas públicas e privadas, a exemplo das atividades domésticas e sociais. O tempo, para ela, consiste na irreversibilidade dos acontecimentos, já o “tempo-histórico” é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Neste último, o que se modifica não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais (Agnes Heller, 2008).

Dito isso, a dinâmica do tempo que eu apresento a seguir transcende pretensões de prioridade ao senso comum e à vitimização de circunstâncias vivenciadas, enxergo como um processo de historicizar que meu caminho não-formal entrelaça e perpassa o objeto. No mesmo intervalo de espaço, tento deixar em tela que o desenvolvimento desta pesquisa é indissociável da minha subjetividade como pessoa-pesquisadora, mediante a lógica eurocêntrica-dominante de neutralidade absoluta no processo de construção do conhecimento científico.

Segundo Agnes Heller (2008, p. 12-13), “a história é a substância da sociedade, a substância não contém apenas o social, mas também a continuidade de toda estrutura social heterogênea e continuidade dos valores”. Nessa direção, historicizar significa colocar em evidência fatos a partir das perspectivas históricas que englobam o contexto dos acontecimentos na cotidianidade da vida. Para Pierre Bourdieu (2010, p. 104), nas relações de gênero, a história se obriga a tomar como objeto o trabalho histórico de “des-historicização” que as produziu e reproduziu. Isto é, precisamos encarar com frequência o processo de “diferenciação” a que fomos/somos submetidas/os no decorrer da vida, a distinção relacional entre “ser-mulher” e “ser-homem” que nos faz distinguirmos como pessoas e sujeitos sociais e, assim, “feminilizando-se e masculinizando-se”.

Eu sou fruto da agricultura, do eixo familiar cuja gênese é a classe popular_ –, sou filha de dona Ana Maria Silva e seu Domingos Dias, profissionalmente lavradora e lavrador da zona rural do município de Humberto de Campos - MA, localizado a 185 Km da capital maranhense, onde nasceram, cresceram e residem até hoje. Por muito tempo, a dinâmica e produtos da roça foram as principais fontes de subsistência da nossa família. Contudo, foi também no cotidiano da agricultura que comecei a questionar a “normalidade” das coisas.

Como esperado de qualquer organização de trabalho público e privado, na roça também coexiste a divisão e execução de tarefas. Dessa forma, na distribuição de corte, plantio e cultivo, notei o trabalho desempenhado por minha mãe, bem mais árduo do que o executado pelo meu pai, uma vez que comumente o mesmo eximia-se de qualquer função contínua e prolongada, bem como daquelas de cunho doméstico.

Atualmente, com saberes adquiridos acerca das relações de gênero, percebo que na prática, minha mãe Ana Maria combateu diversos estereótipos de gênero historicamente construídos contra nós, mulheres, a exemplo do “sexo frágil”⁵. Pois exercia com maestria múltiplas tarefas do campo concomitante às tarefas domésticas, ao mesmo tempo que educava e cuidava da prole, constituída por 2 meninas e 5 meninos.

Nesse mesmo contexto, minha mãe foi professora por 11 anos, em sala de aula multisseriada, trabalho do qual o salário, quase sempre era recebido e administrado pelo meu pai. Na política de organização da educação formal, a sala de aula multisseriada constitui-se de estudantes com idade e séries diferentes, cuja aula é direcionada com uma/um única/o docente responsável por desenvolver diversas metodologias de ensino no mesmo espaço educativo (Cacilda da Silva; Marta Suely de Souza, 2014).

Sem qualquer pretensão de colocar em cena o enredo romantizado das múltiplas jornadas de trabalho exercidas por nós mulheres, é incontestável a força dessa mulher. Contudo, em contraste, ela (re)existiu a um contexto de relações de poder culturalmente e socialmente organizado; nomeado de dominação-exploração por Heleieth Saffioti (2004). Contexto esse que configura a violência física, psicológica, sexual e simbólica contra as mais diferentes

⁵ Os estudos do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882), autor da obra *A Origem das Espécies* (1839), contribuíram para legitimar a inferiorização e submissão da mulher com base em princípios científicos. Darwin com base na hereditariedade legitimou que as mulheres - “sexo frágil” se mostravam superiores aos homens - “sexo forte” no quesito moral, porém, intelectualmente inferiores a eles. Pontuou ainda que ambos os sexos jamais seriam iguais no âmbito da inteligência, bem como o posto de mulher-provedora não seria uma boa alternativa para a revolução humana, pois implicaria no desempenho do papel de mãe e dona de casa. Disponível em: <https://valkirias.com.br/caroline-kennard-a-mulher-que-questionou-charles-darwin/>. Acesso em: 10 set. 2023.

identidades de gênero, com destaque para as mulheres/mulheres negras cisgêneros e transgêneros.

No contexto do “sexo frágil”, vale lembrar o impacto causado à sociedade pela filósofa existencialista e feminista Simone de Beauvoir (1967, p. 9) no final dos anos 1960, com a célebre frase: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. À época, tal frase recebeu interpretações essencialistas e até o presente está sob equivocadas perspectivas da “ideologia de gênero”. Contudo, uma das ênfases da autora com essa afirmação foi evidenciar que a feminilidade é construída por meio de normas e regras atribuídas ao corpo, não naturais e inerentes ao mesmo, como legitimado pelas concepções naturalistas num dado momento da história. Assim, as teorias naturalistas foram produzidas e sustentadas numa complexa organização patriarcal, cultural, econômica e social, na qual se determinou o “ser-mulher” e “ser-homem” com vista no sexo biológico.

Aquilo que é considerado “ideologia de gênero” não converge com os estudos de gênero, pelo contrário, utiliza de preceitos essencialistas e fundamentalistas, sustentados numa visão que estudos e práticas educativas sobre gênero e sexualidades são ameaçadores à infância e à família tradicional. Segundo Ana Letícia Bonfati e Aguinaldo Gomes (2018), diante de uma falsa pretensão apolítica, tal ideologia defende a existência de uma única e natural estrutura familiar, formada pelo casal heterossexual e sua prole. A partir disso, negam-se outras possibilidades da sexualidade, das identidades de gênero e sexual assim como de família, ao mesmo tempo que a heterossexualidade é imposta como legítima, ideal, universal e correta no exercício da sexualidade.

Ainda que não seja um fato apenas do cenário deste país, a chamada “ideologia de gênero” tem refletido negativamente nos estudos de gênero e de suas intersecções, sobretudo, tentando deslegitimar as contribuições históricas da construção de saber contra o regime patriarcal, o machismo, o sexismo, entre outras categorias que permeiam as relações sociais até o tempo presente e que estão nas demandas dos Movimentos Feministas, Sociais e Culturais.

Por outro lado, lembro da minha “saída” de casa aos seis anos de idade, na expectativa de ter o acesso à Educação Formal, diferente daquela oferecida na sala multisseriada, conduzida pela minha mãe. Não obstante, ultrapassar o espaço privado da minha gênese familiar levou-me ao encontro de outras faces da violência, das quais se destacam a violência urbana e a violência sexual.

Assim, por volta dos meus 15 anos, ainda desprovida de aspectos teórico-metodológicos acerca dos acontecimentos da vida cotidiana, já me incomodavam as normas de “ser mulher” na tessitura social, como a brasileira, na qual vivemos no contínuo desafio de (re)existência,

desde a construção do “eu” ao movimento do “ser” e/ou “pertencer” aos esquemas do universo social, onde cotidianamente somos objetificadas e vítimas das múltiplas face da violência de gênero, condicionadas na supremacia cultural-patriarcal.

O universo social cria e regula normas para tudo, todas e todos. Nele e por ele, aprendemos a adequar e assujeitar nossos corpos. (Re)produzimos formas de sentar, vestir, estudar, falar, relacionar, fazer sexo, entre outras atribuições, denominadas de *habitus* por Pierre Bourdieu (2010). Para o referido autor, o conceito de *habitus* está atrelado a um conjunto de leis sociais incorporadas, leis que fundamentam decisões, condicionadas às projeções, ações e pensamentos naturalizados, que ao mesmo tempo que o corpo produz e reproduz contribui para sua existência.

A partir da acepção de Pierre Bourdieu (2010), compreendo que nas relações de gênero, o *habitus* perfaz os polos femininos e masculinos, arbitrariamente objetivados *no e pelo* social, onde tomam proporções subjetivas por forças externas e internas ao indivíduo, numa dinâmica cíclica de coletivo-individual-coletivo. Desse modo, assim como a construção, a representação simbólica dos corpos consolida-se pela prática e o simbólico torna-se factível a partir de um jogo das relações. Contudo, tais representações, em suma, não precisam da coerção de força, mas funcionam como um dosador mágico para escolhas e atitudes. Para Pierre Bourdieu (2010, p. 50), a “força simbólica” é uma das formas de poder exercidas sobre os corpos, pelas quais reproduzem sem qualquer auxílio da força física.

Segundo Guacira Louro (1997) os modelos pré-determinados para os corpos se iniciam desde o nascimento e dão seguimento no decorrer da vida. São normas e padrões duradouros, os quais ditam o permitido e não-permitido a um dado corpo sexuado. Assim, mulheres e homens independentemente da identidade de gênero, por meio da produção e reprodução de gestos e preferências, entre outros atributos lançados ao corpo, encontram-se referenciadas/os em estereótipos de gênero. Essa construção é realizada, reforçada e fiscalizada pelas instituições sociais, tais como: a igreja, a família e a escola. Ao levarmos em consideração essa análise, concluímos que a própria cis-heterossexualidade, como uma regra social também é produto de um processo pedagógico-hegemônico que se inicia ao nascimento e continua pelo seguimento da vida.

A fim de melhor dialogar acerca da “cis-heterossexualidade”, cabe explicar que “o prefixo ‘cis’, de origem latina, significa ‘posição aquém’ ou ‘ao mesmo lado’, fazendo oposição ao prefixo ‘trans’ que significa “posição além” ou ‘do outro lado’” (Beatriz Bagagli, 2015, p. 13). Nos estudos de gênero e sexualidades, utilizamos o primeiro prefixo, como determinação às pessoas que afirmam sua identidade de gênero condizente com o sexo biológico, atribuída

desde o nascimento. Embora essa identidade também esteja constituída de naturalizações sócio-culturais, introjetadas por intermédio de saberes e práticas cotidianas.

Nesse sentido, a heterossexualidade refere-se à pessoa que se sente atraída amorosamente, fisicamente e afetivamente por pessoas do sexo oposto (Guia de Terminologias, 2022). Assim, a cis-heterossexualidade é uma norma social fundamentada em premissas biológicas e ideológicas impostas aos indivíduos como única, normal e natural no exercício da sexualidade. Com isso, identidades de gênero e sexual transgressoras as quais não respondem a tais preceitos são consideradas patológicas e desviantes.

Recordo das minhas vivências escolares no Ensino Fundamental, dos prefixos de gênero que estavam no desenvolvimento da prática pedagógica, em que a sala de aula organizava-se em polos antagônicos - lado de meninas e lado de meninos. Divisão essa que no tempo presente, compreendo como violência simbólica de gênero no cotidiano escolar. Tal divisão, “naturalmente” estabelecia relações hierárquicas, estimulava um ambiente de confrontos entre meninas e meninos, ditava o permitido e proibido, conforme as diferenças percebidas, sustentando uma ambiência heterocisnormativa.

Numa constante generificação dos corpos, dicotomizavam-se espaços, brincadeiras, posturas, falas, atividades curriculares etc. Frequentemente, nessa cotidianidade, soavam frases repreensivas e de controle, tais como: *saiam do meio de machos, meninas; te comporta, que tu não é menino; fala direito, que voz fina é essa? tu é fêmea?* Essas frases circulavam atividades internas e externas à sala de aula, sob a justificativa de cuidado, proteção e correção de atitudes que não coadunavam com o sexo de cada uma/um. Confesso que, para mim, sempre foi um desafio cumprir a ordem pré-estabelecida, pois constantemente tinha embates com meninos, e tampouco fazia questão de manter uma relação harmônica, para corresponder ao comportamento “adequado” do corpo.

Então, frequentemente era repreendida pelas professoras⁶, pois, na condição de menina, deveria procurar meu lugar. A repressão acontecia até quando confrontava apelidos, piadas e outras ações estereotipadas que hoje reconheço como violência verbal e episódios de *bullying*⁷ que, muitas vezes, estão imbricados nas relações de gênero que transitam o interno e o externo do cotidiano escolar, apesar desta ligação ainda ser negada e/ou não-percebida pelos seus agentes formadores.

⁶ Minha memória me traz à lembrança que durante os dois primeiros ciclos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) não tive nenhum professor (figura masculina).

⁷ O termo *bullying* é derivado do inglês *bully* e tem dupla definição, o *bully* na função de substantivo remete a agressor; como verbo significa intimidar. O derivado *bullying* refere-se a comportamentos agressivos (Paola Raffaella Humpel; Kelly Cristina Bento; Calestino Madaba, 2019).

Sílvio Gallo (2007) afirma que o cotidiano escolar é um combinado de acontecimentos e situações que transcorrem no interno e externo à sala de aula. Em síntese, tal cotidiano remete às atividades pedagógicas e não-pedagógicas que engendram toda a estrutura escolar, como corredores, recreios, banheiros, lanchonetes, pátios, sala de docentes e gestão, quadra de esportes, entre outras dependências da instituição. Os conteúdos formais, planejados, executados e aprendidos na sala de aula e outras dependências da escola são denominados de atividades pedagógicas. Contudo, na cotidianidade escolar também são aprendidas e/ou internalizadas a “informalidade das coisas”.

Nesse espaço, são produzidas e reproduzidas múltiplas relações, construídas antes e depois da entrada de estudantes, docentes, gestoras/es, familiares, apoio pedagógico entre outras/os, nesse ambiente. Relações que se cruzam, se confrontam, porém, muitas vezes mantidas como demandas não-pedagógicas. Comumente, muitos acontecimentos desse cotidiano escapam do planejado para o exercício da prática pedagógica, em que o corpo docente é surpreendido pelo inesperado e o inusitado.

Desse modo, tudo que foge do planejamento pedagógico denomina-se de “emergência do cotidiano” (Sílvio Gallo, 2007, p. 24). Essa emergência atinge e deve ser encarada por todas/todos que formam e são responsáveis pela dinâmica da instituição escolar. Dessa forma, fazem parte dessa emergência: docentes, gestão, apoio pedagógico, funcionárias/os administrativos, mães, familiares e comunidade em geral. Segundo o autor, não basta a identificação do inesperado e inusitado, mas a questão geradora é: de que modo a escola age sobre os acontecimentos cotidianos?

Ainda sob a ótica do citado autor, nessa cotidianidade aprendem-se conteúdos disciplinares, assim como se aprende sobre cidadania, violências, relações sociais e de gênero, entre outras aprendizagens. Tal cotidiano está configurado de dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso aos bens e serviços, conflitos, manifestação de diferenças, produção de subjetividades e identidades, práticas reguladoras, imposição e controle de regras de convívio, partilha de experiências, entre tantas outras ações que formam o currículo oculto.

No tocante às questões curriculares, no final dos anos 1960 e no percurso da década de 1970 nos EUA, o “Movimento de Reconceptualização do Currículo” apontava diversos questionamentos acerca do currículo e de suas intenções. Os agentes desse movimento pretendiam expandir e teorizar as concepções do currículo como “conteúdo” - técnico-rationais, fabris e de orientação eficiente. A Reconceptualização, em primeiro plano, propôs perspectivas autobiográficas, políticas e históricas; um tempo depois, adiciona outras vertentes conceituais,

incluindo raça, etnia, gênero, classe, teologia, estética, entre outras - reconhecendo-as como elementos da formação humana, inerentes ao “currículo”, de modo geral (Janet Miller, 2014).

No Brasil, na década de 1930 o Movimento Escolanovista gerou grande efervescência no cenário educacional, liderado pelo brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) sob as influências do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) e seu ideário pedagógico. Esse movimento trouxe propostas inovadoras opostas ao ensino tradicional. Com o escolanovismo, a ciência ganhou espaço e as diretrizes propostas para as escolas visavam a uma educação humanística e holística. Segundo Daniela Auad (2019, p. 67), dentre tantos objetivos, “o movimento tinha como projeto pedagógico o ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito, laico e misto” (Daniela Auad, 2019, p. 67). Reivindicava que o Estado assumisse a educação, primando pela qualidade e cientificidade e que essa fosse igual para meninas e meninos.

A década de 1960 foi marcada pelo Regime Militar e, por conseguinte, com diferentes reivindicações políticas, sociais e culturais. Nesse período, entram em cena estudos de contraposição à estrutura tradicional educacional, surgindo as críticas ao currículo tradicional; na visão das perspectivas críticas do currículo⁸, tal conceptualização de currículo era uma forma de manter o *status quo* da sociedade vigente. Em contraste, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Tomaz Tadeu da Silva, 2005, p. 30).

O referido autor aponta que, por outro lado, o currículo formal se formata a partir de características modernas, ou seja, tem caráter linear, sequencial e estático, no qual se encontra impressa a epistemologia realista e objetivista. Com seu caráter disciplinar e segmentado, o currículo existente trata de separar de forma rígida a “alta cultura” da “baixa cultura” e o “conhecimento científico” do “saber-cotidiano”. Mantém, assim, uma sociedade segregada em todas as direções, sendo essa uma das críticas dos estudos contemporâneos diante do currículo formal e de suas expectativas sociais pela escola. A partir disso, as formulações pós-críticas do currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), colocam em cena a contraposição do currículo conteudista/tradicional, historicamente formatado pela estrutura dominante, ao mesmo tempo que o evidenciam como um mecanismo de relações de poder, construído nos desejos dominantes de cada tempo e espaço.

⁸ As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical (Silva, 2005, p. 30).

Há, portanto, três tipos de currículos evidenciados nos estudos atuais: o formal, o real ou em ação e o oculto. O formal é considerado um documento que delimita os conteúdos a serem utilizados na cultura escolar, “uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir” (Elizabeth Macedo, 2006, p. 101). Assim, está organizado por objetivos de aprendizagens pretendidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e universidades, por exemplo, permutando desejos sociais estruturados por diversas instâncias.

O currículo real ou em ação é aquele que perpassa todo o enredo da escola e de seus agentes, ou seja, é o conjunto de práticas inter-relacionadas e executadas no interior dessa instituição, tanto determinadas pelo currículo formal quanto não planejadas e/ou propriamente determinadas (Elizabeth Macedo, 2006). Já para Tomaz Tadeu da Silva (2005), todas as instâncias e instituições são configuradas no currículo oculto. O currículo oculto na escola consiste em todo movimento simbólico que engendra a prática pedagógica e a educativa, presente em ações, normas, padrões, atitudes, crenças, valores, entre outros dilemas que transcorrem nesse espaço. Embora muitas vezes negado pelo público dessa instituição, o movimento simbólico do currículo oculto mostra-se prevalente, na construção da identidade e subjetividade de crianças e adolescentes, no qual implicitamente são (re)produzidos estereótipos de gênero, sexualidades, raça/etnia, geração e outras categorias.

Rememoro que durante o Ensino Médio, último ciclo da Educação Básica⁹, diferentemente do Ensino Fundamental, as relações de gênero apresentavam outras configurações. Com frequência, a entrada nessa etapa educacional é marcada pelo ápice da adolescência e aproximação da vida adulta, além da experiência com novas metodologias de ensino e aprendizagem, as/os adolescentes experienciam transformações mais profundas, tais como, física, relacional, intelectual e psíquica que também se entrelaçam em artefatos de gênero.

No aspecto físico, recordo que os estereótipos de gênero se mostravam recorrentes. As meninas que usavam artefatos da moda¹⁰ promovidos pela Indústria Cultural de Massa, como o uso de batons de cores vibrantes, a exemplo do batom-vermelho, lápis e sombra para olhos e uniforme mais ajustado ao corpo, eram estereotipadas de “piriguete”¹¹ pelas/os colegas de turma

⁹ A Educação Básica, conforme a LDBEN, é obrigatória dos 4 aos 17 anos, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996).

¹⁰ A moda funciona como um conjunto de opiniões, gostos e apreciações críticas, refletidas em modos de agir, viver e sentir, impostos por determinado grupo humano num dado momento histórico e materializado socialmente. (Lígia Cerqueira Lana; Laura Corrêa; Maitê Rosa, 2012).

¹¹ O termo surgiu em Salvador no estado da Bahia devido um equívoco linguístico de visitantes estrangeiros, que na tentativa de reproduzir o termo “gatinha”, apelido “carinhoso”, proferido pelos brasileiros, ao pronunciaram na Língua Inglesa “*litte cat*” (gatinha), soou “*pretty cat*”, grupos locais tentaram imitá-los e acabaram misturando as duas palavras, pronunciando-as de *piriquete*, dando gênese a palavra “piriguete” (Helton Rocha, 2021) que agrega

e repreendidas pelas professoras na sala de aula. Tal estigma, adicionava-se aos conflitos já existentes entre meninas e meninos e vice-versa, aprofundando as tensões de gênero dentro e fora desse ambiente.

Márcia Gomes (2019) ressalta que a forma como sujeitos foram/são educados na família e na escola, como andar, brincar, comer, vestir, sentar, etc, carrega normas de um mundo sexuado. Os meninos são educados a comer em maior quantidade para construir e manter um corpo forte e viril. São também estimulados a usarem roupas mais soltas no corpo, sentarem sem preocupação de cruzar as pernas ou andarem de maneira requintada. Em contrapartida, meninas são preparadas para comer em menor quantidade, a fim de construir um corpo magro e com silhueta, assim como trajar roupas “adequadas” e “conter-se” ao sentar, cruzando as pernas e demonstrando sutileza ao andar e falar.

Ainda sobre o tempo de Ensino Médio, destaco a memória sobre os meninos que aparentemente não se encaixavam nos “padrões masculinos”, que sofriam retaliações, tais como: *olha como ele anda! será se ele é; fala direito, rapaz; tu só anda com menina, quer ser uma delas?* Os estereótipos de gênero também eram recorrentes contra a menina que não correspondia aos “padrões femininos” – que com constância ouvia: *“menina, tu tem que ser mais vaidosa”*; *“diminui esse blusão”*; *“toda macho e fêmea”*. Frases essas que soavam de diferentes participantes da instituição e dificilmente questionadas ou problematizadas pela gestão e docentes.

A imposição das representações simbólicas que se remetem às feminilidades e às masculinidades, dissolvidas no cotidiano escolar, traduz o poder simbólico, exercido na violência simbólica (e sua aceitação tácita), a qual, diferentemente da violência física não se materializa pela coerção de força, concretiza-se pelo combinado de gestos, palavras, silêncios, omissões de fatos (Pierre Bourdieu, 2010), organizados em mecanismos de gênero, sexualidades e de suas intersecções.

Conforme Pierre Bourdieu (2010), uma das funcionalidades do poder simbólico consiste no controle das emoções corporais, nas quais de modo consciente ou inconsciente os corpos são assujeitados, almejando aceitação em diferentes locais e grupos. Tal forma de poder está presente nos episódios de humilhação, vergonha e culpa, tomados pela inconsciência da censura construída pelas estruturas sociais e comumente encontrada nas relações escolares.

múltiplos significados pejorativos referentes às mulheres tais como: fácil; transa na primeira noite; troca de parceiro facilmente; tem fogo muito alto; pouco inteligente etc.

As combinações dicotômicas para meninas e meninos, frequentemente praticadas no universo escolar, são exemplos da violência simbólica de gênero naturalizada, por exemplo, “certo/errado”, “permitido/não-permitido”, “normal/anormal”, “patológico/saudável”, “natural/aberração” e dentre outras dicotomias, nas quais se legitimam padrões cis-heterossexuais como universais e inerentes à vida humana, enquanto reprimem, excluem e patologizam identidades de gênero e sexualidade que rejeitam tais projeções.

Contudo, na época de estudante da Educação Básica, eu desconhecia bases teóricas sobre violências e violências de gênero, embora vivenciadas na condição de agente, passiva e observadora. Somente a partir do acesso à Universidade e à leitura acadêmica no Curso de Pedagogia Licenciatura da UEMA, consegui rememorar-las no cotidiano escolar e em outros espaços, processualmente objetivadas durante a graduação e pós-graduação.

Desse modo, na subseção seguinte, consta a cotidianidade trilhada no Ensino Superior, e das oportunidades encontradas que me colocaram imersa no objeto em análise.

1.1 O caminhar da graduação à pós-graduação

*Te imploro para respirar macio
 Pra lembrar que quando a vida esmurra a porta
 A gente solta o trinco e lhe oferece um chá
 Num enredo suave a vida nos enveredar
 Pede calma e bota a alma pra pensar
 Final feliz já nem importa, mas um feliz caminhar
 que pede calma e bota a alma pra pensar!
 Pra Pensar!
 Pra Pensar!*

(Feliz Caminhar – Zélia Duncan, 2019)

O caminhar a partir de 2017 no Curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão – (UEMA), *Campus* Paulo VI, São Luís - MA, compreendo como uma positiva e desafiante trilha na minha vida pessoal e profissional. Positiva, pela oportunidade conquistada de transitar um cotidiano que em outros momentos da história foi negado para nós mulheres pertencentes à classe popular.

Desafiante por ainda estar na contramão da sociedade de classe, na condição de mulher e pela formação em Licenciatura, pois historicamente diante dos pré-requisitos sociais dominantes-hegemônicos é uma profissão desestimada. O desafio se multiplicou ou triplicou quando aceitei estudar as violências de gênero, pois ainda no curso do século XXI, segue aglutinada de preceitos essencialistas. “O essencialismo é a busca de explicações para um fenômeno a partir de uma essência comum que independe de fatores externos” (Tânia Mara Cruz, 2014, p. 12).

Os princípios essencialistas recorrem às crenças “naturais” que validam a existência das coisas, deixando de lado a dialética do contexto sociocultural e suas representações. No tocante às questões de gênero e intersecções, tais concepções naturalizam e justificam as diferenças percebidas entre os indivíduos como forma de desigualdades, aglutinando uma multiplicidade de violências em diversos espaços, incluindo, os escolares.

Contudo, no trajeto cotidiano encontrei situações que me levaram a pensar e, muitas vezes, (re)fazer o caminhar, como diz a letra da música “Feliz Caminhar” de Zélia Duncan. Assim, o ato de pensar e questionar as relações de gênero ganhou força no 2º período da Graduação em 2018.1, na Disciplina Prática na Dimensão Política Social, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Gomes, a qual se pautava na construção e execução de um projeto de pesquisa. Na época, estava no Programa de Assistência Estudantil - (Bolsa Permanência/UEMA), desenvolvendo atividades administrativas no Laboratório de

Eletrotécnica (LABLELE) do Curso de Engenharia Mecânica da UEMA.

Nos corredores do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), fiquei inquieta com a desigualdade numérica entre mulheres e homens nos Cursos de Engenharia. Notei que os cursos de Engenharia Mecânica, Computação e Produção eram predominantemente masculinos. Na Engenharia Civil, era onde mais se observava a presença de estudantes mulheres, ainda assim, não superava o quantitativo de graduandos do sexo oposto.

Em diálogo acerca dessas percepções com a professora Márcia Gomes, durante a aula da citada disciplina, veio à tona a problemática da “Desigualdade de Gênero no Ensino Superior”, que culmina na divisão sexual do trabalho, gerando um problema histórico e cultural que ultrapassou décadas e ainda se encontra impregnado na sociedade atual. Desse modo, foi construído o projeto de pesquisa intitulado “Desigualdade de Gênero no Ensino Superior: um olhar sob a perspectiva das carreiras profissionais”. Na análise bibliográfica e documental, constatei que mulheres, nas últimas décadas, têm cada vez mais ingressado no Ensino Superior, entretanto, estão concentradas nos Cursos da Área de Ciências Humanas, Área da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes e outras.

Na pesquisa de campo, realizei entrevistas semiestruturadas com estudantes das Engenharias; Mecânica, Civil, Produção e Computação. A maioria dos estudantes (homens) relataram que não percebiam nenhuma desigualdade entre mulheres e homens no tocante às carreiras profissionais nas Engenharias e outros cursos. Por outro lado, as meninas afirmaram que sofriam discriminações pela família, professores (homens) e colegas de turma, exemplificando que constantemente escutavam a frase que o curso de graduação escolhido “não era profissão para mulher”.

Fúlvia Rosemberg (1994) escreve que historicamente coexistem as nomeadas carreiras masculinas e femininas, de forma sistemática, mulheres tendem a seguir cursos de conteúdos humanísticos o que refletem imediatamente ou posteriormente em profissões “tipicamente femininas”, a exemplo do Magistério. No cenário histórico-cultural, as naturalizadas carreiras femininas são profissões que remetem ao cuidado, afeto e mínima capacidade de abstração, como Cursos das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Linguísticas Aplicadas. As profissões masculinas são as que exigem raciocínio lógico e domínio das “ciências duras” que requerem maior uso das abstrações, como as Ciências Exatas e da Terra, Cargos Administrativos e Políticos.

Tais determinações consistem numa divisão entre os sexos, legitimam aquilo que é permitido ou não para ambos, o que está na “ordem das coisas”, perpassam pelo imaginário das pessoas do que venha a ser natural ou anormal, numa lógica social objetivada onde todo movimento de escolhas e pensamentos de mulheres e homens são sistematicamente “sexuados”

(Pierre Bourdieu, 2010).

Os resultados do referido estudo foram apresentados por meio de Relatório de Pesquisa e Seminário em sala de aula para a conclusão da disciplina. Tempo depois, em 2019, realizei um recorte da pesquisa, transformando-a em Resumo Expandido, intitulado de “Desigualdade de Gênero no Ensino Superior: um olhar sob a perspectiva das carreiras profissionais”¹². Apresentei-o no GT2 - “Desigualdade Educacional, Relações de Gênero, Questões Étnico-Raciais e Ações Afirmativas nas Universidades” do Congresso Brasileiro Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero (CRSG) sediado na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr).

O CRSG foi realizado pelo Grupo de Pesquisa em Comunicação, Gênero, Corpo e Sexualidade (COMGÊNERO/CNPQ/UESPI), com apoio das respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) e grupos: UFDPAr; Grupo de Pesquisa em Sexualidades, Corpo e Gênero (SEXGEN/CNPQ/UFPA); Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Laboratório do Projeto Nova Cartografia Social da UFPI (PNCOSA/UFPI); Grupo de Pesquisa sobre Identidades Coletivas, Conhecimentos Tradicionais e Processos de Territorialização (CPPGANTRO/UFPI) e outras IES existentes no país.

Ainda no ano de 2018, a convite da professora Márcia Gomes, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero (GEDDIN/UEMA). O grupo se constitui de professoras/es; estudantes de Graduação e Pós-Graduação (Mestradas/os e Doutoradas/os) da UEMA e de outras IES, com foco nas linhas de pesquisas: Desigualdade e Inclusão na Educação Básica e Superior; Educação e diversidade nas perspectivas étnico-racial e de gênero.

Dito isso, visualizo o GEDDIN como primordial acerca dos meus passos iniciais em estudos das relações de gênero e intersecções atreladas às violências de gênero, uma vez que a leitura e discussão dos textos no Grupo subsidiaram minha leitura das vivências cotidianas externas à universidade, bem como tornaram-se combustível para a imersão no universo da pesquisa e construção do conhecimento científico.

No ano de 2019, fui convidada pela professora Márcia Gomes para ser bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/ciclo 2019-2020), da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG/UEMA). O projeto era intitulado de “Violências de Gênero no Espaço Escolar: olhares para o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino em São Luís/MA” e tinha como objetivo geral "Analisar as violências de gênero presentes no espaço escolar,

¹²Trabalho disponível no Caderno de Pesquisas Multidisciplinares do CRSG: <http://www.crsg.periodikos.com.br/ed/5d5ebc330e8825b450d7cd18>. Acesso em: 22 dez. 2023.

precisamente entre adolescentes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de São Luís/MA". O projeto foi fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Infelizmente, o advento da Pandemia da COVID-19, em 2020, ocasionou o isolamento social¹³, fato que impediu a concretização da pesquisa com estudantes e gestão de uma escola pública do citado município. Vale ressaltar que a pandemia apresentou um cenário que mudou totalmente nosso cotidiano. Devido à capacidade de transmissão da doença e de sua letalidade, atividades como ir à escola, ao trabalho ou vivenciar momentos de lazer fora do espaço privado, dentre outros/as, já não correspondiam ao novo contexto, pois diante das medidas sanitárias ficamos por dois anos em isolamento social (2020 a 2022).

Os efeitos da Pandemia foram amplos e complexos, ceifando mais de um milhão de vidas, bem como acentuando as mazelas sociais em países ricos e pobres. Contudo, os países em desenvolvimento foram os mais prejudicados em todas as direções, a exemplo do Brasil, onde enfrentamos a crise sanitária, política e econômica, em sua maioria, em estágio negacionista pelos principais representantes do Governo.

Contudo, na construção do repertório teórico do estudo em pauta, em 2019, antes da pandemia, havia realizado uma pesquisa de campo na Casa da Mulher Brasileira (CMB/ São Luís MA)¹⁴, objetivando mapear o perfil das mulheres vítimas das violências de gênero e os principais tipos de violências denunciadas. Tais informações foram concedidas por meio de entrevistas semiestruturadas com a Diretora da CMB e a Delegada da Delegacia Especial da Mulher (DEM/ São Luís - MA), bem como análise documental na Biblioteca da CMB.

Nos principais resultados da pesquisa à época, constatei que as mulheres atendidas na CMB estavam na faixa etária entre 18 a 59 anos. Assim como o estabelecimento atendia apenas mulheres adultas e, frequentemente, injúrias, ameaças e lesão corporal eram os tipos de violências de gênero mais denunciados. Por outro lado, a continuidade e o aprofundamento dessas violências tinham como vítimas, em maioria, mulheres negras e de baixa condição socioeconômica.

Foi relatado ainda que, na DEM, recebiam com recorrência denúncias das violências

¹³ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto de *Coronavírus (CoV)* que estava acontecendo em grande parte do mundo era uma situação de emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Os Coronavírus são de uma ampla família de vírus que causam as mais variadas condições aos infectados, caracterizando-se por um simples resfriado às doenças mais graves. Em 11 de março de 2020, devido à dimensão que o vírus havia tomado em todo o mundo, a OMS declarou que o SARS-Cov- 2, constituía uma pandemia, nomeada de Pandemia da Covid-19. O termo "pandemia" refere-se à distribuição geográfica de uma doença e não totalmente aos seus efeitos (OPAS, 2020). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 out. 2023.

¹⁴ A CMB de São Luís, foi fundada em 02 de outubro de 2017, visando realizar o atendimento e o enfrentamento dos diferentes tipos de violências contra mulheres.

doméstica e familiar, dentre as quais estão a violência psicológica; difamação, calúnias, ameaças ou ameaças de morte, tendo parceiros, ex-parceiros e pessoas próximas do ciclo familiar como autores. O Relatório Final da Pesquisa foi entregue à PPG/UEMA e à FAPEMA, e apresentado no XXXII Seminário de Iniciação Científica (SEMIC) da UEMA, bem como um recorte parcial da mesma encontra-se disponível no Caderno de Resumos do SEMIC¹⁵.

Heleieth Saffioti (2004) ressalta que, no Brasil, existe uma certa confusão acerca do conceito da violência, principalmente quando se trata de estabelecer relação da violência contra mulheres com violências de gênero; violência doméstica e violência familiar. A violência doméstica costuma ser identificada como sinônimo de violência familiar. Para a autora, a violência de gênero engloba os mais diversos tipos de violências, abrangendo diferentes relações e espaços, a exemplo da violência perpetrada por homens contra mulheres; mulheres contra homens e entre outras identidades de gênero, visto que o conceito de gênero é aberto.

Dito isso, no ciclo do PIBIC (2020/2021), reformulamos o objetivo e o percurso metodológico da pesquisa, que foi intitulada de “Violências de Gênero na Escola: implicações e estratégias de enfrentamento no Ensino Médio da rede pública de São Luís/MA” e teve como objetivo geral "Analisar as violências de gênero presentes na escola e as principais implicações e estratégias de enfrentamento no Ensino Médio da rede pública de São Luís/MA"; permanecendo sob fomento da FAPEMA e tendo gestoras/es de escolas estaduais como público alvo.

Devido às atividades remotas¹⁶, o instrumento de pesquisa (questionário) foi construído pela plataforma *Google Forms* e enviado aos participantes para os *e-mails* institucionais. Os principais resultados da pesquisa apontaram que as/os gestoras/es, na sua maioria, definem violências de gênero como um tipo de violência contra as pessoas homossexuais, mulheres e episódios de *bullying*. Assim como a maioria das/dos profissionais não relacionaram a desigualdade de gênero com diferentes episódios de violências no cotidiano da escola¹⁷. Insatisfeita com os resultados alcançados, e no anseio em desenvolver a pesquisa com

¹⁵O referido Caderno de Resumos está disponível em: <https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno-de-Resumos-Expandidos-XXXII-SEMIC-2020-UEMA.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

¹⁶ Por conta das medidas sanitárias e do isolamento social, devido à Pandemia da Covid-19, as instituições educacionais tiveram suas atividades presenciais suspensas, os órgãos nacionais responsáveis pelos sistemas de ensino indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas. O ensino remoto é uma alternativa temporária utilizada em circunstâncias de crise e emergência para ofertar as atividades curriculares que seriam desenvolvidas presencialmente, por meio de plataformas *on-line* e outros recursos fornecidos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), ou seja, não substitui o ensino presencial. Portanto, o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação à Distância (EAD), uma vez que essa é estruturada por toda uma equipe profissional para que os conteúdos e atividades pedagógicas sejam prioritariamente ofertados em diferentes mídias digitais (Carina Alexandre Rodini; Ketilin Mayra Pedro; Cláudia dos Santos Duarte, 2020).

¹⁷O Resumo Expandido desta pesquisa está disponível em: https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2021/12/Livro-de-Resumos-XXXIII-SEMIC-2021_comP.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

estudantes do Ensino Médio, especialmente, de forma presencial, escolhi dar continuidade com o objeto, por meio de um recorte para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em 2021.

Entretanto, no ato de construir os objetivos da pesquisa de campo, em diálogo com a Prof^a Márcia Gomes – (orientadora), optamos por mudar, novamente, o percurso desta etapa, pois não havia previsão concreta do retorno presencial das atividades escolares. Desse modo, o TCC foi resultado de uma Revisão Integrativa, realizada em artigos científicos, com o recorte temporal fixado de 2012 a 2021 e disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

O estudo na Iniciação Científica e no TCC consistia em pesquisar as formas de violências de gênero no cotidiano da escola, bem como as estratégias de combate realizadas pelas instituições. Na época, não encontrei pesquisas sobre o tema no contexto escolar, com exceção de um estudo publicado no ano de 2015 e atualizado em 2019, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Por outro lado, observei que as violências de gênero vêm sendo notadas nos últimos anos, em diferentes áreas do conhecimento, tanto nas Ciências Humanas e Sociais quanto em outras ciências, nas quais se destacam: Psicologia, Sociologia, Saúde, Setores Jurídicos, Educação etc. Tais resultados intensificaram o desejo de estudar o objeto tendo como *lócus* a escola, dessa vez na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Dessa forma, em 2022, direcionei as inquietações anteriormente citadas para a seleção de Mestrado em Educação do PPGE/UFMA.

O objeto foi situado à Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social e Grupo de Pesquisa e Estudos: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); Eixo Investigativo: Gênero, Intergeracionalidade e Interculturalidade. Encontrei no GEMGe possibilidades de aprofundar o conhecimento que já vinha sendo organizado, bem como o contato com outros saberes acerca das relações de gênero e de suas intersecções, que fortaleceriam as perspectivas iniciais que me conduziram à seleção do Mestrado.

Na próxima subseção, escrevo sobre a construção do objeto, objetivos da pesquisa e apresento as seções que constituem este trabalho.

1.2 Rumo à construção do objeto e objetivos da pesquisa

*No tempo da intolerância, acordou com o pé
esquerdo, tem que ir pra Cuba
A camisa do Brasil é coisa de fascista
Mulher que faz o que quer é chamada de puta
Homem que casa com homem é chamado de bicha
Tá todo mundo atirando pedra
Com a vida cheia de pecado
Cada um fazendo sua regra
Ninguém mais pode pensar o contrário
Mas eu apanho de todos os lados
Eles dizem que eu sou polêmica*

(No Tempo da Intolerância - Elza Soares, 2023)

A sociedade brasileira é marcada pelas tramas patriarcais, que cotidianamente organizam e regulam opressões, enredadas nas relações de gênero, raça/etnia, sexualidades, classe, geração, dentre outros marcadores, que aglutinam a violência. A música “Tempo de Intolerância” de Elza Soares, representa de forma breve o cenário social que enfrentamos, especialmente, no período entre 2018 e 2022, cujo cenário político brasileiro esteve na contramão da história de lutas dos grupos subalternizados, pois ficamos engendradas/os em retrocessos de conquistas de direitos políticos, civis, sociais e culturais, bem como na conexão entre o negacionismo da ciência e a legitimidade de pensamentos essencialistas.

O arranjo político-social deste país deixa evidente que a violência é um fenômeno cultural e estrutural, configurada em aspectos sócio-históricos, cuja legitimidade e implementação estão intrínsecas às relações de poder. Dessa forma, embora na dinâmica social todas e todos estejam passíveis desse fenômeno, frequentemente, pessoas invisibilizadas, por questões de gênero, raça/etnia, classe social, geração, entre outros são as/os mais vitimizadas/os.

Nesse contexto, utilizo o conceito de cultura, definido por Tânia Mara Cruz (2014) como polissêmico e presente nas dimensões econômica, política, artística, religiosa, entre outras, por meio da (in)consciência social e ideológica. A cultura, nesse sentido, permuta diferentes símbolos, como crenças, valores, hábitos, costumes e mais condicionantes, que solidificam escolhas, comportamentos, preferências e outras atitudes dos sujeitos na sociedade.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005) nos estudos curriculares, a cultura é um campo dinâmico e autônomo da cena social, sendo independente de outras esferas consideradas determinantes, a exemplo da conhecida metáfora marxista da divisão entre infraestrutura e

superestrutura. Assim, a cultura, ao mesmo tempo que produz significados, torna-se objeto de contestação dos sujeitos, pois a posição social destes é espaço de luta para confrontar os diferentes grupos sociais, situados em esferas antagônicas de poder.

Nesse contexto, destaca-se o gênero, problematizado pelas teorias feministas estadunidenses, entrando em cena como categoria analítica. Joan Scott (1995)¹⁸ preconizou o termo como um organizador social perpassado em diferentes instituições, formatado em símbolos culturais, históricos e de relações de poder, os quais formam e nomeiam sujeitos femininos e masculinos a partir das diferenças percebidas. Tal afirmação veio como um forte contraponto à lógica universal essencialista, marcada no século XVIII.

Os elementos da abordagem analítica do gênero permitiram romper com a fixação binária entre masculino e feminino, bem como trouxeram para o campo teórico-discursivo dos estudos feministas, para além dos polos operantes da heteronormatividade, sujeitos que estavam/estão constituídos dos segmentos de raça/etnia, classe, sexualidades e mais diversidade. Diante disso, passamos a compreender o poder por diversas combinações e efeitos, enfraquecendo-se, assim, a noção hierárquica, centralizada, linear e unificada (Guacira Louro, 2000). Assim, essa perspectiva nos fez entender as relações de gênero configuradas em “redes de poder e que elas são, ao mesmo tempo, constituintes dessas redes” (Guacira Louro, 2000, p. 17).

Ainda que não seja possível delimitar um único eixo referente às primeiras proposições feministas até as atuais, acreditamos que o patriarcado se torna elemento comum do campo teórico desenvolvido pelos Movimentos Feministas. Tal elemento, segundo Saffioti (2001; 2004), organiza a violência de gênero permeada na relação de dominação-exploração. O papel de dominador é concedido à figura masculina e a exploração consiste nas diversas formas de punições legitimadas por meio de uma ordem dominante institucionalizada permitida.

Nesse sentido, a violência de gênero é um tipo de violência assegurada na trama das relações de poder, condicionada pela dominação do masculino sob o feminino, da mesma forma que atinge outras identidades de gênero que fogem às regras e normas heteronormativas, construídas e impostas *na* e *pela* sociedade por meio dos arranjos patriarcais. Configura-se, sobretudo, num problema histórico e cultural. Para Heleieth Saffioti (2004), nada é mais claro do que o patriarcado engendrado por toda sociedade, o qual atinge a sociedade civil, bem como todo o Estado.

O patriarcado é, por ela, definido como um mecanismo de poder concedido ao homem

¹⁸ O título original do texto é “Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history”. Ele foi publicado em 1989 pela Columbia University Press, *New York*.

(macho-viril), garantindo-lhe a subordinação e opressão de mulheres, crianças e adolescentes independentemente da idade. Ainda que não ressaltado pela autora à época, estudos recentes revelam que o patriarcado também está presente na violência contra identidades sexual e de gênero dissidentes do grupo LGBTQIAPN+ uma vez que justifica e controla o binarismo heterossexual.

Para Guacira Louro (1997, p. 24), o gênero é “constituente da identidade” dos sujeitos, estritamente conjugada às relações de poder, abalando as concepções tradicionais de identidade fixas e acabadas. Dessa forma, no campo dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, entendemos que as identidades são sempre construídas e encontram-se em constante transformação, podendo ser plurais, múltiplas, mutáveis, históricas ou até mesmo contraditórias. Segundo a autora, tanto a identidade sexual quanto a do gênero, sujeitos considerados femininos e masculinos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e mais identidades, ao mesmo tempo que são negras/os, brancas/os, indígenas, ricas/os e pobres.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) corrobora o pensamento de Guacira Louro (1997) ao pontuar que, na teoria social e contemporânea, a diferença e a identidade são um processo relacional, sujeitas ao poder, ou seja, a diferença e a identidade são mutuamente dependentes. O que é identidade depende do que não é diferença e *vice-versa*. Por outro lado, assim como a identidade de gênero, a identidade sexual não é fixa e não se constitui propriamente pela biologia, ambas são construídas pelo cultural e pelo social. Assim, “a identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro” (Tomaz Tadeu da Silva, 2005, p. 106).

Nessa direção, as teorias feministas, na lógica pós-crítica, constroem-se pelo pensamento plural, questionando aspectos teóricos e políticos das questões das diferenças de gênero, sexualidades, étnico-raciais e outras. O objeto de análise dessas teorias envolve a discussão analítica das formas como essas categorias são construídas e fixadas, no mesmo intervalo que são socialmente valorizadas e/ou abandonadas (Guacira Louro, 2000).

Ainda na tentativa de estabelecermos o significado da diferença e da identidade, recorreremos à Heleieth Saffioti (2004). A autora admite que na democracia é exigido a igualdade social. O que significa que nós, como membros da sociedade, deveríamos ser “iguais”, contudo, o que seria a igualdade? Desigualdade? Diferença? Identidade? A autora enfatiza que a diferença e a identidade são díades; a igualdade tem teor político e faz dueto com a desigualdade. Entretanto, para que esse dueto se confirme e funcione dentro de uma democracia multicultural, as diferenças e as identidades são bem-vindas, o que não significa que sejam aceitas.

Contrário ao esperado/desejado de uma sociedade democrática, como a brasileira, as diferenças não são recebidas, sendo rejeitadas, e o próprio conceito de igualdade fica em dúvida, ou, melhor, passível de questionamento, uma vez que há marginalização dos “não-idênticos”, isto é, ser diferente nesse contexto, é fugir das normas, das regras, do dito natural e de tudo aquilo que se configura como não-hegemônico. Nesse sentido, as desigualdades são pontos de conflitos do *status quo*¹⁹, tornando-se fonte de contradições (Heleieth Saffioti, 2004). Então, entre divisões de gênero, raça/etnia, classe social, entre outras clivagens presentes em sociedades desiguais como a nossa, o discurso igualitário no campo político encontra-se fundamentado em intenções parciais.

Em um estudo intitulado “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, Berenice Bento (2011) salienta que é um equívoco falarmos dos termos “diferença”, “diversidade” e “desigualdade” na escola, como se existisse o lado transfigurado da igualdade. Para a autora, estaríamos imersos em um discurso limitado, se tratarmos da “evasão escolar” de forma generalizada, sem considerar cada acontecimento e o contexto de seus participantes. Pois o que leva uma/um estudante a deixar de frequentar a escola porque precisa trabalhar e ajudar na renda familiar difere da realidade das/dos estudantes que não conseguem permanecer na rotina escolar por serem “diferentes”. Assim, a intervenção da escola sobre essas causas não consiste somente no discurso do “saber conviver” e/ou “respeitar” o “diferente”, mas também contempla o entendimento de que somos formados *na e pela* diferença.

Na intenção de definirmos a palavra “diversidade”, recorreremos ao dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) que a resume como toda forma de alteridade, diferença ou dessemelhança, ou a simples distinção de quando duas coisas não diferem em quase nada de modo aparente, mas numericamente. Já para o Guia de Terminologias para Políticas Afirmativas (2022), a diversidade representa as características múltiplas, diversificadas e não semelhantes dos sujeitos. No bojo social, a compreensão da diversidade, muitas vezes está vinculada imediatamente às características físicas. Entretanto, se ampliarmos a ótica da visão reducionista, é possível compreendê-la bem como discuti-la no e pelo trato político e cultural que estamos imersos e pelo qual somos diferenciadas/os e discriminadas/os.

Compreendemos aqui que a diversidade não é apenas um fato inerente e natural da vida humana. Ela também está enredada nas relações de poder pelo discurso-simbólico. Não obstante, as múltiplas maneiras de ser e existir dos indivíduos se cruzam e se confrontam no

¹⁹ A expressão se remete ao “estado atual das coisas”, ou tudo aquilo que numa determinada conjuntura social não deveria/deve ser modificado.

âmbito das práticas sociais, e no processo de relação, costumamos (re)construir comparações que acolhem e/ou excluem algo ou alguém.

Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2003, p. 72), “estamos sempre fazendo comparações. E não é qualquer comparação, geralmente comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo”. Para a autora, habitualmente, comparamos comportamentos, padrões de beleza, habilidades, tipos de cultura, de linguagem, de raça, de gênero, de fala, de classe social, de faixa etária, entre tantos outros métodos comparativos que nos “diferenciam”.

Assim, não negamos as diferenças percebidas em relação aos nossos pares, mas evidenciamos que tais diferenças recebem significados ideológicos pelos quais é definida a sobreposição de um grupo sobre outros, o que se materializa de maneira violenta, quer seja no cenário simbólico ou prático. Nessa direção, Berenice Bento (2011) é pontual ao inferir que não basta celebrar e enaltecer as diferenças, mas, sobretudo, questioná-las, problematizá-las, notificando de como fomos/somos construídas/os.

No tocante à escola, Guacira Louro (1997) escreve que ela é formatada por representações sociais de gênero, classe, sexualidades, raça/etnia, entre outras. Sendo um recorte da sociedade, essa instituição, de modo consciente ou inconsciente, produz e reproduz práticas pedagógicas e práticas educativas generificadas, contexto em que se faz presente o currículo. Dessa forma, quase sempre, entram em cena ações simbólicas e concretas, que visam separar o dito “normal” daquilo que se considera abjeto à ordem vigente. Assim, ainda que entendida como propícia de acolhimento e inclusão, para muitos, a escola é espaço fértil de práticas generificadas, configurando-se em um ambiente hostil e excludente. Para Guacira Louro (1997) são práticas e instituições “generificadas” aquelas constituídas pelas relações de gêneros e também constituintes dessas relações.

Nessa direção, ao mesmo tempo que a instituição escolar desenvolve conteúdos e habilidades do saber-fazer, as questões de gênero são silenciadas, invisibilizadas e/ou consideradas impróprias de serem trabalhadas. Um silêncio pedagógico, que, muitas vezes, acaba por condicionar uma pedagogia da violência de gênero. Em contraste, a escola é vista pelos estudos feministas contemporâneos como uma das vias de contestação e de enfrentamento desse problema.

Neste estudo, compreendemos que violências de gênero na escola são atos visíveis e não-visíveis as quais se manifestam em diferentes modalidades, por meio de atitudes de preconceitos, discriminações e estereótipos de gênero e intersecções. Manifestam-se em diferentes espaços, a exemplo de instituições públicas e privadas e ambientes físicos e virtuais.

Seus reflexos são profundos na vida de quem a vivencia, seja na condição de agente, observador/a ou passiva/o.

De acordo com o relatório “Violência Escolar e *bullying*” da Unesco (2019), a violência no contexto escolar manifesta-se em diferentes modalidades e relações, como a violência física em que estão inclusos castigos físicos, como chutes, socos, beliscões, empurrões, bater com a régua ou apagador, tapas, puxar cabelo, segurar pelos pulsos etc. A violência psicológica, caracterizada pela utilização do abuso verbal na qual estão inclusos, insultos frequentes, humilhações, chantagens, desvalorizações, manipulações afetivas, repúdios, ameaças, privação arbitrária da liberdade, entre outros. A violência sexual, que inclui o estupro e o assédio sexual. E, por último, o *bullying*, que também pode se manifestar como *cyberbullying*. O conceito do termo *cyberbullying* refere-se aos atos intencionais e repetidos de ameaças, ofensas e difamação veiculados por meio de textos verbais e não-verbais distribuídos pelos recursos digitais, como aparelho celular, *notebook*, *tablets* ligados à *internet* (Paola Raffaella Humpel; Kelly Cristina Bento; Calestino Madaba, 2019).

Ainda conforme o citado relatório, dentre as causas que contribuem para o acontecimento de violências dentro e fora desse espaço estão as normas sociais e de gênero, além dos fatores contextuais e estruturais mais amplos da sociedade. Em se tratando da fase estudantil, violências baseadas no gênero atingem uma gama de crianças e adolescentes todos os anos e podem resultar em um aumento do absenteísmo, baixo desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's).

Nessa perspectiva, o Dossiê divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA (2020), aponta que aproximadamente 70% das pessoas transexuais e travestis não chegam a concluir o Ensino Médio, por conseguinte grande parte dessa população não têm acesso ao Ensino Superior. O principal motivo para tal situação é a exclusão e outras formas de violência vivenciada por essas pessoas na cotidianidade escolar. Ainda conforme o Dossiê, estima-se que entre 75% e 80% da população LGBTQIAPN+ em algum momento já “saiu” da escola pelo menos uma vez.

A escola é um dos espaços primários de socialização e de aprendizagens formais, diferenciando-se do grupo familiar, comunidade e demais instituições que os indivíduos frequentam antes de adentrar nesse local. Nessa instituição são estabelecidas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas para aprender a conviver em sociedade e inserir-se no mundo do trabalho. De acordo com a LDBEN os espaços escolares são instituições responsáveis pela formação humana, ética e social dos indivíduos (Brasil, 1996).

Por essa via, ainda acreditamos na escola coletiva, que supere as “teorias” fantasmáticas da “ideologia de gênero” e, assim, seja capaz de incluir na construção teórico-prática do conhecimento as categorias aqui mencionadas, as quais têm sido contestadas no campo político e social e, quase sempre, proibidas por uma dada ideologia de serem incluídas no currículo formal.

Na acepção de Marilena Chauí (2016), a ideologia funciona como um *corpus* de representações difundidas pela classe dominante, que se tornam uma universalidade imaginária coletiva no campo social, onde normas são construídas e discursivamente propagadas pela classe superior, ao mesmo tempo que legitimadas como verdades pela classe inferiorizada. Nessa perspectiva, o *corpus*, para a autora, é defendido como um conjunto de signos linguísticos utilizados por determinado grupo social de poder para impor “verdades” sobre a outra parte da população.

Ainda, segundo ela, o *corpus* de forma intencional carrega objetivos particulares da classe privilegiada pelos quais são produzidos e legitimados padrões de agir, pensar e sentir para a população à margem, no mesmo intervalo que esconde sua missão social em dicotomizar os sujeitos em classe. Desse modo, “[...] pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por **todos/as**” (Marilena Chauí, 2016, p. 247 grifo da autora).

Mediante o exposto, esta pesquisa construiu-se pela perspectiva de que apesar de a escola ser espaço de (re)produção de normas de gêneros e de suas intersecções, que regulam violências de gênero, ela ainda é vista pelos Estudos Feministas contemporâneos como uma das vias de contestação e combate às diversas formas dessa violência dentro e fora de seu espaço.

Partimos da questão de que, quando a escola se preocupa e coloca em evidência no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e educativas, as categorias de gênero, sexualidades, orientação sexual, raça/etnia, entre outras que tratam das diferenças e diversidade, ainda que, de forma transversal, contrapõe conceitos equivocados, pensamentos e ações que estigmatizam características percebidas que, em sua maioria, são ingredientes para múltiplos atos violentos.

Nesse contexto, a escolha do Liceu Maranhense como *lôcus* da pesquisa de campo foi motivada por se tratar de uma escola pública que é referência de qualidade no Estado do Maranhão e abranger um significativo número de estudantes de diferentes contextos socioculturais e residentes de diversos bairros da capital maranhense, fatores que visualizamos como oportunos às discussões das violências de gênero a partir dos marcadores que engendram

tais violências, apontados pela literatura contemporânea.

Justificamos a relevância científica e social desta pesquisa, considerando-a fator de soma às pautas e conhecimentos já existentes acerca das questões de gênero e de suas intersecções nas diversas áreas de saber, bem como é uma forma de construção do objeto, a partir das imposições cotidianas que já não convergem com o tempo presente, como as violências de gênero no contexto escolar.

Dito isso, este trabalho é norteado pelo seguinte questionamento: quais violências de gênero ocorridas no cotidiano escolar e as possíveis ações de combate desenvolvidas no Ensino Médio do Liceu Maranhense? Como objetivo geral, este estudo pretendeu analisar violências de gênero ocorridas no cotidiano escolar, destacando-se as possíveis ações de combate pelo corpo docente e gestão do Liceu Maranhense. E configura-se dos respectivos objetivos específicos:

- Aprofundar estudos nos documentos oficiais e na literatura voltada à educação sobre as violências de gênero e ações de combate no cotidiano escolar;
- Identificar se há e quais fatores contribuem para as manifestações de violências de gênero no cotidiano do Liceu Maranhense;
- Analisar o que dizem e fazem as/os participantes da pesquisa sobre as violências de gênero, bem como as possíveis ações de combate no Liceu Maranhense.

Este trabalho está dividido e organizado, além desta introdução, em quatro seções. Nesta introdução, trato de modo geral acerca do objeto e sinalizo os principais caminhos e motivações para desenvolver o presente estudo. Consta também a questão- problema, objetivo geral e objetivos específicos, os quais foram pontos norteadores da pesquisa.

Na segunda seção apresento informações do percurso teórico e metodológico para a construção do estudo. Momento em que se encontram os caminhos trilhados nesta pesquisa. Consta o tipo de pesquisa, revisão bibliográfica e análise documental, a escola campo e as/os participantes da pesquisa, o instrumento, as estratégias e forma de análises utilizadas no tratamento das informações obtidas no estudo de campo e nos documentos.

A terceira seção constitui-se do repertório teórico, momento em que aprofundamos discussões sobre a categorias de análises: violências, violências de gênero e ações de combate. Em primeira instância são expostos múltiplas características da violência e de suas manifestações em diversas instâncias sociais. A seção é formada com as subseções: “o que são as violências de gênero” e “violências de gênero na escola: o que dizem as produções acadêmicas”, nas quais trato do conceito e tipos de violência de gênero, bem como sua ocorrência no contexto escolar.

A quarta seção corresponde à pesquisa realizada na escola-campo. Equivale ao segundo e terceiro objetivo deste estudo. A primeira subseção é constituída das percepções do público sobre as causas e efeitos da violência de forma geral. A segunda relata as concepções das/dos participantes acerca das relações de gênero. A terceira e quarta reportam-se aos episódios de violências de gênero no Liceu Maranhense e ações de combate desenvolvida. Por último, consta a seção um possível fim de um caminho que é referente às perspectivas finais e às projeções futuras desta pesquisa.

2 PERCURSOS TRILHADOS

*Alô, alô marciano, aqui quem fala é da Terra!
Pra variar, estamos em guerra
Você não imagina a loucura
O ser humano tá na maior fissura porque...
Tá cada vez mais down no high society.*

(Alô! Alô! Marciano - Rita Lee, 1998)

Para a construção deste texto dissertativo, adotamos a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, tendo respaldo na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016) no tratamento dos dados, com abordagem de natureza qualitativa, a partir das perspectivas de Maria Cecília Minayo (2016). A primeira fase desta pesquisa consistiu na busca, seleção e análise da literatura de forma sistematizada em livros, artigos, sites, jornais, entre outras fontes, disponíveis em ambientes físicos e virtuais (Luciana Pizzani *et al.*, 2012), que tratam do objeto e das categorias de análise: violência, violências de gênero e ações de combate.

Na localização das produções científicas em ambientes virtuais, utilizamos os descritores: violência; gênero; escola e ações de combate, a fim de adquiri-las de forma direcionada. Além disso, realizamos o "Estado da Questão" em teses e dissertações detalhado na subseção (2.1) deste capítulo, que nos disponibilizou informações pertinentes ao estudo e dialogadas com a pesquisa de campo.

Na revisão bibliográfica, destacam-se autoras/es como: Heleieth Saffioti (2001; 2004; 2019); Joan Scott (1995); Agnes Heller (2008); Guacira Louro (1997; 2000); Tânia Mara Cruz (2014); Maria Aparecida Couto (2012); Sirlene Silva (2009); Márcia Gomes (2019); Berenice Bento (2011); Hannah Arendt (2016); Pierre Bourdieu (2010), Marilena Chauí (2011; 2016), Tomaz Tadeu da Silva (2005) dentre outras/os a partir dos quais foi possível falar sobre a violência, a violência de gênero e ações de combate, entre outros conceitos relacionados a essas categorias.

O "Estado da Questão" é composto dos estudos de Tamires Cantares (2021); Luciel Amorim (2020); Ananda Guimarães (2019); Andrea Ruegg (2021); Amanda Bezerra (2021); Ariane Guimarães (2020); Elizângeli Carvalho (2021); Nathalia Vicentini (2022); Andréa Lamim (2021); Alexandre Jenevain Júnior (2020); Betina Rui (2019); Juliana Albuquerque (2019); Lilian Macri (2022); João Luiz Carreira (2019) e Paulo Henrique Brito (2020).

As pesquisas apontam que a violência de gênero se faz presente na escola, bem como está inserida no campo discursivo-ideológico de gênero. Nesse sentido, parafraseando o trecho da música de Rita Lee: “*o ser humano tá na maior fissura*” em legitimar na área da educação entre outros campos de saber, o pânico moral “ideologia de gênero”. Distante de conhecimento científico, essa ideologia é um “*slogan*” falacioso, configurado em pressupostos fundamentalistas de grupos religiosos (católicos e protestantes), ultraconservadores e políticos da extrema direita, os quais têm difundido nacionalmente múltiplas faces violentas nas redes sociais, grandes mídias e no próprio espaço do Poder Legislativo.

Dito isso, a próxima subseção é constituída do percurso trilhado na construção do “Estado da Questão” e dos procedimentos adotados na análise documental.

2.1 Estado da questão e análise documental

Para a realização do “Estado da Questão” em teses e dissertações do Portal de Periódicos da Capes/Plataforma Sucupira, foram considerados os seguintes critérios: período entre 2019-2023, textos na íntegra, idioma português e descritores: “violência, gênero, escola, Ensino Médio e espaço escolar”.

Segundo Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien (2004) estudos dessa dimensão caracterizam-se pela procura seletiva e análise crítica em produções científicas de interesse específico da (o) pesquisadora (o) e, sobretudo, com parâmetros próximos de seu objeto a fim de caracterizá-lo e argumentá-lo, levando em consideração a questão problema e categorias previamente delimitadas. Dessa forma, o “Estado da Questão” diferencia-se do “Estado da Arte” que é uma pesquisa mais aprofundada, no qual visamos ao mapeamento, a inventariação e discussão exaustiva sobre determinado objeto numa dada área de conhecimento. O trecho abaixo exemplifica o propósito do “Estado da Questão”:

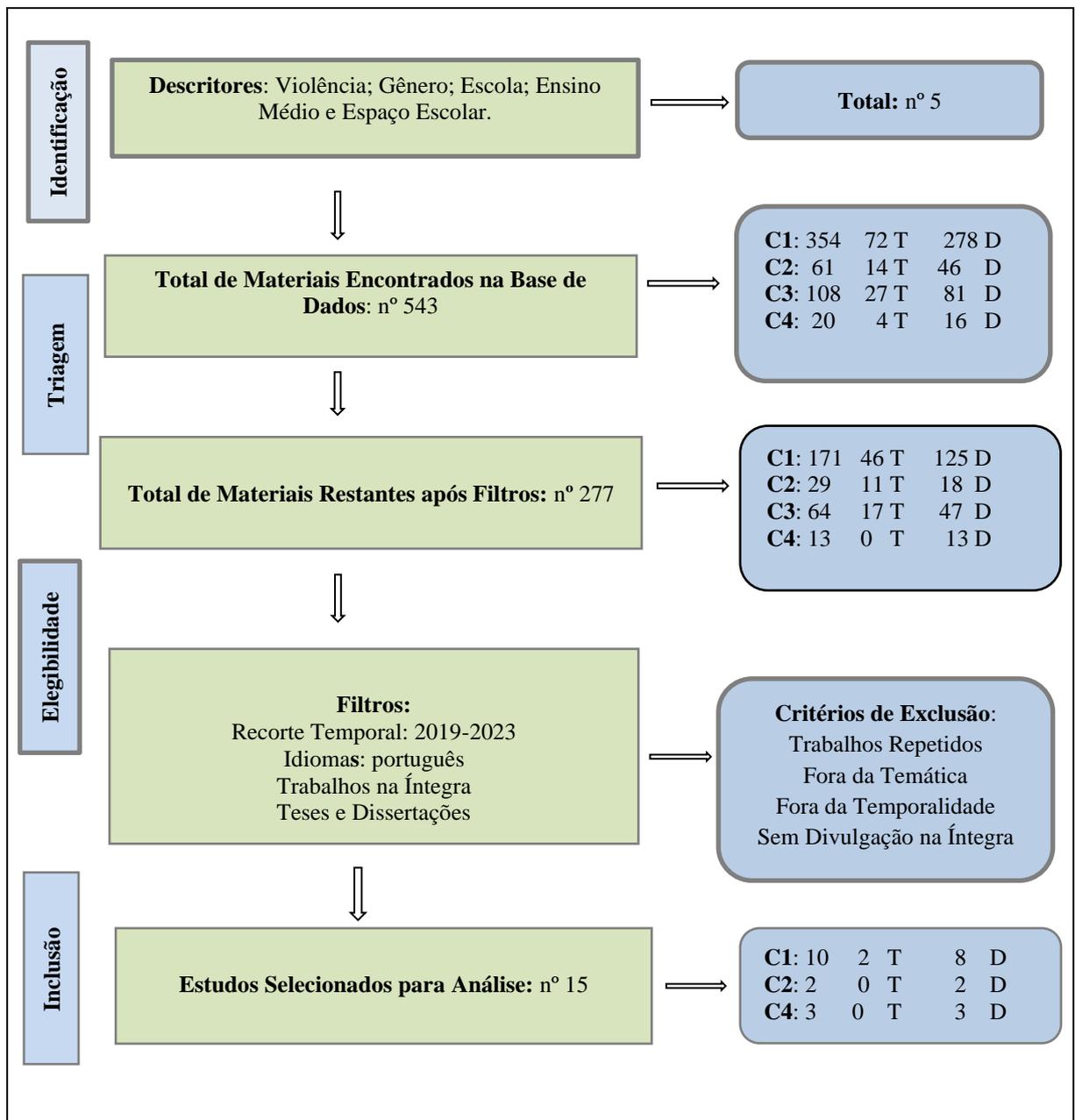
A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Sílvia Maria Nóbrega-Therrien; Jacques Therrien, 2004, p. 7).

Mediante o exposto, constatamos que com este estudo, obtivemos novas descobertas e esclarecimentos acerca das violências de gênero e ações de combate no contexto escolar por meio das produções científicas recentes, que em outro momento não estavam disponíveis. Esse tipo de estudo de, certa forma, ultrapassa os limites da revisão de literatura, pois ao contrário de apenas encontrarmos conceitos e categorias, mergulhamos mais a fundo no objeto, nos

procedimentos metodológicos e nas argumentações construídas pelas/os autoras/es das fontes consultadas, explorando-as conforme os objetivos da pesquisa (Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien, 2004).

Para tal, fez-se necessário uma organização sistematizada desde a imersão na plataforma scupira à elaboração do texto referente aos resultados encontrados nas pesquisas. O fluxograma das etapas (figura 1) demonstra o percurso trilhado nessa fase.

Figura 1 - Fluxograma das Etapas: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As nomenclaturas “T e D” referem-se aos termos “teses e dissertações”, acompanhadas do quantitativo geral de publicações encontradas com e sem filtros. A nomenclatura “C” remete à “combinação” acompanhada da sequência que foram realizadas. A partir da leitura flutuante em títulos e sumários, selecionamos 277 (duzentos e setenta e sete) estudos e, após a leitura aprofundada nos resumos e considerações finais, incluímos 15 trabalhos explorados na íntegra, sendo 13 dissertações e 2 teses. Assim, saíram da análise produções fora da temporalidade estabelecida, indisponíveis na íntegra, repetidas e fora do objeto. Na tabela 1, mostramos as combinações dos descritores utilizados na etapa de busca dos trabalhos.

Tabela 1 – Possibilidades de cruzamentos dos descritores utilizadas na busca dos estudos (teses e dissertações) no catálogo da Capes/Plataforma Sucupira

COMBINAÇÃO DE DESCRITORES				
1	Violência	Gênero	Escola	x
2	Violência	Gênero	Escola	Ensino Médio
3	Violência	Gênero	Espaço Escolar	x
4	Violência	Gênero	Espaço Escolar	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Realizamos os cruzamentos de tais descritores com o auxílio do operador (AND) na busca avançada na base de dados. Apesar dos critérios destacados, ainda assim, encontramos diversos estudos que não se enquadraram na pesquisa, bem como não apresentavam descritores similares aos citados. Na tabela 2, evidenciamos os resultados dos materiais a partir das combinações.

Tabela 2 – Resultados das combinações dos descritores, quantidade de teses e dissertações encontradas sem e com filtros, e número de produções selecionadas

COMBINAÇÃO	SEM FILTRO	COM FILTRO	SELECIONADO
C1	354	171	10
C2	61	29	2
C3	108	64	0
C4	20	13	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa foi feita entre os meses de fevereiro e março de 2024. Com a combinação 1 (C1) dos descritores “violência, gênero e escola” obtivemos o maior alcance de produções científicas. Na tabela 3, demonstramos o quantitativo de pesquisas por ano incluídas na análise.

Tabela 3 – Número e frequência dos estudos segundo o ano de publicação

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
2019	4
2020	4
2021	5
2022	2
2023	0
Total	15

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os anos de 2021, 2020 e 2019 foram os que mais nos ofereceram produções. Na totalidade, as pesquisas são resultados de estudos de pesquisadoras e pesquisadores com formação nas seguintes áreas de conhecimento: Matemática, Geografia, História, Direito, Estudos Sociais, Medicina, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia. Abrangendo programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado e Doutorado em Educação (acadêmico e profissional) de Universidades Federais e Estaduais, situadas nas cidades/estados do Mato Grosso, São Paulo, Maranhão, Florianópolis, Paraná, Paraíba, Santa Cruz do Sul e Minas Gerais. No apêndice A apresentamos o quadro com títulos, autoras/es, filiação institucional e ano de defesa dos trabalhos analisados.

Foram incluídas na análise produções científicas independentemente de estarem intituladas de “violências de gênero no espaço escolar e/ou na escola”. Tal inclusão se deu após constatarmos na exploração do texto, contribuições positivas acerca das violências em um panorama geral, questões de gênero na escola e da necessidade do reconhecimento da diversidade e pluralidade nesse espaço. No apêndice B, demonstramos o tipo de pesquisa, autoras e autores mais referenciadas/os e procedimentos teóricos metodológicos das pesquisas.

No tocante aos aspectos metodológicos dos estudos, observamos que são estudos bibliográficos, documentais, ação-participação e social. Notamos que a entrevista semiestruturada, questionário e observação direta foram os instrumentos mais utilizados pelas pesquisadoras e pesquisadores para a aquisição de informações durante as vivências de campo. O trato e discussão dos resultados são, em sua maioria, de natureza qualitativa descritiva e quantitativa. Escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Ensino Médio são o principal lócus das pesquisas, cujos participantes são docentes, gestoras/es e estudantes.

Documentos como PPP, Plano Estadual de Educação, Referencial Curricular (ementário), Livros de Ocorrências do Ensino Fundamental II e Regimento Interno das escolas, são os mais recorrentes na análise documental. Bem como conteúdo secundário de diferentes órgãos públicos, a exemplo da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, Vara Especial de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência.

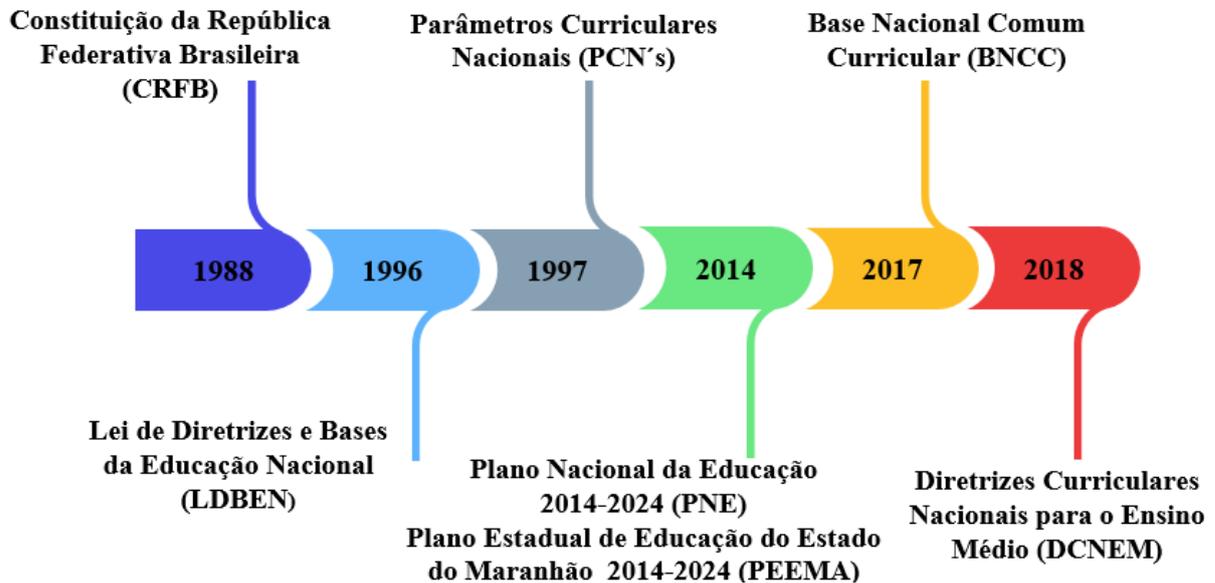
As categorias violências, gênero, sexualidades e suas intersecções, frequentemente destacam-se nos trabalhos, sustentadas em autoras/es como: Guacira Louro (1995; 1997; 2003; 2004; 2008; 2011); Heleieth Saffioti (1987; 2001; 2004; 2015); Pierre Bourdieu (1983; 1979); Judith Butler (2003; 2017); Joan Scott (2005; 2012; 1995), Simone de Beauvoir (1949), Nancy Fraser (2002; 2006; 2007; 2009), Michel Foucault (1999; 1988; 2014), Richard Miskolci (2005; 2009), Bernard Charlot (2002), Miriam Abramovay & Maria das Graças Rua (2002; 2005); Marilena Chauí (1984), Jimena Furlani (2009); Djamila Ribeiro (2019), entre outras/os. Epistemologias dos Estudos Feministas e Estudos Culturais subsidiam tais pesquisas, bem como sustentam suas discussões nas vertentes estruturalistas e pós-estruturalistas.

No tocante à análise documental, visitamos documentos nacionais e estaduais, de caráter primário e secundário localizados no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como em outros portais do Governo Federal e destacam-se: CRFB (1988), LDBEN (1996), PCNs (1997), BNCC (2017), (PNE 2014-2024), PEEMA 2014-2024). Além disso, realizamos a apreciação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Liceu Maranhense, disponibilizado pelo gestor da instituição por *e-mail* à pesquisadora.

Em primeiro plano, os documentos foram explorados por meio de leituras flutuantes para a identificação do conteúdo pretendido. No segundo momento, realizamos a leitura detalhada dos artigos, capítulos, parágrafos e mais elementos, para assim, retirar os pontos pertinentes à pesquisa. Nessa fase, recorreremos aos estudos de Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Almeida e Joel Felipe Guindani (2009, p. 4) quando dizem que: “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, os quais podem ser encontrados em setores públicos e privados ou entre pessoas, por exemplo.

Neste estudo, as informações retiradas dos documentos, expostos numa ordem cronológica na figura 2, sustentam a discussão dos objetivos específicos desta pesquisa, bem como subsidiam o apontado pela literatura sobre o papel da escola como instituição formadora e democrática.

Figura 2 - Documentos nacionais e estaduais da educação brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre a relevância da seleção dos documentos, a justificamos a partir dos seguintes pontos:

A CRFB (1988) é a Carta Magna do país e apresenta nos Art. 5, 205 e 207 prerrogativas de que todas/todos são iguais perante a lei, sem distinção de raça/etnia, origem, sexo, cor, idade etc, bem como cidadãs e cidadãos devem ser protegidas/os de qualquer forma de opressão e violência. Além disso, grande parte dos princípios básicos da LDBEN estão respaldados na Carta, a exemplo da escola ser um dos ambientes responsáveis por garantir uma educação equânime e de qualidade, livre de discriminação e opressão;

A LDBEN (1996) é a principal legislação que organiza os sistemas de ensino deste país, é por ela que são determinados os objetivos pretendidos para a Educação Básica, Ensino Superior e outras modalidades de ensino. Portanto, visualizamos como oportuno identificarmos quais parâmetros disponíveis no tocante às violências de gênero na escola nesse documento educacional;

Os PCN's (1997) é um dos marcos no cenário da educação brasileira em razão da inclusão das temáticas gênero e sexualidade como uma das questões sociais urgentes a ser abordada no currículo escolar. Nesse sentido, as primeiras versões dos Parâmetros trouxeram a Orientação Sexual entre os 6 temas transversais, indicando-a para ser trabalhada no Ensino Fundamental e, nas versões posteriores, no Ensino Médio. Dessa forma, nele foi pretendido ressaltar esse feito, bem como localizar possíveis contribuições referentes ao objeto;

O PNE (2014-2024) é formado por um conjunto de metas, diretrizes e estratégias que objetivam avanços qualitativos na política educacional do Brasil, as quais deveriam ser alcançadas até o final do decênio do Plano. Entre as 20 metas estabelecidas que englobam diferentes objetivos para todos os níveis de ensino, consideramos oportuno procurar no documento se existiam metas e estratégias sobre as violências de gênero no Ensino Médio e de como visavam seu enfrentamento;

O PEEMA (2014-2024) foi construído a partir do decênio do PNE, pois este é configurado pelo princípio cooperativo federativo, então definido pela CRFB e LDBEN. Desse modo, ficou estabelecido que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem atuar em regime de colaboração para implementar e redimensionar as estratégias propostas pelo PNE. Em razão de que o *locus* deste estudo é da rede estadual de ensino, primamos por explorar também no citado Plano as ações de combate às violências baseadas no gênero para tal rede.

A BNCC (2017) é um documento que determina as aprendizagens a serem desenvolvidas em todas as escolas da rede pública e privada da Educação Básica. A Base não se configura em um currículo, ela é um documento norteador pelo qual são estabelecidos os objetivos de aprendizagens que, obrigatoriamente, precisam ser considerados pelos currículos escolares.

No tocante às questões de gênero e sexualidade, as primeiras versões do documento notificaram os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Depois de diversos discursos fantasmáticos sobre uma suposta “ideologia de gênero”, o MEC retirou tais palavras e a versão final entregue no dia 6 de abril de 2017 ao CNE restou destituída de conteúdos relativos a esses assuntos. Dito isso, dentre diversos retrocessos que tal documento oferece aos sistemas de ensino básico, ainda assim, pensamos ser necessário pontuar o que o mesmo menciona sobre a violência para os currículos do Ensino Médio;

As DCNEM (2018) atualizaram-se para contemplar os objetivos de aprendizagens determinados pela BNCC, pela qual foi definida uma nova organização curricular para o Ensino Médio, entre uma série de modificações que esvaziam os conteúdos dessa etapa educacional, principalmente para as escolas públicas, destacam-se os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional de cunho reducionista e instrumental. Uma vez que as Diretrizes conduzem a elaboração, o planejamento, a implementação e as propostas de avaliação nas instituições de Ensino Médio, optamos por analisá-la acerca do objeto e categorias estudadas.

Além disso, para fortalecermos as argumentações acerca das ações de combate às violências de gênero, recorreremos às legislações expostas na figura 3.

Figura 3 - Documentos de indicadores da violência e legislações de ações de combate às violências de gênero no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tendo em vista o público-alvo, inserimos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porque nele é deliberado o direito e a obrigatoriedade das pessoas que compõem esse grupo etário de serem protegidas pela família, sociedade e escola.

Levando em consideração as medidas protetivas, consultamos a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), pois é uma importante conquista normativa que prevê a coibição e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher, a qual completa 18 anos em agosto de 2024.

Outra medida relevante e somada à Lei Maria da Penha é a Lei de nº 13.104, de 9 de março de 2015 (Lei do Femicídio), que visa combater o ato extremo da violência de gênero, que atinge muitas mulheres, em todo o território brasileiro. A lei tipificou o que é o feminicídio, hoje, compreendido como um homicídio em razão do gênero, ou seja, quando a vítima é morta pela condição de ser mulher. O feminicídio tornou-se um crime qualificado e foi inserido na lista de crimes hediondos, cuja pena mais alta está entre 12 e 30 anos para os agentes.

A Lei Maria da Penha foi atualizada pela promulgação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera o Artigo 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), determinando a inserção de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher e “A Semana de Combate à Violência contra a Mulher” no currículo da Educação Básica.

Além das leis, apresentamos os indicadores da categoria violência em nível macrossocial, considerando os marcadores de gênero, raça/etnia, classe, geração etc. Para tal, utilizamos os últimos números da violência no Brasil, disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública – ABSP (2023), para, então, chegarmos às violências de gênero na pesquisa de campo, cujo percurso é detalhado na próxima subseção.

2.2 A escola campo e as/os participantes da pesquisa

Para a realização desta fase, nos apoiamos em Maria Freitas Tozoni-Reis (2009). A autora enfatiza que a pesquisa de campo tem a fonte de informações no próprio local onde transcorrem os fenômenos e oferece a aproximação da (o) pesquisadora (o) com a realidade do problema em questão, ao mesmo tempo em que estabelece diferentes interações com as/os participantes do estudo. Nesta direção, "a pesquisa de campo em Educação, portanto, caracteriza-se pela ida **da pesquisadora ou do pesquisador** ao campo, aos espaços educativos, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem" (Maria Freitas Tozoni-Reis, 2009, p. 39 grifo da autora).

A assertiva de Maria Freitas Tozoni Reis (2009) teve sentido neste estudo, desde quando iniciamos as primeiras visitas à escola, seguindo nos dias da realização das entrevistas. A cada ida à instituição percebemos e sentimos a dinâmica de seu contexto e de seus participantes, pois foi possível notar características, gestos, movimentos e frases que, muitas vezes, não aparecem e/ou são remotas nas afirmações das/os professoras/os e da gestão durante a entrevista. Dessa forma, concordamos que os fatos oferecidos no *lócus* são singulares, situacionais e, sobretudo, instantâneos no tempo em que se passa e de quem os percebe.

Foram esses motivos, entre outros, que nos levaram à abordagem qualitativa como princípio metodológico desta pesquisa. Para Maria Cecília Minayo (2016), a interpretação dos resultados nesse tipo de abordagem visa à compreensão dos fenômenos construídos a partir das relações sócio-históricas, perspectivas essas que se concentram com frequência em estudos da Área das Ciências Humanas e Sociais.

As interpretações qualitativas transcendem quaisquer manipulações de variáveis ou ação experimental, ainda que não se desvinculem totalmente de combinações numéricas. Desse modo, com base no que escreve a autora, diferentemente das análises puramente quantitativas, primamos pela exploração e interpretação dos motivos e significados das violências de gênero no cotidiano do Liceu, considerando crenças, valores, hábitos, atitudes, entre outros comportamentos que carregam traços da cultura cotidiana.

A fim de mantermos a ética na pesquisa e a integridade das/dos participantes, seguimos as orientações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que atualiza as competências regimentais da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A Resolução regula os aspectos éticos com as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, para tal, submetemos o Projeto da Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) (Anexo C), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – (CAAE): 70884623.9.0000.5087. O referido CEP está situado na Avenida dos Portugueses, 1966, CEB Velho, Bloco C, Sala 7, CEP: 65.080-040.

O primeiro acesso à escola foi por meio de Carta de Apresentação do PPGE/UFMA (Anexo A). Dentre os princípios éticos da Resolução, destacam-se: a privacidade, a confidencialidade, o anonimato e a disponibilidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), no qual expomos para as/os participantes, os objetivos, critérios éticos, de inclusão e de exclusão, confidencialidade, riscos e benefícios do estudo (Brasil, 2016).

Após esse momento, acionamos a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) e na Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem (SAGEA/SEDUC) apresentamos o projeto da pesquisa e a carta de consentimento assinada pelo gestor do Liceu Maranhense. Desse modo, a SAGEA/SEDUC autorizou a realização da pesquisa na instituição até o mês de março de 2024, conforme Anexo B. Por último, temos o compromisso de disponibilizarmos este estudo ao CEP e CONEP quando solicitado, além de comunicá-los de eventuais mudanças, quando necessário. Bem como o manteremos em arquivo físico e/ou digital, no período mínimo de 5 anos, conforme explicado no Art. 28 da Resolução.

O universo desta pesquisa é o Centro de Ensino Liceu Maranhense (figura 4). Essa instituição foi criada pela Lei nº 17 de 24.07.1838 e encontra-se situada no Parque Urbano Santos S/N – Centro, São Luís – Maranhão CEP 65020-180 - Fone: (98) 3232 – 3450 - E-mail: celiceumaranhense@escola.edu.ma.gov.br. O termo “Liceu” no grego *Lykeion* remete-se a um ginásio na Grécia Antiga, local de socialização onde aconteciam disputas intelectuais e corporais de jovens (homens) gregos, da camada social mais abastada. Refere-se também à escola filosófica de Aristóteles, fundada em 335 a.C e consagrada a Apolo *Lykeios*, espaço denominado de “matador de lobos” onde Aristóteles ministrava aulas e direcionava seus discípulos (Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 2001). Na Língua Portuguesa, no curso do século XVI, Liceu remetia-se às instituições escolares destinadas ao funcionamento do Ensino Secundário.

Figura 4 – Mapa de Localização do Liceu Maranhense



Fonte: Elaborado pela autora no *Software QGIS* (2024).

A criação do Liceu em São Luís/MA deu-se a partir da fundação do Seminário Diocesano de Santo Antônio em 17 de abril de 1838. Fundada sob a Lei nº 17, de 24 de julho de 1838 – lei essa sancionada por Vicente Tomaz Pires de Camargo Figueiredo – presidente da província maranhense. O Liceu Maranhense teve sua primeira sede na Rua Formosa, em 1890, recebendo sede definitiva em 1941, inaugurada pelo interventor federal Paulo Ramos (PPP Liceu Maranhense, 2022).

Ainda de acordo com o PPP, o Liceu oferece Educação Geral em nível de Ensino Médio²⁰ nos turnos matutino e vespertino; Educação Jovens e Adultos Regular (EJA)²¹ Educação de Jovens e Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJATEC) no período noturno. Ressalta que historicamente acolheu estudantes da elite do Estado, dado sua criação no Império brasileiro em 1838, primando pela qualidade do ensino oferecido o qual abria portas para o ingresso dessa clientela no Ensino Superior das Universidades públicas. Para o Liceu, no tempo presente, esse cenário ganhou outras configurações, principalmente pelo processo de seleção unificada da SEDUC/MA implantada a partir de 2015, pretendendo atender um público de diferentes classes sociais: classe média alta e baixa; classes populares e trabalhadoras/es, este último correspondente ao público da EJA.

Anterior ao ano de 2015, o acesso à escola era por meio de processo seletivo, pois as vagas disponíveis eram inferiores à demanda de procura pela instituição. Conforme o PPP

²⁰ Reconhecido pela Resolução nº 072/2020 do CEE/MA

²¹ Reconhecido pela Resolução nº 225/2021 do CEE/MA

(2022), essa forma de ingresso fazia com que o Liceu recebesse estudantes de bom nível de conhecimento, resultando numa qualidade de ensino satisfatória. Atualmente, o ingresso na escola é por meio da pré-inscrição no site da SEDUC, sem critério avaliativo, e as vagas são rapidamente preenchidas. A insatisfação da comunidade por não conseguir vagas, estudantes com distorção de idade/série e com desnivelamento básico de conhecimento tem resultado em interferência direta nos objetivos de aprendizagens desse público e são fatores negativos apontados pelo PPP da escola.

A arquitetura do Liceu Maranhense é inspirada em estruturas neoclássicas com oposição ao Barroco e ao Rococó, o Neoclassicismo surgiu em meados do século XVIII. A construção de casas e edifícios públicos, incluindo escolas nos finais do século XIX e no começo do século XX carregam referências greco-romanas desse período. Dentre as principais características estão as arquiteturas compostas de simetrias e formas regulares, como uso de cúpulas, colunas, tons claros e frontões os quais simbolizavam autoridade e poder na época. Essa tendência Neoclássica desembarcou no Brasil junto com a Família Real Portuguesa, em 1816 (Zilsa Santiago, 2011).

Sobre a arquitetura do Liceu, em 2016 aconteceu a última reforma do prédio, que ainda aparenta um bom estado de conservação. A escola é formada por 20 (vinte) salas, funcionando em três turnos, sendo 2 Salas de Professores/as e 2 banheiros. Sala da Secretaria e 2 banheiros; Sala do Gestor com banheiro; Sala de Gestores Adjuntos com banheiro; Biblioteca; Laboratórios de Química; Física; Biologia; Matemática; Informática e Fisioterapia (PPP Liceu Maranhense, 2022).

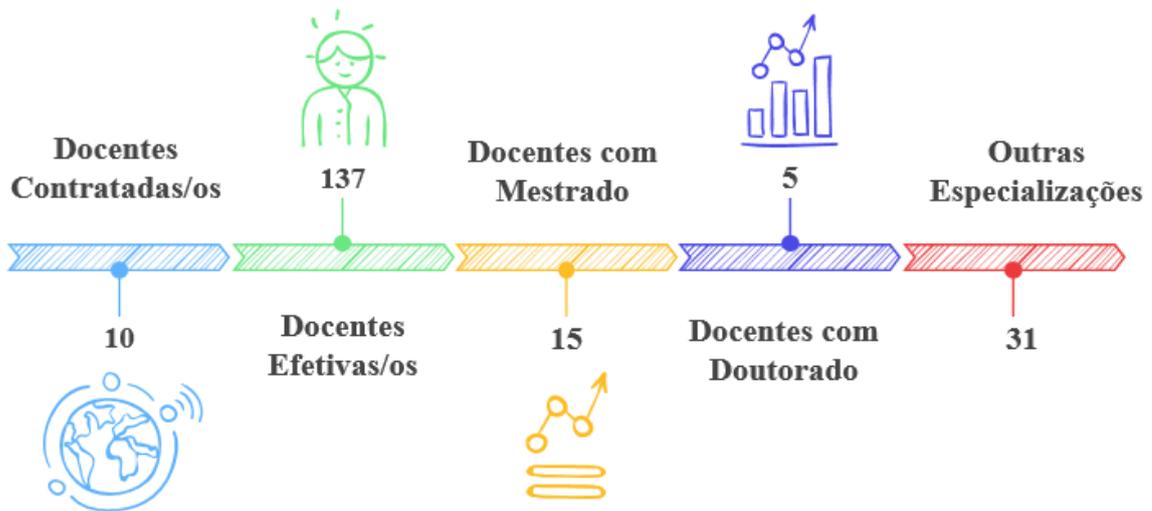
Além desses, encontra-se Sala de Leitura; sala de arte; sala de reuniões; sala da coordenação pedagógica; duas salas de vídeo; sala de música com banheiro; almoxarifado; 2 dispensas; 2 cantinas; 8 sanitários para estudantes; auditório/teatro com 2 banheiros; horta medicinal com consultório e banheiro; sala de recursos especiais com banheiro; sala do grêmio estudantil; sala da rádio escolar; sala de recursos humanos e reprografia; e 2 dependências para serviços gerais. ainda constam 2 banheiros adaptados para estudantes com deficiência; arquivo geral; quadra poliesportiva; quadra descoberta; pátio coberto; amplo estacionamento; jardins interno e externo ao pátio e áreas livres (PPP Liceu Maranhense, 2022).

Notamos que as dependências da instituição são livres de pichações e/ou móveis quebrados, composta por salas ventiladas, longos corredores interligados por escadas e uma praça arborizada no seu centro. Essa conservação arquitetônica, segundo o PPP, dá-se pelo trabalho de conscientização das/dos estudantes para que preservem tal ambiente. Entretanto,

por ter uma dimensão arquitetônica de grande porte, a manutenção e conservação da escola resulta em muitas despesas, e, por vezes, faltam recursos financeiros para todas as intervenções.

Dos recursos técnicos e pedagógicos, o documento aponta 4 televisões; 23 computadores; 14 *notebooks*; 2 impressoras utilizadas pela administração; 2 aparelhos de sons com acessórios; 4 caixas acústicas; 2 filmadoras; 15 máquinas fotográficas; 8 *data shows* e acervo bibliográfico com aproximadamente 3.500 (três mil e quinhentos) livros. Dos equipamentos de acessibilidade, encontram-se: 4 *notebooks* com programas especiais para pessoa deficiência visual; impressora em *Braille*; *Scanner* e elevador. No que tange ao corpo docente, na figura 5 tem-se o quantitativo de docentes efetivas/os, contratadas/os e titulações.

Figura 5 – Número de docentes contratadas/os; efetivas/os e titulações



Fonte: Informações retiradas do PPP do Liceu Maranhense (2022) (Imagem elaborada pela autora, 2024).

O Liceu Maranhense tem em média 147 docentes, sendo 137 efetivas/os e 10 contratadas/os. Segundo o gestor, esse número pouco se altera de um ano letivo para o outro. Em contraste, a contagem de titulação; Mestrado e Doutorado (5) e outras Especializações (31) são atualizados à medida que as/os profissionais ingressam em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. O espaço administrativo é constituído por uma secretária; 26 (vinte e seis) funcionárias e funcionários administrativos; 15 (quinze) serventes; 3 auxiliares de serviços gerais; gestor geral; 2 gestores adjuntos e 8 coordenadores pedagógicos.

No que se refere ao público estudantil, no quadro 1 consta o panorama geral de estudantes matriculadas/os por turno e série no ano que foi realizada esta pesquisa.

Quadro 1 – Quantitativo referente às matrículas de estudantes em 2023 no Liceu Maranhense

Estudantes Matriculadas/os	Turno	1º ano	2º ano	3º ano	Total por Turno
Quantidade	Matutino	306	246	285	837
	Vespertino	253	200	277	730
	-	EJATEC I Etapa (Logística e Gastronomia)		EJA Regular II Etapa	
	-	173		158	
TOTAL: 1.898					

Fonte: PPP e Matriz Curricular do Liceu Maranhense (2022) (Adaptado pela autora, 2024).

No ano em que foi realizada esta pesquisa, a escola tinha um número aproximado de 1.898 (mil oitocentos e noventa e oito) estudantes matriculadas/os, distribuídas/os entre 20 turmas de Ensino Médio Regular nos turnos matutino e vespertino; 4 do EJATEC e 3 EJA regular no período noturno. O Ensino Regular abrange a 1º série enquanto o Ensino Regular unificado aos Itinerários Formativos (IF) são formados pelas/os estudantes da 2ª e 3ª série, de acordo com as Diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM). Cada turma do ensino regular tinha em média um quantitativo de 40 e 45 estudantes, sendo 837 (oitocentos e trinta e sete) no turno matutino; 730 (setecentos e trinta) no turno vespertino.

Por outro lado, o EJATEC - etapa I acolhia em torno de 173 (cento e setenta e três) estudantes nos cursos de Logística e Gastronomia e 158 (cento e cinquenta e oito) no EJA - etapa II. Essas informações ultrapassam a análise realizada no PPP, sendo retiradas da Matriz Curricular do ano letivo de 2023, localizada no Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP)²² da SEDUC/MA e disponibilizada pelo gestor à pesquisadora, pois nela encontra-se a organização real das turmas, com o quantitativo de estudantes por série, turno e IF.

O NEM foi formulado pela Lei 13.415, de fevereiro de 2017, a qual aprovou a reforma do antigo Ensino Médio, assim como alterou o Art. 35 da LDBEN (Lei nº 9394/1996), modificando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. As DCNEM encontram-se articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as quais direcionam os princípios e fundamentos orientadores às políticas públicas educacionais da União, do Distrito

²²O SIAEP é um portal de controle *online* para consultas e controle de estudantes na rede de ensino por meio do site: <https://siaep.educacao.ma.gov.br/>.

Federal, dos Estados e dos Municípios, referente a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação das recomendações curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam essa modalidade de ensino (Brasil, 2018).

A “formação integral”, a “formação geral básica” e os “IF” são um dos objetivos estabelecidos pela citada Resolução. A primeira de acordo com esse documento, se constitui pelo desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais das/dos estudantes, por meio de atividades educativas significativas que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu “projeto de vida” (Brasil, 2018).

A segunda remete ao conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimentos previstas na BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, com estímulos à compreensão, reflexão e resolução de problemas complexos. Os IF representam cada conjunto de unidades ofertadas (quadro 2) pelas instituições e redes de ensino que de acordo com as DCNEM oportunizam aos estudantes aprofundar conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho e contribuir para a resolução de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Contrário do ideário do NEM dado pela Resolução, a “formação integral” está enredada dos projetos neoliberais pela educação, por meio do esvaziamento dos conteúdos relativos ao processo de ensino e aprendizagem equânime, crítico-reflexivo, filosófico e emancipatório, enquanto aglutina uma educação para o mercado trabalho técnico-profissional, sendo as/os estudantes de escolas públicas e da classe subalterna as/os principais reféns desse sistema educativo.

Quadro 2 – Itinerários Formativos (IF) por Área do Conhecimento

Siglas	Descrição
PRÉ IF CNS	Ciências da Saúde
PRÉ IF CSEA	Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas
PRÉ IF CETT	Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra
PRÉ IF CHL	Ciências Humanas e Linguagens
PRÉ IF CNS	Corresponsabilidade Social

Fonte: PPP do Liceu Maranhense (2022) (Adaptado pela autora, 2024).

A matriz curricular do Ensino Médio da escola campo formata-se por conteúdos gerais, tendo em vista as competências e habilidades da BNCC e concomitante aos IF. Nesse sentido, a formação geral está organizada pelas respectivas áreas de conhecimento: Linguagens e suas

Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os IF integrados à formação geral são estabelecidos pela instituição de ensino, considerando os interesses das/dos estudantes e ofertados por meio de arranjos curriculares que aglutinam mais de uma área de conhecimento com a formação técnica e profissional. Tendo em vista a matriz curricular do Liceu Maranhense, os IF (CETT; CHL; CNS e CSEA) têm o maior quantitativo de estudantes (45) sendo da 3ª série.

Dito isso, esta pesquisa também é composta de entrevistas dadas pelo gestor, apoio pedagógico e docentes da 2ª série do NEM, do turno vespertino e da turma “Ciências Humanas e Linguagens” (CHL – 200 – 44 estudantes). A inclusão desse público tem respaldo no que está evidenciado pela literatura, ou seja, que nos espaços educativos formais, as violências de gênero envolvem diferentes relações, percebidas entre docentes/estudantes; estudantes/estudantes; professores/professoras e demais participantes da escola. O recorte para o turno vespertino e a turma CHL (200) refere-se ao estreitamento do quantitativo de participantes, uma vez que a escola acolhe uma quantidade expressiva de profissionais.

Segundo Paolo Nosella (2011), a etapa do Ensino Médio é marcada pela transição da aprendizagem heterônoma para a aprendizagem mais autônoma, bem como os princípios pedagógicos são marcados pela incansável e conflituosa busca da autonomia e da identidade moral, intelectual e social das/dos adolescentes. Por essa perspectiva, justificamos a escolha dessa etapa educacional, assim como da 2ª série, pois entendemos que nessa série as/os adolescentes estão com percepções e conceitos mais formulados sobre determinados problemas que estão imersos e de suas representações no contexto em que inserem, levando-nos à compreensão que atitudes e ações são mais expressivas, e, possivelmente, percebidas pela gestão e docentes.

Nesse sentido, eximimos o público da 1ª e 3ª série por compreendermos que na primeira fase desse nível de ensino, muitas vezes, as/os adolescentes estão vivenciando os dilemas da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ao mesmo tempo que tentam (re)construir expectativas e novas experiências educativas. Enquanto a última é o momento em que a escola prioriza as atividades preparatórias para o vestibular. Esse fato, quase sempre, impossibilita o contato para o desenvolvimento de pesquisas com estudantes e docentes, cuja dificuldade foi confirmada pelo gestor da instituição.

A seguir, explicamos o instrumento empregado para a coleta dos dados na pesquisa de campo, bem como as estratégias e as formas de análise.

2.3 Instrumento, estratégias e forma de análises

Nesta pesquisa utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, desenvolvida por meio de um roteiro prévio (Apêndice E), realizada entre outubro e novembro de 2023, nas seguintes dependências do Liceu Maranhense: sala de professoras/es, sala da gestão, sala principal da coordenação pedagógica e sala interna desta coordenação, em horários combinados com as/os participantes. Conforme Maria Cecília Minayo (2016), a entrevista semiestruturada é uma conversa a dois ou entre várias/os interlocutoras/es, realizada por iniciativa da/do entrevistadora (o) e sempre dentro de uma finalidade, em que a/o entrevistada/o tem a possibilidade de discorrer sobre o objeto em questão sem se prender à indagação previamente formulada do roteiro.

Para a elaboração do roteiro prévio, seguimos os objetivos da pesquisa, organizando-os da seguinte forma:

Parte I – Identificação do perfil: buscamos informações sobre o perfil formativo do público participante, como sexo/gênero, idade, religião, faixa etária, formação acadêmica, ano de formação, componente curricular e tempo de atuação na escola, etc;

Parte II - Percepções sobre a violência: tratamos do conceito de violência, tipificação, episódios vivenciados na escola e as medidas de intervenção tomadas pela instituição;

Parte III - Violências de gênero: questionamos sobre o que entendiam por relações de gênero, violências de gênero, fatores que contribuem para suas manifestações, episódios e as principais vítimas;

Parte IV - Ações de combate: interrogamos as ações de combate realizadas pela escola contra os episódios das violências de gênero e os desafios enfrentados pela instituição em relação às estratégias desenvolvidas.

Adotamos os seguintes critérios na seleção das/dos docentes: que atuavam na 2ª série do Ensino Médio; turno vespertino; da turma CHL-200; presentes no local, na data e horário agendado para a entrevista, bem como concordância com o TCLE, elaborado e disponibilizado pela pesquisadora. Independentemente de sexo/gênero; religião; faixa etária; formação acadêmica; componente curricular e tempo de atuação na instituição. Dessa forma, isentamos docentes de outros turnos, séries, turmas e aqueles profissionais que mesmo atuando na turma selecionada, por seus motivos não concordaram em participar do estudo.

O contato com tais profissionais deu-se por meio da gestão e pela coordenação pedagógica, que apresentou o horário de aulas, docentes e componente curricular que cada um lecionava na turma CHL – 200. Semanalmente, entre os meses aqui mencionados, apresentamos

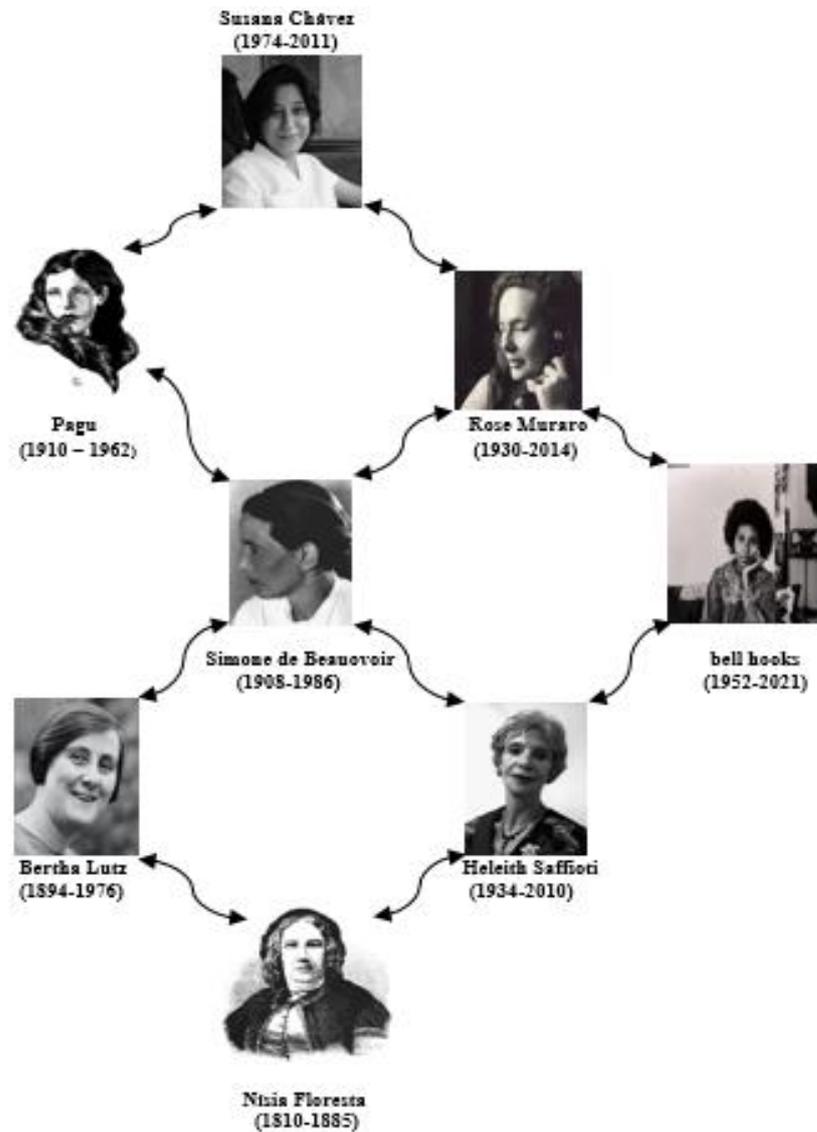
a pesquisa para as/os docentes, mostrando o objeto, objetivos e fazendo o convite para participar do estudo sob o respaldo do TCLE. O momento de diálogo com esse público aconteceu na sala geral das/dos professoras/os, espaço que segundo o gestor é de total acesso para pesquisadoras/es, estudantes e demais profissionais. Essa afirmação foi constatada durante a realização da pesquisa. Algumas entrevistas com esse público, foram realizadas nesse mesmo espaço, outras devido ao excesso de ruídos, a concretizamos na coordenação pedagógica e, também, em uma sala dentro deste setor.

Com o gestor, o contato deu-se na própria sala da gestão. Nesta ocasião, ele explicou o funcionamento da escola e dispôs-se a colaborar com o estudo por meio da entrevista de acordo os parâmetros do TCLE. A partir de observações durante a vivência nesse local, constatamos que ele é de fácil acesso para toda comunidade escolar, bem como para visitantes, caracterizando-se por um ambiente democrático. Além do gestor estavam presentes o vice-gestor e demais profissionais, que nos dias e horários mais movimentados da rotina escolar, auxiliam na dinâmica de acesso à sala da gestão, organizando as demandas de contato por ordem de chegada e urgência.

Assim como a gestão e sala de docentes, o apoio pedagógico é livre para todo o público, contando com a presença de Pedagogas as quais dão suporte aos docentes, organizando os horários de aulas e trocas de professores/as a cada fim de aula. Era pela coordenação que sabíamos quais docentes estavam na instituição e em quais séries e turmas encontravam-se nos dias agendados para a entrevista. Após esse momento, esperávamos nas salas das/os professoras/es, onde era alinhado se faríamos a entrevista ali ou em outro local. Também foi na coordenação que realizamos a entrevista com o apoio pedagógico mediante o TCLE, cuja função de tal profissional, nesse ambiente consiste em circular pelos corredores para observar qualquer evento que apareça fora da ordem cotidiana da escola.

A fim de não identificarmos o público participante e visando à integridade da privacidade, adotamos pseudônimos para subscrever seus depoimentos. Por isso, não centralizamos as discussões sobre violência exclusivamente contra mulheres, mas, levando em consideração o objeto, optamos por nomear as/os participantes com identificação de Mulheres Feministas (figura 6 - *in memoriam*) que muito contribuíram na história dos Movimentos Feministas, na medida em que lutaram contra e também foram vítimas de múltiplas violências, bem como deram ênfase às interlocuções em torno das relações de gênero, seja pelos Movimentos ou teorizações no âmbito nacional e internacional.

Figura 6 - Mulheres Feministas que nomeiam o público participante



Fonte: Fluxograma elaborado pela autora (2024).

Na imagem figuram as mulheres: Simone Beauvoir (1908-186), Pagu (1910-1962), Bertha Lutz (1894-1976), Nísia Floresta (1810-1885), Rose Muraro (1930-2014), Heleieth Saffioti (1934-2010), Susana Chávez (1974-2014) e bell hooks²³ (1952-2021). Essas mulheres cujas bandeiras de lutas (Apêndice C) se interligam, sobretudo, na contraposição das normas de cada época por elas vivenciadas e que ainda coexistem nos dias atuais. Dito isso, no quadro 3, demonstramos as informações iniciais concedidas nas entrevistas, a ordem em que são

²³ Cabe justificar que “bell hooks” é o pseudônimo da escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, nascida em ²⁵ de setembro de 1952, no *Kentucky* – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó e escrito em minúsculo. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>.

expostas corresponde a mesma que foram entrevistadas/os. Essa fase é denominada de perfil de identificação das/dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Perfil das/dos participantes da pesquisa no Liceu Maranhense

Sexo/Gênero	Idade	Religião	Formação Acadêmica	Componente Curricular	Tempo de Atuação no Liceu
Masculino	44	Católica	Educação Física	Educação Física	1 ano
Masculino	62	Católica	Engenharia Elétrica	Física	4 anos
Masculino	53	Católica	Matemática	Matemática	2 anos
Feminino	38	Sem Religião	Letras/Espanhol	Cultura Espanhola	3 anos
Feminino	55	Cristã	Pedagogia	Apoio Pedagógico	5 meses
Masculino	43	Cristã	Língua Portuguesa/Inglês	Língua Portuguesa	8 anos
Masculino	65	Católico	História e Letras	Gestão	30 anos
Feminino	61	Católica	Pedagogia	Sociologia e Filosofia	3 anos

Fonte: Informações concedidas pelas/os participantes (2023) (Elaborado pela autora, 2024).

Entrevistamos o gestor, um apoio pedagógico e seis docentes, sendo esta pesquisa constituída do discurso de oito participantes. O público tem formação inicial na Educação Física, Engenharia Elétrica, Matemática, Letras/Espanhol, Pedagogia, Língua Portuguesa/Inglês, História e Letras. A maioria tem especialização *Lato Sensu* correlatas à sua formação inicial, como em Educação Física, Aperfeiçoamento Pedagógico, Docência em Ensino Superior, Gestão Escolar, Física, Matemática, Ciências Sociais e outras especialidades.

O ano da formação inicial desses profissionais concentra-se entre 1987 e 2008, exercendo a docência exclusivamente no Liceu, com exceção de 4 docentes que lecionam em outras escolas da rede estadual e no Ensino Fundamental de escolas municipais de São Luís/MA

e municípios adjacentes, como Paço do Lumiar/MA. São profissionais na faixa etária entre 38 e 65 anos, que se identificam do sexo masculino (5) e feminino (3), da religião católica, cristã e sem denominação religiosa. O tempo de atuação na instituição é diversificado, sendo três décadas o maior período e 5 meses o menor, porém, grande parte estão no período entre 1 ano e 4 anos do exercício da docência nesse espaço.

Na fase da análise dos dados, utilizamos a pré-análise, codificação (unidades de registro e de contexto), categorização, exploração e interpretação a partir da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2016, p. 19). Para a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicação”, ou seja, não se trata de um instrumento ou um método específico e fechado, mas um conjunto de apetrechos, com diversas e adaptáveis formas de análises, principalmente nas comunicações.

Dessa forma, seguimos os respectivos passos para a construção da análise das entrevistas:

- a) **Transcrição na íntegra de todas as conversas gravadas em áudio por meio do aparelho celular da pesquisadora.** Nessa etapa, realizamos a transcrição por um mecanismo de transcrição de áudio do pacote *office* no computador, com fidelidade ao texto expressado pelo gestor, apoio pedagógico e docentes, por momentos, apenas realizando a correção de ruídos e ajustes em termos de pontuação;
- b) **Leituras flutuantes, curiosas e exaustivas das transcrições.** Codificamos os textos em unidades de registro e contexto, categorizando-os e, assim, excluindo da análise, conteúdo paralelo aos objetivos da pesquisa;
- c) **Construção, delimitação e nomeação oficial das categorias secundárias.** Efetuamos recortes com maior precisão, oferecendo sentidos às proposições secundárias, para assim, explorar o conteúdo minuciosamente;
- d) **Interpretação das falas selecionadas.** Nesse momento que consideramos subfase da interpretação, além de analisarmos os discursos selecionados levando em consideração os objetivos da pesquisa, os articulamos com os resultados da revisão bibliográfica e análise documental, considerando as categorias primárias: “violência”, “violências de gênero” e “ações de combate”. Para construir a fase interpretativa, recorreremos à técnica Análise Proposicional do Discurso (APD) da AC de Laurence Bardin (2016, p. 235):

A análise proposicional do discurso (APD), pode ser considerada uma variante da análise da temática, que procura resolver algumas insuficiências da divisão em categorias. Em teoria adaptável a quaisquer dados da linguagem, adapta-se especialmente ao material verbal produzido por entrevistas.

Na perspectiva da autora, APD tem como princípio a interpretação dos significados da fala, levando em consideração a quantificação linguística, assim, o texto e o emissor tornam-se objeto da análise. Assim, na subfase da interpretação, utilizamos a determinação dos Referentes-Núcleos (RN) e a divisão do texto em proposições, considerando a parte estruturante, frequência e o valor do discurso disponível.

Os RN são substantivos ou pronomes utilizados para dar conta das proposições. Já as proposições são frases que qualificam ou nomeiam os diferentes núcleos. “Existem três tipos de proposições: predicados, modificações e conectivos, e, quando articulados, podem oferecer diversas informações a partir de relações estabelecidas no texto” (Fabielle Cruz; Jacques Ferreira, 2021, p. 7).

As autoras explicam que a primeira proposição para a linguística refere-se à afirmação e/ou negação em relação ao falante, capaz de descrever ações, características e outras afirmações. A segunda proposição é a mudança na enunciação pela escolha das palavras e do tempo verbal, em que o falante tenta convencer ou manipular o ouvinte, por meio de um pedido, ponderação, convite, entre outras. A última proposição são os conectivos que têm a função de articular as orações.

Tendo em vista o conteúdo oferecido nas entrevistas e as possibilidades descritas na APD, justificamos que adotamos as três proposições expostas e os RN por meio de substantivos e pronomes. Desse modo, para a categoria violência, formamos a proposição: **Entre dúvidas e afirmações:** a violência pela ótica das/dos participantes. Na categoria violência de gênero, construímos a proposição: **Violências de gênero no Liceu:** uma tal (des) conhecida. Por último, para a categoria ações de combate, produzimos a proposição: **Um passo para trás do caminhar? Ações de combate às violências de gênero.**

Acrescentamos, ainda, que apesar das relações de gênero não serem categorias primárias nesta pesquisa, elas surgem nesta análise conforme o objeto, uma vez que a mesma é intrínseca à discussão. Com base no discurso exposto na entrevista, formulamos uma proposição a partir da categoria violência de gênero, a qual nomeamos de **Relações de gênero:** conceito (não) dito.

Pelo seu aspecto adaptável, a APD foi essencial na identificação e análise do conjunto de referências dadas sobre as categorias primárias pelas/os participantes, assim como na estrutura dos argumentos e pensamentos que constroem a interlocução das categorias secundárias que surgiram no discurso.

Após o exposto, na próxima seção, tratamos sobre a violência, violências de gênero e ações de combate conforme a literatura visitada e documentos analisados.

3 VIOLÊNCIAS: múltiplas características e ações de combate

*Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais, eu digo que não te
 conheço [...]
 E quando o samango chegar
 Eu mostro o roxo no meu braço
 Entrego teu baralho, teu bloco de pule
 Teu dado chumbado, ponho água no bule
 Passo e ainda ofereço um cafezin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim*

(Maria de Vila Matilde - Elza Soares, 2018)

A violência é um fenômeno histórico, cultural e multifacetado baseado nas relações de poder, que se manifesta em diferentes ambientes e sociedades de forma diferenciada (Constantina Xavier Filha, 2015). Nessa direção, iniciamos esta seção demonstrando por meio da música “Maria de Vila Matilde”, de Elza Soares, uma face da violência contra a mulher que acontece no ambiente privado, por exemplo. Assim, na subseção “o que são as violências de gênero”, trabalhamos o aprofundamento conceitual das categorias primárias e outros conceitos que as perpassam.

3.1 O que são as violências de gênero

A multicausalidade da violência é de ordem vivida, em múltiplas faces, e atinge todas as pessoas no cenário social com reflexos profundos na vida de todos os envolvidos. Segundo Hannah Arendt (2016), a violência é um mecanismo instrumental para a conquista e manutenção de poder. Para a autora, na sociedade, o poder funciona como um instrumento de dominação, enquanto a violência é o mecanismo encontrado pelos sujeitos para manter ou defender desejos e privilégios.

Desde as primeiras civilizações, a violência faz parte das inter-relações, transcorreu o tempo, tornou-se naturalizada e habitual em distintas sociedades, onde poucas pessoas, grupos e comunidades questionam a distribuição de dominação e subordinação. O poder transcende a habilidade de agir isoladamente, mas age em concordância, assim as diferentes formas de poder que solidificam a violência não são de caráter individual; é produto institucionalizado (Hannah Arendt, 2016).

Na busca etimológica da categoria, recorremos à socióloga Alba Zaluar (1999, p. 8), a qual afirma que a palavra violência vem do “latim *violentia*, que remete à força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital.” Transcendendo essa afirmação, compreendemos que a violência física é apenas um dos mecanismos do poder sobre o corpo. Assim, para complementar essa compreensão, também adotamos o conceito de violência atribuído pela Organização Mundial da Saúde (OMS):

a violência é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al.*, 2002, p. 5).

Em diversas dimensões, a violência atinge as pequenas, médias e grandes cidades ao mesmo tempo que compromete a dimensão dos direitos humanos. Nessa perspectiva, Constantina Xavier Filha (2015) reitera que as múltiplas faces da violência envolvem realidade, valor e sentido para cada grupo cultural e social. Desse modo, ela transita nas esferas públicas e privadas, fazendo-se presente no contexto familiar, social, econômico, ético, jurídico, político, etc.

Entre tantos espaços institucionalizados que o fenômeno da violência acontece está inclusa a escola. Na intenção de conceituar a violência no cotidiano escolar, fazemos uso das acepções do Sociólogo Bernard Charlot (2002), que aponta três formas de expressão do fenômeno nesse ambiente. A primeira é a “violência na escola”; a segunda é a “violência à escola”; a terceira é a “violência da escola”.

De acordo com o autor, a primeira expressão consiste nas ações violentas que acontecem no interior da instituição e suas dependências, mas cujas razões dos conflitos não têm nenhuma relação com a natureza de suas atividades pedagógicas e educativas. É o tipo de violência que poderíamos presenciar em qualquer outro espaço, por exemplo, nas grandes avenidas. Uma situação exemplificada dessa expressão dada pelo autor remete às ações de grupos que adentram à escola, a fim de resolver conflitos externos por meio da violência física e da violência verbal com estudantes da instituição.

A violência à escola está ligada à natureza da escola e suas diversas atividades, percebida na relação entre estudantes, docentes e demais integrantes da comunidade escolar. Também consiste na deterioração da estrutura arquitetônica do ambiente, bem como na forma que é organizado o funcionamento das atividades. Como exemplo de deterioração, destacam-se: quebrar carteiras, portas, janelas, quadros, pintar paredes e outros.

A violência da escola é caracterizada por uma violência institucional-simbólica e está próxima da violência à escola, por exemplo, quando jovens estudantes são imersos às inúmeras

regras da instituição sem condições de enfrentá-las. Esse tipo de violência está na organização da sala de aula, atribuição de atividades e notas, palavras de baixo calão, repreensão visual ou não repreensão e mais ações.

Esta pesquisa se formata por duas expressões da violência dadas pelo sociólogo: a primeira é a “violência à escola”, uma vez que levamos em consideração as relações que perpassam essa instituição e suas atividades para compreendermos os episódios de violências que fazem parte de seu cotidiano. A segunda consiste na “violência da escola” pela qual tentamos trazer para o campo discursivo a forma como a instituição organiza e desenvolve suas demandas pedagógicas e educativas, bem como trata o público que a compõe.

Apesar da dificuldade em delimitarmos o conjunto de causas e efeitos da violência, quase sempre, as desigualdades de classe, gênero e raça/etnia estão intrínsecas a esse fenômeno, o que não significa que sejam seus condicionantes fixos ou determinantes. Além disso, configura-se entre tempo, espaço e apresenta novos indicadores a partir da urbanização e crescimento demográfico em sociedades estruturadas em desigualdades (Alba Zaluar, 1999).

No Brasil, a violência apresenta-se em esferas dicotômicas, segundo Marilena Chauí (2011) não há maneira de compreender e dialogar acerca desse fenômeno neste país sem antes fazer uma análise sócio-histórica do seu embaraçoso contexto.

Há, no Brasil, um mito poderoso, o da não-violência brasileira, isto é, a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário, que desconhece o racismo, o sexíssimo, o machismo, que respeita às dificuldades étnicas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por suas escolhas sexuais, etc. [...] cuja elaboração remonta ao período da descoberta e conquista da América e do Brasil. Nossa autoimagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor dos estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro (Marilena Chauí, 2011, p. 381-382).

Desde sua “descoberta” no século XV, o Brasil além de traços de um país feliz, sensual e cordial, configura-se também de adjetivos negativos e violentos. No curso do tempo e espaço, as raízes deixadas pelo período de descoberta e ocupação, conforme cita Marilena Chauí (2011), são de diversas faces da violência que permeiam as relações das/dos brasileiras/os por meio das quais descobrimos da pior forma que a não-violência brasileira, em suma, não passa de um mito. Bem como está para além dos episódios da violência urbana, como assaltos, homicídios, furtos e latrocínios, sendo os mais divulgados pela grande mídia. O mito²⁴ tende a simplificar a violência contra mulheres, crianças, adolescentes, jovens, idosas/os e mais pessoas.

²⁴ Sirlene Silva (2011) admite que o termo *mito* tem sentido difuso, apresenta diversos conceitos que dependem de diferentes contextos. Contudo, ressalta que o *mito* esconde alguma coisa, guardando uma mensagem cifrada, não é verdadeiro no seu conteúdo expresso, mas possui um valor e, mais que isto, uma eficácia na vida social (p. 77).

Além disso, mantém a desigualdade de classe, dividindo simbolicamente e materialmente os sujeitos. Acentua a desigualdade étnico-racial que condiciona a predominância do racismo estrutural nesta sociedade. Mantém a desigualdade de gênero permutada nos pensamentos essencialistas pelos quais são naturalizadas as diferenças percebidas entre os sexos (Guacira Louro, 1997), fundamentando posturas e práticas desiguais entre mulheres e homens, bem como destila ódio e repulsa a qualquer outra identidade de gênero²⁵ que não seja normativa.

O mito da não-violência muitas vezes se fertiliza nos discursos ideológicos propagados por representantes políticos deste país. Nesse sentido, Marilena Chauí (2011, p. 382) afirma que “o mito da não-violência permanece porque, graças a ele, admite-se a existência de fato da violência e pode-se, ao mesmo tempo, fabricar explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida”.

No que se refere às relações de gênero, na sociedade ocidental foi organizada em estereótipos e preconceitos que legitimam e acolhem práticas e direitos desiguais sob a justificativa da “superioridade” do macho contra a “inferioridade” da fêmea sob um rígido sistema patriarcal e eurocêntrico. Ao longo da história, as diferenças sexuais binárias tiveram caráter científico na Medicina, Antropologia, Biologia, Psicanálise, dentre outros campos de saberes (Rafael Tilio, 2014) bem como foi legitimado nos discursos moralizantes da Igreja. Felizmente, tais dessemelhanças foram e ainda são contestadas, principalmente, a partir dos Estudos de Mulheres e Movimentos Feministas que problematizam o termo “gênero”.

O conceito de gênero surgiu a partir da década de 1960, nos EUA, por meio de lutas feministas, sendo fundamental para a contestação dos significados “científicos” essencialistas e do determinismo biológico que circulava na sexualidade pela trama cultural e ocidental até meados do século XVIII. Tal categoria permitiu a compreensão de que masculinidades e feminilidades não são inerentes à natureza humana, mas determinadas e instituídas pelas relações de poder dominantes engendradas na cultura, que caracterizam e/ou classificam as pessoas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, estando o sexo ligado a características físicas e biológicas dos corpos (Cristina Wolff; Rafael Saldanha, 2015).

Na acepção de Guacira Louro (2000, p. 14) “a emergência do gênero” apresenta uma “viragem” teórica, pois

a emergência desta categoria representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma viragem epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das

²⁵ A *identidade de gênero* refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento (Guia de Terminologias, 2022).

mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder.

Os reflexos dessa categoria analítica foram e ainda são intensos, pois ela protagonizou novas significações, conceitos e a fratura de muitos paradigmas que impediam a discussão de diferentes demandas sociais das mulheres, consideradas “segundo sexo”, na época. Em meados do século XVIII, mulheres já se moviam contra as opressões que estavam submetidas no estrato social. Mas o movimento de mulheres ganha mais intensidade a partir da segunda metade do século XIX e do início do século XX, nomeado de Movimento Feminista. As lutas feministas se intensificaram, principalmente pelo reconhecimento das mulheres como sujeitos sociais. Entre as reivindicações, estavam os esforços pelo direito ao voto, o acesso à educação formal e a participação efetiva nos diversos campos de saberes e no cenário público, à época, predominantemente masculino (Cristina Wolff; Rafael Saldanha, 2015).

Com o passar do tempo, o Movimento toma outras proporções²⁶ e passa ser compreendido pela vertente da pluralidade tendo sua etimologia retirada do singular. Os Movimentos Feministas se construíram e se ampliaram por múltiplas lutas; sociais e epistemológicas. Caracterizados por ativismo de identidade feminina que levantou e ainda ecoa diferentes vozes advindas de diferentes espaços. No tempo presente, os Movimentos Feministas encontram-se na quarta onda e com expressivas contribuições no tocante aos direitos das mulheres, entre outras demandas desse grupo e mais grupos subalternizados socialmente.

A feminista Joan Scott (1995) foi fundamental nos estudos de gênero ao inferi-lo como representação histórica, cultural e social, sendo um empreendimento da sociedade em impor masculinidades e feminilidades no corpo sexuado. Nesse sentido, o corpo sexuado representa a prática social cuja materialização está configurada nas características físicas e biológicas, quando legitimado nessa direção nega a multiplicidade de identidades que os sujeitos podem construir no percurso da vida.

Além disso, “a viragem teórica”, tal como menciona Guacira Louro (2000, p. 17), deu espaço para distintas formas de interpretações das relações de gênero, interpeladas e ressignificadas nos referenciais da psicanálise, marxistas, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas e outras perspectivas. Desse modo, as teorias feministas também surgem com questionamentos sobre a produção do conhecimento. Teresa de Lauretis (2019) reitera que a

²⁶ Atualmente, é formado por múltiplas identidades e demandas sociais, dentre os Feminismos que surgiram no decorrer do tempo destacam-se: Feminismos da Diferença; Feminismos Negro, Feminismos Indígenas, Feminismos Asiáticos, Feminismo Lésbicas, Feminismos Protestantes, Feminismos Interseccional e mais Feminismos.

construção do gênero foi dada por diversas “tecnologias do gênero”, a exemplo da teoria que, por meio de discursos institucionais produz, promove e implanta representações de gênero, sendo uma maneira de controlar o significado social.

Ao tratarmos do gênero, é necessário falarmos da sexualidade, que apesar de serem distintos se confluem. No livro *Sexualidade e Orientação Sexual: cultura e transformação social*, Tânia Maria Cruz (2014) afirma que a sexualidade se tornou preocupação da ciência ocidental a partir do século XIX, cunhada por especialistas da Medicina, da Biologia, da Psicologia, da Sociologia, da História, da Antropologia e de outras áreas do conhecimento, sob fortes influências de preceitos morais de grupos religiosos da sociedade da época, como a Igreja e o Estado.

Nessa direção, Tânia Mara Cruz (2014) aponta as teorias de Sigmund Freud (1856-1939), Wilhelm Reich (1897-1957) e Michel Foucault (1926-1984), os quais suscitaram fortes influências no contexto da sexualidade ou daquilo que se pensava sobre ela nos séculos XVIII e XIX. As discussões psicanalíticas de Sigmund Freud, no final do século XIX, objetivavam compreender a sexualidade e o comportamento sexual do adulto; assim, ele apresenta o núcleo central da vida psíquica produzida por dois movimentos: a vivência do prazer infantil — estímulos sensoriais e descargas motoras corporais —, e o movimento da linguagem que se desenvolve na psique.

Contudo, tais teorias não partiram de experimentação com crianças, mas foram construídas por meio de observações clínicas em pacientes adultos com sintomas neuróticos. Sigmund Freud denominou a criança de “perversa polimorfa”, sendo que o conceito de perversão, nessa perspectiva, é a experimentação de desejos/prazeres em diferentes partes do corpo com objetos distintos. Além disso, a autora pontua que o psicanalista criou a visão da sexualidade normal e anormal, a qual, para ele, desenvolvia-se mediante fases sucessivas e relacionadas à origem do prazer adquiridas pela utilização de objetos.

A estrutura lógica da psique, a partir desse pensamento, divide-se em três instâncias, segundo a citada autora. A primeira refere-se ao *Id* (Isso, neutro), que consiste na busca do prazer de forma inconsciente, denominada de fase oral e anal. A segunda corresponderia ao *Ego* (Eu), ou seja, à internalização das normas externas, desejo expressado e mediado pelo consciente/racional, também caracterizado de fase fálica (descobertas dos órgãos sexuais), momento em que se dá o “Complexo de Édipo”. O Superego (super-eu), como terceira instância, delimitaria comportamentos socialmente aceitos ou não aceitos, o que significaria uma resolução bem-sucedida do “Complexo de Édipo”.

O “Complexo de Édipo” bem resolvido, segundo a visão do Sigmund Freud, poderia contribuir na definição da heterossexualidade. Após essas três fases, existiria o período de latência, retrocedendo à fase genital na adolescência, afirmação pautada na ótica conservadora de sublimação da sexualidade, cunhado no princípio da cultura ocidental; somente na vida adulta o ser humano estaria preparado para conciliar sexualidade e trabalho. Essa afirmação foi problematizada por outros estudos, inclusive de seu discípulo e contemporâneo Wilhelm Reich (Tânia Mara Cruz, 2014).

Leitor freudiano, Wilhelm Reich contrapõe a sublimação da sexualidade conservadora de Sigmund Freud. A discordância entre ambos foi notada inicialmente nos estudos de Wilhelm Reich sobre brincadeiras sexuais em culturas infantis dos povos trobriandeses. Mostrou-se, então, favorável a “um desenvolvimento processual da sexualidade, lento e sem interrupção, que só seria bloqueado na cultura ocidental devido à repressão sexual” (Tânia Mara Cruz, 2014, p. 41). Se, por um lado, Wilhelm Reich concordou com as fases oral e anal, relatadas por Sigmund Freud, por outro, entendia que as fases fálica, latente e genital deveriam ser convertidas somente nesta última. Esta a criança desenvolveria a partir de seus 4 anos de idade até atingir a juventude, apostando que tal fase se concretizasse de maneira saudável, sem nenhum tipo de interrupção.

Em contrapartida, a autora destaca que a visão de Michel Foucault sobre a sexualidade se distingue totalmente da concepção de Sigmund Freud e Wilhelm Reich, uma vez que Michel Foucault questionou as formas de controle sistematizadas e exercidas, inclusive, pela Igreja, tendo apoio na psicanálise. Entre os controles sexuais sistematizados, destacam-se:

A sexualidade das mulheres, inclusive criando a figura da mulher nervosa (histérica); a pedagogização do sexo da criança, vendo a sexualidade infantil como tendência natural, mas com necessidade de controle adulto; as políticas sociais sobre as condutas procriativas, diminuindo ou aumentando a natalidade, conforme os interesses do Estado; e, por fim, a psiquiatrização do prazer perverso, criando a ideia de anomalias e desvios entre adultos, que deveriam ser vigiados e reconduzidos aos padrões da sociedade, particularmente com a homossexualidade (Tânia Mara Cruz, 2014, p. 48).

Tais mecanismos de controle da sexualidade tornaram-se, portanto, a centralidade da vida em sociedade. Assim, na concepção de Michel Foucault, as tentativas da psicanálise moderna de encontrar a natureza sexual e corporal, ancoradas na cultura ocidental, construiu a sexualidade sob cunho proibitivo e patológico (Tânia Mara Cruz, 2014). Assim, ela está envolvida, sobretudo, nos modos pelos quais o poder opera no cenário social, regulando como deveria ser vivenciada.

Em contraste ao que propunha os estudos da modernidade, as pesquisas contemporâneas sobre a sexualidade expõem que esta é múltipla, móvel e relativa; assim, remete às diversas formas de nossa existência, bem como à maneira com que lidamos com prazeres e desejos, sendo esses mais culturais do que biológicos. Marilena Chauí (1984) acrescenta que, no exercício da sexualidade, somos movidas/os por múltiplos mecanismos de repressão, taxados como “verdades”. Nesse sentido, a forma como nos preocupamos com ela, a maneira como a expressamos, é construída, com frequência, no âmbito da cultura. O fragmento abaixo demonstra a assertiva dada pela autora:

A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos — estar “perdido de amor”, “cair de amores”, ser “fulminado pela paixão”, beber o “filtro de amor”, receber as “flechas do amor”, “morrer de amor” (Marilena Chauí, 1984, p. 84).

A repressão tem força simbólica expressiva na internalização e reprodução do profano, proibido e permitido na prática da sexualidade. Vários segmentos sociais propagam dispositivos de controle e “verdades” por meio de regimes institucionalizados, como os ambientes educacionais. Para a autora, a repressão da sexualidade institucionalizada é capaz de sabotar e ocultar a consciência individual, pois até quando transgredida pelos sujeitos, encontra-se aglutinada de sentimentos, a exemplo de culpa e dor.

Mediante isso, estudos das últimas décadas representam diversas mudanças para a compreensão da sexualidade como dimensão humana, em que foi possível diferenciar o biológico do cultural, por intermédio de lutas de distintos Movimentos. Embora concordemos com Tânia Mara Cruz (2014) quando menciona que, no tempo presente, ainda há muito que se superar acerca dessa categoria, o discurso de mudanças ainda insiste em diversas marcas do tempo “antigo”. Assim, crianças, adolescentes, jovens e adultos, frequentemente, deparam-se com uma sociedade contraditória e marcada nas ordens dominantes, culturalmente condicionados entre práticas tradicionais e inovadoras da sexualidade, que, por sua vez, são ingredientes para as facetas da violência.

Em relação ao gênero, embora diante das conquistas e intervenções dos Estudos Feministas, seus conceitos envolvem críticas singulares e identidades distintas, divergindo e convergindo entre si, por diversos momentos. Assim, a compreensão e conceptualização acerca do termo não é estática e homogênea, se movimenta entre várias visões epistêmicas, estando passíveis de contínuas reformulações no contexto social e cultural (Teresa de Lauretis, 2019).

As violências estruturadas no gênero envolvem plurais formas de existência da vida, seja biológica, psíquica, laboral, cultural, social etc. Em um estudo intitulado “Violência de Gênero: um lugar na práxis”, Heleieth Saffioti (2019) remete-se às violências de gênero como um ato de praticar dinâmico os quais partem do externo para o interno e *vice-versa*. O externo é composto pelos ingredientes sociais enquanto o interno remete a tudo aquilo que reproduzimos do externo ao mesmo tempo que mantemos o movimento da práxis.

Nessa práxis constrói-se o ciclo sujeito e objeto, tendo a ideologia como um dos principais agentes universais na organização da alienação dos sujeitos, os quais tornam-se passivas/os e ativas/os de ações coisificadas sem muitas vezes questioná-las. Outro ponto oportuno é o tão defendido “nó” estabelecido pela autora. O “nó”, para ela, é instituído pelas contradições de classe, gênero e raça/etnia²⁷ que de um lado atuam como diferenciadores nas forças de trabalho e, por outro lado, codificam e selecionam corpos para outras violências na práxis social. Para a autora, estamos em constante imersão prática do “nó”, mas o fato de estarmos mergulhados na reprodução de atividades da tríade não significa termos tomado a consciência de todo antagonismo que as engloba e de tudo que produzem.

Ao realizarmos um levantamento sobre os indicadores da violência no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), tendo em vista o “nó” de Heleieth Saffioti (2019) e mais elementos, constatamos que a violência sexual, como o assédio e a importunação sexual juntos somam mais de 33 mil registros no ano de 2022. Mulheres negras seguem sendo as principais vítimas dessa violência: 56,8% vitimizadas eram pretas ou pardas (no ano anterior eram 52,2%) contra o percentual de 42,3% de cor branca, 0,5% indígenas e 0,4% amarelas. Na maioria absoluta, os abusadores são conhecidos das vítimas, um total de 82,7% e apenas 17,3% dos atos foram cometidos por homens desconhecidos; 53,3% dos eventos de estupro²⁸ acontecem à noite ou na madrugada no período entre 18:00h e 05h:59 min, enquanto 65,1% dos estupros de vulnerável, ocorreram durante o dia, entre 06h e 11h:59min, ou entre o meio-dia e 17h59min, período em que a mãe da criança em geral está no trabalho (Brasil, 2023).

A mesma fonte notifica que nos casos de feminicídio, 61,1% das vítimas são mulheres negras e 71,9% têm entre 18 e 44 anos. Os agentes dos crimes são 53,6% parceiros íntimos,

²⁷ Tal ordem é sem intenção de fixar ou hierarquizar o “nó”, uma vez compreendido aqui como ciclo, intrínseco e inerente aos desejos do capital, não havendo uma ordem, mas, sim, uma contínua relação.

²⁸ Considera-se estupro, de acordo com o Código Penal - Art. 213, o ato de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso. O estupro de vulnerável, Art. 217A, consiste em ter conjunção carnal ou praticar ato libidinoso com menor de 14 anos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm? Acesso em: 24 mar. 2024.

19,4% ex-parceiros e 10,7% familiares. Além disso, 7 em cada 10 vítimas de feminicídio foram mortas em suas residências. Já nos fatos de homicídios femininos, a via pública é o lugar mais frequente, equivalente ao percentual de 36,5% e 34,9% se sucederam na residência das vítimas. Fatos que confirmam que não estamos livres e protegidas da violência em nenhum dos ambientes, seja nos espaços privados ou públicos (Brasil, 2023).

Ainda de acordo com o Anuário, no mesmo ano foram registrados 74.930 (setenta e quatro mil, novecentos e trinta) casos de estupros, o maior número da história deste país, com uma elevação de 8,6% referente ao ano anterior, nesse quantitativo também estão inclusos os casos de estupro de vulnerável. As questões de gênero, raça/etnia e faixa etária surgem nesses ocorridos ao identificarmos que 88,7% das vítimas eram do sexo feminino enquanto 11,3% eram do sexo masculino; 56,8% são pessoas negras e 42,3% são brancas (Brasil, 2023).

No tocante à faixa etária, 61,4% das vítimas têm entre 0 e 13 anos de idade e 10,4% têm menos que 10 anos, assim, crianças e adolescentes são as principais vítimas desse tipo de violência. Os dados são precisos nesta discussão, quando o levantamento aponta que a maioria dos agressores são pessoas conhecidas e próximas (86,1%), familiares (64,4%), 29 registros que tem professores como autores, (24,3%) parceiros ou ex-parceiros no caso das vítimas de idade mais elevada, informações que descortinam cada vez mais que a população infantil e adolescente, não está segura dentro do próprio ambiente familiar bem como em outros locais da sociedade brasileira (Brasil, 2023).

Em relação à população LGBTQIAPN+, o documento aponta mais de 2.000 mil vítimas de lesões corporais dolosas; mais de 160 casos de homicídios dolosos e 200 episódios de estupros. Ao considerarmos a extensão e profundidade dos crimes cometidos, a violência contra as pessoas do grupo LGBTQIAPN+, ainda apresenta números “irreais” da realidade vivenciada por esses indivíduos, (Brasil, 2023), a ausência de políticas públicas voltadas a esse público, bem como a conflituosa relação entre parlamentares de extrema direita/ultraconservadores e parlamentares da esquerda/progressistas, em que o segundo grupo tem sido impedido pelo primeiro de legitimar as demandas essenciais dessa população, como direito à educação, à saúde, à segurança, entre outros, muito têm contribuído para mantê-los (in) visíveis em todos segmentos.

Apesar disso, instituições sem fins lucrativos e movimentos sociais não têm medido esforços para deixar evidente as múltiplas formas de violência que essa comunidade tem sofrido no cerne desta sociedade. De acordo com o Anuário, os dados referentes à lesão corporal, homicídio e estupro contra pessoas LGBTQIAPN+ são recorrentes e com altíssimas notificações em todos os estados brasileiros. Contudo, o Estado tem se mostrado desinteressado com estrutura administrativa e recursos humanos a fim de endereçar os dados e encarar o

problema. Assim, os indicadores das violências, produzidos pela sociedade civil com menos recursos que o Estado poderia oferecer, têm-se mostrado mais assertivos, a exemplo dos relatórios anuais da ANTRA e do Grupo Gay da Bahia (GGB) (Brasil, 2023).

Diante da disparidade dos números, o citado documento indica a necessidade de compararmos dos dados oficiais produzidos pela sociedade civil entre aqueles anunciados pelo Estado, uma vez que as informações divergem entre esses dois âmbitos. Em exemplificação da disparidade quantitativa entre ambos, o documento exhibe que enquanto a ANTRA e o GGB, respectivamente contabilizaram 131 e 163 vítimas trans e travestis de homicídio no ano de 2022, neste país, o Estado deu ênfase em 163, cujo quantitativo, é 63% provenientes dos crimes compilados pelas duas organizações. Isto é, a estatística “oficial” do Brasil não condiz com a realidade da violência contra esses indivíduos, portanto, compreendemos que o desenrolar desse problema é mais complexo do que já vivenciamos, uma vez que a sociedade brasileira está mergulhada nos discursos ideológicos de gênero (Brasil, 2023).

Mediante o exposto, os indicadores do ABSP revelam dados essenciais referentes às violências as quais envolvem as questões de gênero e de suas intersecções, ainda que o referido anuário não cite tal categoria por essa titulação, expondo apenas números, gráficos, tabelas e porcentagens comentando o perfil das vítimas. Isto é, os dados aqui expostos têm caráter interpretativo, tendo em vista o conceito dessa violência a partir da literatura consultada.

No tocante às medidas de providência sobre o fenômeno no Brasil, recorreremos ao que diz capítulo V do Artigo 3º da CRFB que determina a responsabilidade do Estado brasileiro promover o bem estar de todas às pessoas, protegendo-as de qualquer forma de preconceitos de raça/etnia, origem, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação. Nessa perspectiva, os Art. 5, 205 e 207 deliberam que os indivíduos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza neste país, tendo direito à vida, à liberdade, à saúde, à igualdade, à segurança, à educação, ao respeito, à liberdade etc (Brasil, 1988).

No que se refere à violência sexual contra crianças e adolescentes, o ECA confirma que nenhuma criança ou adolescente poderá ser objeto de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, tendo punição na forma da lei para qualquer situação quando vier a ocorrer, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Assim, é dever da família, do Estado e da sociedade zelar pelos direitos dessa população, protegendo-a de tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor (Brasil, 1990).

Ainda que tais documentos não citem a categoria violência de gênero, eles têm sido um dos parâmetros para as medidas de enfrentamento às diversas formas de violência neste país. No contexto político-social, Luciel Amorim (2020) sinaliza que a violência de gênero não é um problema de interesse da “antiga-nova” classe social brasileira, ou seja, a extrema direita, a qual

está disposta a todo tempo a descaracterizar e silenciar os ingredientes hegemônicos que a constituem, como o binarismo, o machismo, o sexismo, a heterossexualidade compulsória, as normas heteronormativas entre outros, que geram violências na escola e fora dela.

Nesse sentido, os estudos sobre gênero e sexualidades construídos entre os séculos XIX e XXI são fundamentais, pois denunciam as múltiplas formas de opressão contra a população de diferentes grupos subalternizados socialmente. Ofereceram/oferecem rompimentos de paradigmas diante da construção sociocultural de diferenciação entre o modelo “natural” — masculino (homem-heterossexual) e feminino (mulher-heterossexual), cuja lógica vem sendo questionada pelos movimentos sociais, como movimentos feministas e da população LGBTQIAPN+.

Na próxima subseção, discorreremos sobre as principais manifestações e ações de combate da violência de gênero na escola a partir das análises realizadas em teses e dissertações.

3.2 Violências de gênero na escola: o que dizem as produções acadêmicas

*Por isso, cuidado, meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós
Que somos jovens
Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua [...]
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz
Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo, tudo, tudo o que
fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
como os nossos pais*

(Como nossos pais - Elis Regina, 1976)

Na tese intitulada “A tessitura da violência: motivação e manifestações no ambiente escolar”, Maria Elda Campos (2021) mostra que a violência no cotidiano escolar é complexa e inter-relacionada, difícil de ter um denominador comum de causa e efeito. Desse modo, acredita no propósito pedagógico transdisciplinar, multidimensional e pluricausal das questões que a envolvem, para assim, enfrentá-la.

Por outro lado, Juliana de Albuquerque (2019) na tese “Violência de gênero: crenças legitimadoras por adolescentes” construída pela participação de adolescentes do Ensino Médio, constatou as percepções machistas na maioria dos discursos de adolescentes (meninos). Dentre

as violências mencionadas na pesquisa, destacam-se a violência patrimonial; responsabilização da vítima na violência sexual; justificativas para violência física; culpabilização da mulher na violência moral e romantização do ciúme na violência psicológica que acontece nas relações afetivas/sexuais.

A violência sexual, como o estupro, é legitimada pelo público na crença da falta do “autocontrole” e do instinto sexual masculino. Bem como é apontada a necessidade da vítima provar que relutou contra a violência para ser considerado um ato consumado de estupro. Além disso, a agressividade masculina é vista como algo “natural” e esperada pelo social na visão dos adolescentes (Juliana de Albuquerque, 2019)

Ananda Guimarães (2019, p. 14) evidencia faces da violência de gênero na escola entre diferentes membros, conforme fragmento abaixo.

Em síntese, pudemos identificar as seguintes problemáticas no cotidiano escolar: casos constantes de assédio moral e sexual contra professoras cometidos por professores; assédio sexual também de professores contra as alunas; excessiva competitividade entre estudantes dos diferentes cursos técnicos; automutilação realizada principalmente pelas meninas, devido às dificuldades de lidar com a angústia e baixa autoestima; e os casos de violência no espaço escolar, ligados às relações afetivo-sexuais entre os/as adolescentes (Ananda Guimarães, 2019, p. 14).

Tendo em vista os esquemas de gênero e intersecção condicionados no social, a escola está configurada pela “naturalidade” de determinada face da violência sexual praticada pelos professores contra estudantes e professoras. Além de um ambiente competitivo, é terreno da violência física congruente à violência psicológica, vitimando meninas, bem como a violência nas relações amorosas, por vezes, não percebida pela gestão e docentes. Segundo Ananda Guimarães (2019), tais episódios são demandas necessárias de problematizações no campo educacional, pois a violência de gênero contra professoras e estudantes (meninas) está implícita e inerente ao currículo oculto na escola.

Nesse sentido, Elizângeli de Carvalho (2021) é pontual, quando sugere que a conjuntura desta sociedade conservadora tem contribuído para práticas curriculares da ordem vigente, ao afirmar que discursos de ódio propagados pela falácia da “ideologia de gênero” são transferidos à escola, entretanto, tal fundamentalismo tem lhe tirado a posição de lugar reflexivo, de respeito à liberdade de expressão de corpos “diferentes”, bem como de desconstrução de práticas discriminatórias e preconceituosas.

A autora também destaca que a população LBTQIAPN+ sofre diversas faces da violência nesse ambiente, a exemplo da Lgbtfobia. Dessa forma, alerta que enfrentar a Lgbtfobia nos espaços formais de ensino é uma tarefa urgente, para isso, faz-se necessário transcender o antigo-presente ensino propedêutico e além de acolher essa população no sistema,

é preciso estabelecer mecanismos educativos de combate às chacotas e piadas ofensivas e mais discriminações que esse público vivencia no espaço escolar.

Diante disso, Alexandre Jenevain Junior (2020, p. 44) salienta que “a escola é um espaço plural e da mesma forma que a diversidade pode ser considerada positiva, podemos abrir margem para a exclusão de quem não a considera importante para a sociedade.” Assim, negar a presença das diferenças e diversidades bem como não as mencionar no desempenho da prática pedagógica é, quase sempre, um indicador para que muitas pessoas não se sintam acolhidas nesse ambiente, concretizando-se a pedagogia da violência por intermédio da exclusão, nesse caso, muitas vezes compilada e nomeada de abandono escolar/evasão escolar. Nesta vertente, Paulo Henrique Brito (2020, p. 11) argumenta que

quando pensamos, por exemplo, nas relações sociais que ocorrem dentro do ambiente escolar e que envolvem a questão de gênero e sexualidade, a categorização é de extrema relevância para compreender a alta taxa de evasão escolar/abandono dos/das transexuais.

A garantia pelos documentos educacionais, como a LDBEN (1996), que determina o acesso à escola para todas e todos, tem-se mostrado significativa no curso da história da educação brasileira, apesar das disputas de poder que circulam no currículo formal. Em contrapartida, os mecanismos para a permanência e o sucesso educacional das/dos estudantes têm sido insuficientes, principalmente se considerarmos as questões de gênero, sexualidade e outras categorias submissas, uma vez que são ingredientes da diferença pela dimensão da desigualdade, funcionando como instrumento de separação do conveniente e não-conveniente, favorecendo o cumprimento da dinâmica social hegemônica.

Por outra via, Luciel Amorim (2020, p. 48) destaca que a não-permanência das/dos estudantes na escola está para além do gênero e da sexualidade, fazendo-se presente as questões étnico-raciais.

[...] diante das evidentes disparidades entre o número de alunos negros que entram e que não conseguem concluir o ensino, sem mencionar os pertencentes à população LGBTQI+, que muitas vezes nem chegam a se matricular, pois sabem e sentem as barreiras que deverão enfrentar, já que, como dito, os espaços e os programas escolares em si não levam em conta essas diferenças ao serem formulados.

Uma forma de combater as violências de gênero na escola entrelaçadas no gênero, na sexualidade e na etnia/raça, segundo o autor, consistiria no reconhecimento da sociedade brasileira constituída pela diversidade, bem como a criação e implantação de políticas públicas educacionais; a presença das temáticas na formação inicial e continuada de profissionais da educação e o estímulo para a equidade entre a pluralidade do público que forma o universo escolar.

O autor também apresenta contribuições oportunas para o diálogo em torno das questões de gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica. O trecho abaixo demonstra:

Ao adentrar na esfera do currículo para discutir gênero, primeiro devemos entender que este não se trata apenas de mais um entrave burocrático que confere às escolas um status de normatização, e sim algo que norteia o trabalho pedagógico diário nas unidades educacionais, apontando “o que” e “como” trabalhar no dia a dia em sala de aula, sempre levando em conta a vivência **da educadora**, do educador e **da educanda** e do educando, tornando-os protagonistas dessa relação. Daí o fato de falar tanto nos últimos anos de protagonismo do jovem na educação brasileira. Entretanto, há de se salientar algo muito comum na educação brasileira: falar uma coisa e fazer outra, ou seja, um distanciamento entre o que deveria ser e o que realmente é (Luciel Amorim, 2020, p. 12 – 13 grifo da autora).

Tal assertiva nos conduz à reflexão do currículo como instrumento da manutenção das relações de poder desiguais e hegemônicas do Estado. Trata-se de trama ideológica sistematicamente estruturada para a manutenção do *status quo* de uma sociedade que discrimina e exclui tudo aquilo que foge do padrão dominante, a exemplo das categorias gênero, violências de gênero, sexualidade e intersecções.

Tamires Cantares (2021) deixa indicações da psicologia na educação, como um caminho que possibilitaria a prevenção das violências de gênero no cotidiano escolar. Para ela, a psicologia é capaz de trazer perspectivas teórico-práticas que possibilitam a flexionar conteúdos e debates sobre disputas ideológicas, políticas e econômicas que historicamente transcorrem no campo educacional.

Para tal, a autora leva em consideração as relações intersubjetivas, cognitivas e afetivas que o ser humano desenvolve; a relevância do diálogo entre o fenômeno e suas representações; e o diálogo coletivo entre a comunidade escolar. Dentre as ações de combate coletivas, destaca a relevância de considerar as situações-problemas manifestadas e, assim, construir atividades educativas que estimulem a expressão de sentimentos, as quais facilitariam a resolução de conflitos ou poderiam auxiliar na articulação entre a escola e redes de apoio e proteção às vítimas.

Andréa Lamim (2021, p.141), no seu texto dissertativo, dialoga com Maria Elda Campos (2021) na seguinte afirmação:

Estudos de gêneros são fundamentais se desejamos desconstruir estereótipos que continuam se perpetuando, mesmo entre aquelas/es que se consideram “descolados”. A escola não pode deixar de lado as questões que envolvem relações de gênero. Não é possível seguir apenas perpetuando os preconceitos da sociedade. Todas as disciplinas precisam abordar as questões de gênero e o ensino de História também precisa ampliar o espaço para essas discussões através de novas abordagens, ampliando o espaço para a história das mulheres e, principalmente, como alerta Scott, evidenciando as relações de poder. A perspectiva histórica pode contribuir para desnaturalizar conceitos e ideias.

Dessa forma, a autora nos sugere a (re)pensar o próprio conceito e modelo de currículo escolar, uma vez que a escola é um escopo das pretensões capitalistas, tratar das temáticas aqui expostas é “desinteressante” para o mundo produtivo do mercado. Em contraste, coloca em questionamento o deliberado pela LDBEN (1996) que um dos princípios da educação é a formação integral, preparando cidadãos e cidadãs para o exercício pleno da cidadania. Mas que cidadania? Qual cidadão e cidadã? Que tipo de formação integral está condicionada nesse contexto?

Andrea Ruegg (2021, p. 41 grifo da autora) reforça que

[...] a exclusão de pessoas consideradas diferentes na sociedade é uma prática antiga e não se restringe ao ambiente da escola pública ou privada. Desde sempre o homem observou a exclusão social devido à classe social, à faixa etária e ao gênero, e isso se manifesta na escola, submetendo qualquer **aluna e** aluno à mercê desse tipo de agressão.

Embora a expulsão de sujeitos tidos como diferentes seja uma prática repetida na sociedade e nos ambientes educativos, relações de gênero e suas intersecções ainda são tratados como tabu por grande parte da sociedade, o que tem dificultado o combate de preconceitos e discriminações promovidos por tais questões, na instituição escolar. Segundo Sirlene Silva (2011), o tabu é tudo aquilo que é conhecido como proibido de ser tocado, falado, corrompido, etc, pois é inerente e pretense à natureza sagrada e à determinada divindade. O preconceito é formado de conceitos prévios sobre algo ou alguém, é uma ideia ou opinião formada e disseminada sem qualquer tipo de reflexão. A discriminação, por sua vez, são as diversas formas de segregar, sendo incitada tanto pelos sujeitos quanto pelas instituições, ao inverso do preconceito que é provocado apenas pelos sujeitos.

O estudo de Andréa Lamim (2021) revela que agressões verbais e físicas entre estudantes no espaço escolar, os quais têm como elemento gerador o machismo, inclusive entre meninas, além de oferecer consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem, afetam a autoestima, provocam medo e a resistência da/do estudante em continuar no ambiente escolar. Para Andréa Ruegg (2021, p. 18), a falta de assertividade na Educação no Brasil no decorrer de tempo e espaço tem reflexos negativos em toda a cadeia social, pois a desigualdade

[...] gerada ao longo da história de um país de construção escravocrata -, corrobora com a desigualdade de gênero, econômica e social, que encontra na violência o reflexo da fragilidade do sistema comunitário, educacional em muitas regiões do país. Talvez por isso, para a maioria dos brasileiros, concluir o ensino fundamental ou médio ainda é um grande desafio. As dificuldades encontradas na educação - que sofre há décadas com a falta de investimento - e a violência nas escolas, refletem nos altos índices de repetência e evasão escolar, que contribuem ainda mais para essa desigualdade social mencionada.

Na expectativa de compreender a dinâmica social e disparidades de gênero e violências de gênero pelas desigualdades fraturadas as quais envolvem cor da pele, classe social, faixa etária, entre outras, Amanda Bezerra (2021) revela em seu estudo sobre “A espacialização da violência contra a mulher em São Luís”, que esse fenômeno atinge, em maior frequência, bairros da capital mais pobres e periféricos em razão da materialização da segregação socioespacial no qual estamos imersos.

Jenevain Júnior (2020) soma com a discussão do combate às violências de gênero, quando sinaliza que como professoras e professores somos convidadas/os a sairmos dos lugares hierárquicos e engessados das disciplinas curriculares pré-determinadas. Nesse sentido, focaliza que precisamos lançar olhares cuidadosos e estarmos pedagogicamente preparadas/os para agir sobre o complexo sistema estrutural das diferenças como mecanismo de exclusão em todas as direções. Pontua que temas como racismo, população LGBTQIAPN+, gênero, sexualidades e *bullying/cyberbullying* são passíveis de práticas educativas em concomitância com os demais objetivos educacionais.

No tocante às violências embasadas nas masculinidades hegemônicas, Ariana Guimarães (2020) assevera que, se masculinidades são construídas, elas também estão passíveis de desconstrução e de reconstrução neste mundo social. Nesse sentido, expõe que homens podem criar relações que não sejam fundamentadas na violência e na retenção de sentimentos e emoções (“frágeis, emotivas, singelas e amoras”).

De acordo com a autora, a escola tem papel primordial para a construção e atualização de outras noções de masculinidades e feminilidades. Dentre as alternativas que podem ser desenvolvidas em práticas coletivas com crianças e adolescentes para não colaborar com a violência de gênero e construir gerações futuras equitativas, destaca: a quebra de silêncio e omissão de cenas que muitas vezes estão amparadas nessas violências; posicionar-se contra atitudes que apresentam riscos à segurança de mulheres e homens nesse espaço; estimular o pensamento contra a naturalização de piadas machistas pelas quais são cristalizados significados tradicionais e preconceituosos de masculinidades; e promover o respeito à diversidade.

Nesse sentido, Nathalia Vicentini (2022) dialoga com Ariana Guimarães (2020), ao constatar que os estereótipos de gênero estão fortemente presentes na escola, onde meninas são desvalorizadas e inferiorizadas, por uma masculinidade-violenta corporificada nos meninos. Assim, estereótipos, concepções machistas e discriminatórias uma vez impostas sobre os corpos, promovem relações antagônicas nas relações. Apesar das contradições que se encontram a escola, ela é um campo possível de implantação de projetos de prevenção e de

enfrentamento às violências que envolvem questões de gênero, dentre as estratégias indica projetos que discutem a Lei Maria da Penha; abordagem do feminismo e das relações de gênero desde a formação inicial das/dos profissionais de educação.

A pesquisa de Lilian Macri (2022) é pertinente para este estudo, pois apresenta a violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar por meio dos depoimentos de estudantes e docentes do Ensino Médio. Nessa perspectiva, episódios de machismo são revelados pelas estudantes e negados pelo corpo docente, assim como a violência contra o grupo LBTQIAPN+.

Dentre os diversos condicionantes da violência de gênero, bem como formas de combate, a representatividade da comunidade LBTQIAPN+ é um aspecto facilitador para tratar de gênero na escola; a formação docente inicial e contínua focadas nesses itens; a compreensão do conceito da violência simbólica e de suas raízes culturais, políticas, morais e religiosas são fundamentais de serem debatidas na escola, se assim, projetamos que adolescentes não sofram, não adoeçam ou pratiquem suicídio em razão do gênero e da sexualidade (Lilian Macri, 2022).

Betina Rui (2019) parte da perspectiva que a prevenção e/ou ações de combate à violência de gênero só poderá ter previsões efetivas no cotidiano escolar, quando houver um sistema intersetorial, isto é, com agentes dispostos a atuarem a partir dessa vertente. Isso exige muito mais do que esforços isolados dos municípios e estados. Requer a criação, a implementação, a execução e o monitoramento de políticas públicas nacionais pela União, de caráter transversal de gênero.

A transversalidade de gênero refere-se à consideração das relações de gênero por todos os setores e áreas da sociedade (públicas e privadas), as quais de maneira conjunta organizem e desenvolvam oportunidades equânimes de direitos, visando romper a hierarquia patriarcal secular e, dessa forma, promover novas visões acerca de tais relações (Betina Rui, 2019).

Em um estudo desenvolvido em quatro escolas (privadas e públicas), João Luiz Carreira (2019) revela que episódios de violência relacionados às normas de gênero e sexualidade já aconteceram nesses ambientes, o que tanto a escola pública quanto a privada estão imersas em situações da violência de gênero. O autor é oportuno quando declara que, nas instituições que as mesmas são abordadas, não se observa a predisposição em culpabilizar a vítima, diferentemente das escolas que não encaram o problema. Essas compreendem que tais “problemáticas”, mantidas como “desajustes” de estudantes que chegam ao interno de suas dependências são apenas de caráter social, excluindo-se da função formativa de intervenção, repassando a responsabilidade de “solucioná-las” para o espaço familiar.

Desse modo, as teses e as dissertações analisadas apresentam suas narrativas por um viés dialético de tempo e espaço do construto social, na tentativa de desmistificar os padrões de gêneros, raça, classe e sexualidades entre outros. Contestando, assim, a estrutura sócio-histórica e cultural que legitima até os dias atuais múltiplas desigualdades pelas quais sujeitos são oprimidos e punidos no âmbito da vida cidadã.

A partir disso, na próxima seção estendemos esta discussão para a realidade do campo de pesquisa vivenciada no caminhar do Liceu Maranhense.

4 O CAMINHAR NO LICEU MARANHENSE

*Nos dias de hoje é bom que se proteja
Ofereça a face pra quem quer que seja
Nos dias de hoje esteja tranquilo
Haja o que houver pense nos seus filhos
Não ande nos bares, esqueça os amigos
Não pare nas praças, não corra perigo
Não fale do medo que temos da vida
Não ponha o dedo na nossa ferida
Nos dias de hoje não lhes dê motivo
Porque na verdade eu te quero vivo*
(Cartomante - Elis Regina, 1977)

Nesta seção, apresentamos o caminhar no Liceu Maranhense, que possivelmente orienta outros caminhos que ainda precisam ser percorridos, seja por nós ou por quem se dispuser a ler e acolher as contribuições desta pesquisa. Conscientes de que a violência está em toda parte na sociedade, a encontramos no Liceu, localizada nas suas múltiplas manifestações e conceituada pelas/os participantes a partir do saber construído acerca desse fenômeno de ordem vivida.

Aqui fazemos alusão à música “Cartomante” de Elis Regina (1977) momento em que escreve: “nos dias de hoje é bom que se proteja”, queremos afirmar que apesar de o direito à liberdade e à segurança serem garantias da CRFB (1988) e neste “tempo-histórico” (Agnes Heller, 2008) ter tomado outras características diferentes do tempo que a canção foi escrita e direcionada, não significa que estamos livres da violência urbana, da violência sexual, da violência simbólica, da violência física, da violência psicológica, entre outras tipificações que nos atingem, as quais tentamos explorá-las e discuti-las a partir da próxima subseção por meio dos discursos das/dos participantes.

Dessa forma, a presente seção se estrutura a partir dos respectivos objetivos do estudo: identificar se há e quais fatores contribuem para as manifestações de violências de gênero no cotidiano do Liceu Maranhense e analisar o que dizem e fazem os/as participantes da pesquisa sobre as violências de gênero, bem como as possíveis ações de combate.

4.1 Entre dúvidas e afirmações: a violência pela ótica das/dos participantes

Nesta subseção, discutimos a categoria violência, tendo em vista a ótica do público da pesquisa de campo. Assim o título “**entre dúvidas e afirmações**” é referente às observações

diretas no ato da entrevista bem como à análise do discurso, uma vez que com frequência surgem interrogações nas falas e as frases “eu não sei”, “eu acho”, entre outras.

Além disso, para a nomeação do público, adotamos a subdivisão em nome e sobrenome das mulheres feministas. Dessa forma, a opção do primeiro nome é direcionada às participantes que afirmaram ser do sexo/gênero (feminino). Também o utilizamos para não confundir os discursos com as citações das autoras que, por vezes, o referenciam. Em contraste, empregamos o segundo nome para os sujeitos que se identificaram como do sexo/gênero (masculino), a fim de não infringir a identidade de gênero declarada na entrevista.

Se porventura tivéssemos que expressar, de modo breve, as impressões obtidas ao questionarmos o gestor, o apoio pedagógico e as/os docentes sobre “o que você entende por violência?”, acreditamos que se resumiria à frase: “a palavra violência causa impacto e paralisa por segundos”. A formulação da conceituação levou tempo, reflexões, dúvidas e mãos levadas à face e à cabeça. Na observação de toda cena que se passava naquele momento, constatamos a emergência do cotidiano de Silva Gallo (2007), para quem a pergunta não parecia uma demanda pedagógica, assim como transparecia ser uma situação inesperada naquele dia do ano letivo.

Entretanto, a indagação foi respondida, por vezes, exemplificada sem muita preocupação de trazer o conceito pronto de uma página da internet, do dicionário e/ou referenciada a partir de alguém que se debruça em entendê-la pelo campo epistemológico. Contudo, as respostas carregam significados e histórias vivenciadas dentro e fora do Liceu Maranhense.

Dito isso, avançaremos neste diálogo a partir dos discursos das/dos participantes. Em uma tarde do mês de outubro de 2023, o participante Pagu (2023) afirma que *a violência é quando você ou de forma verbal ou de forma física, tira o conforto de outra pessoa. Seja com palavras, seja com contatos físicos, não é?*²⁹ Como notamos, sua fala descortinou a violência física e a violência verbal de modo imediato, assim como constataremos que são os primeiros exemplos mencionados nas próximas conversas. Não obstante, se fizermos uma breve rememoração, elas são corriqueiras até mesmo em nossas falas, talvez por serem as mais recorrentes? Ou porque nos acostumamos a responder esse questionamento imediatamente pelas duas vias? E no máximo adicionando a violência psicológica?

Ainda sob a ótica desse entrevistado, no ambiente escolar é possível acontecer a violência verbal diferentemente da física, que pouco é vista nesse espaço. Ele acrescenta, ainda,

²⁹ Demonstramos as falas das/dos entrevistadas/os em formato de citações diretas não recuadas em itálico a fim de diferenciá-las das citações diretas e indiretas do repertório teórico que fortalece esta construção, bem como das nossas contribuições acerca de cada assertiva.

que nunca sofreu nenhuma dessas violências em tal ambiente bem como não a presenciou entre estudantes e/ou corpo docente, entretanto, em momento posterior, percebemos certa contradição em sua fala.

Quatro dias depois, entrevistamos Chávez (2023), momento em que relata que a *violência é tudo aquilo que vai de encontro ao estado da pessoa, tanto o físico, como o mental e moral*. Ele corrobora com Pagu (2023), ao tocar na violência física, ao mesmo tempo que avança na resposta, citando a violência psicológica, ainda que não verbalizando essa nomenclatura. Contudo, ele pontua a violência moral que mexe com a dignidade humana, enfatiza, ainda, que tudo isso é violência, discordando das óticas que a restringe apenas às marcas visíveis.

Chávez (2023) foi um tanto mais profundo na exemplificação, destacando: *você vê também hoje as violências nas mídias sociais. Essas violências onde há ofensa, onde há o preconceito*. Nesse momento recordamos o estudo da Unesco (2019) o qual revela que a violência está em todos os espaços, incluindo os virtuais. Aqui, também, surge a palavra “preconceito” que já se fazia presente nesta discussão, bem como a violência verbal por meio do termo “ofensa”. Sua fala torna-se mais abrangente acerca da categoria violência, momento em que verbaliza: *em todos, tanto em mulher como em pessoas que têm gêneros diversificados aí que são falados. Você hoje também tem violência no futebol. Muita violência de racismo, isso também é uma forma de violência, né? (Chávez, 2023)*.

Ainda que o “gênero” não tenha entrado em nossos questionamentos iniciais, ele surgiu bem antes do que esperávamos. Apesar de termos optado por estudar a categoria violência pela intersecção de raça/etnia, não tínhamos formulado perguntas sobre o racismo, mas ele é destacado na conceituação da violência no futebol. Chávez (2023) finaliza sua fala com a seguinte frase: *essas são as que a gente vê mais no nosso cotidiano*.

Na perspectiva de aprofundarmos o conceito, o questionamos: e na escola? Quais episódios de violência já vivenciou? Ele respondeu: *aqui na escola mesmo, particularmente, a gente quase não vê, pelo menos numa maneira explícita pode de até acontecer de uma maneira que a gente não veja. Explicitamente, né, mas de qualquer forma, deve ter*. A violência explícita, neste sentido, se configura nos episódios que acontecem no alcance da visão de professoras/es, da equipe pedagógica, da gestão e entre outras/os. A próxima exemplificação desconfigura a afirmação anterior, quando destaca: *já teve um momento na escola que houve violência, mas não que eu presenciasse, mas houve tumulto, tá? (Chávez, 2023)*.

O termo “tumulto” no dicionário³⁰ é posto como movimento desordenado, motim, agitação moral e perturbação. Nesse sentido, no discurso do participante está ligado às violências física e verbal sucedidas entre estudantes cuja intervenção tomada pela escola foi a transferência das/dos envolvidas/os. Em relação à presença da violência no Liceu, mais uma vez é pontuada: *eu acho que numa escola como o Liceu que tem muitos alunos, sempre vai haver um problema desse. Onde de qualquer forma, vai eclodir um momento de violência, vamos dizer, mais agressiva, entendeu? (Chávez, 2023).*

Constatamos que, por momentos, houve a tentativa de minimizar ou até mesmo desviar o foco da questão-problema na referida escola, em contraste, deixou a entender a existência de violência nesse contexto, bem como acrescentou medidas de intervenção tomadas: *olha aqui na escola, pelo que eu sei, sempre o diretor chama, se for de um estado grave, de uma maneira grave por parte do aluno, ele é transferido, ele não fica na escola, tá certo? (Chávez, 2023).*

Para ele, nesse cotidiano não se tolera a violência, até mesmo porque no seu entendimento qualquer forma de violência não pode ser tolerada, ela deve ser combatida, para que não se torne recorrente. *Isso é o que eu penso, e a escola como uma forma educadora, tem que partir sempre desse princípio (Chávez, 2023).* Essa última frase demonstra a compreensão pedagógica de que a escola é um dos espaços propícios para combater esse problema, bem como fica claro que a ação interventiva utilizada em situações de violência é a transferência dos envolvidos para outras escolas.

No dia seguinte, voltamos ao Liceu e, dessa vez, conversamos com o participante Muraro (2023) o qual afirmou: *a violência é qualquer forma de violar, de violar os direitos de um cidadão. Em todos os âmbitos, social, psicológico, físico, eu acho que é isso, a definição que eu tenho de violência.* Mais uma vez, recorremos ao dicionário da Língua Portuguesa, onde a palavra “violar” significa deixar de cumprir algo, de respeitar algo ou alguém, a exemplo de leis e pessoas. Essa concepção de violência remete à proteção e garantia dos direitos de cidadãos e cidadãos situados no art. 205 da CRFB (1988).

Entretanto, queríamos ouvir mais de Muraro (2023), pois de modo tranquilo e com olhar desviado para o centro da sala, parecia que não se sentia confortável naquela “emergência do cotidiano” (Silva Gallo, 2007), mas tinha algo a falar. Assim, perguntamos: você conhece outros tipos de violência além desses? já vivenciou alguma forma de violência na escola? Então a conversa tomou outras direções: *geralmente o que mais eu conheço é a violência física, é a violência verbal. Violência verbal que causa a violência psicológica (Muraro, 2023).* As duas

³⁰ Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Cândido de Figueiredo (1913).

primeiras violências citadas por Muraro (2023) vão ao encontro das citadas por Pagu (2023) e Chávez (2023).

Por outro lado, Muraro (2023) traz à tona a violência psicológica refletida na violência verbal. Nesta perspectiva, Heleieth Saffioti (2004, p. 75) esclarece que “as violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente”. A autora espelha que a violência psicológica está presente nas expressões de toda forma de violência, bem como a moral. Desse modo, o que a diferencia da física é que, enquanto essa deixa marcas no corpo que poderão ser remediadas pelo tempo e procedimentos cirúrgicos, as feridas da violência psicológica são na alma, cuja cicatriz é mais difícil de ser curada/superada pela vítima.

Ainda sobre a pergunta, acrescentou: *já teve agressão entre alunos, onde um menino bateu numa menina, deu um murro na mandíbula. Não foi aqui no Liceu, foi na outra escola (Muraro, 2023)*. Nesse episódio, enxergamos a presença da violência física, mas por quais motivos um menino machucaria de maneira tão violenta uma menina dentro da escola? Quais outros formatos de violência estão envolvidos nesse ato?

O entrevistado relatou que tudo começou por uma discussão entre ambos, em que a menina avançou para cima do menino e o mesmo revidou com o uso da violência. *Aqui eu já presenciei briga mesmo entre 2 alunos do sexo masculino, eles foram as vias de fato, de trocar o soco nos corredores da escola. Mas eu nunca consegui ver entre professores, já teve discussões entre alunos e professores (Muraro, 2023)*.

As vias de fato tomam posição de ato consumado, remetem a uma ação que ultrapassou a violência verbal, uma vez que discussões muitas vezes não são legitimadas como atitudes violentas, só percebidas quando a violência extrema entra em cena. O “soco” no sentido popular da linguagem configura-se pelo feito de atingir alguém ou algo exercendo a coerção física sobre diferentes partes do corpo.

Referente à violência entre os meninos, o entrevistado declarou que ambos foram levados à coordenação e advertidos. Desse modo, interrogados sobre como funcionava no contexto do Liceu Maranhense, explicou-nos que a advertência corresponde a três dias de suspensão, com advertência escrita, na qual é registrada a ocorrência praticada pelas/os estudantes.

Na mesma tarde, encontramos a Simone (2023), a qual, com seu jeito entusiasmado, nos fez sentir bem à vontade, gerando uma conversa bastante espontânea. Diante de sua empolgação, relatou que conhecia muitas violências, entre elas citou: *tem a violência física, a verbal, o terror psicológico quando a pessoa inibe a outra também através de palavras, mas não é tão direta, mas termina tendo um efeito mais forte do que a violência verbal*.

Apesar de apontar os mesmos exemplos da violência, a entrevistada traz um elemento interessante, mencionando que a violência psicológica tem efeito mais profundo do que a violência verbal. Neste caso, mais uma vez lembramos de Heleieth Saffioti (2004) em colocar essa violência entre as demais e, em sua maioria, com danos difíceis de reverter. Simone (2023) diz que nunca foi vítima de violência no Liceu, mas que *às vezes os alunos discutem e terminam se ofendendo. Então, violência verbal e violência física, às vezes eles se dão uns empurrões também, mas mais que isso, não.*

A partir disso, o acontecimento é relatado - *semana passada teve um menino que estava discutindo com uma menina de outra turma, e ele entrou pra brigar com ela e ficou empurrando ela e ficaram discutindo, se xingaram (Simone, 2023).* Diante da situação que aconteceu dentro da sala de aula, ela descreve: *eu fiquei até sem saber o que fazer, porque ele entrou, era de outra sala, eu estava saindo quando teve a confusão, mas ele saiu logo também. Então, eles estavam bem exaltados, tanto ele quanto ela (Simone, 2023).*

Desse modo, sem muita explicação das causas, bem como o desfecho desse conflito, ela ratifica: *às vezes acontece, os adolescentes parecem que estão à flor da pele é a ferro e fogo (Simone, 2023).* Será que a violência na escola é apenas reflexo das mudanças psíquicas provocadas pela fase da adolescência? Um estado de nervos aflorado pela configuração hormonal tal como explica a biologia?

No tocante às medidas tomadas, relata: *quando eles chegam numa agressão ou numa discussão que dura muito tempo, eles são chamados na direção, são suspensos, os pais são chamados na escola e tem esse acompanhamento, mas quando é uma coisa mais rápida, fica por isso mesmo (Simone, 2023).* Esses relatos descortinam que a escola por determinados momentos é consciente dos desentendimentos entre as/os estudantes, entretanto, se movimenta apenas quando o problema se acentua. A entrevistada fortalece essa assertiva, ao pontuar que quando a violência se apresenta em menor proporção, ninguém intervém, deixando com que as/os estudantes resolvam-se. Além disso, a ação interventiva contra a problemática, por meio da suspensão das/dos estudantes, coaduna com a afirmativa do entrevistado Muraro (2023).

No dia seguinte, em uma tarde de novembro de 2023, dialogamos com Bertha (2023) a qual nos apresenta a violência no contexto dos direitos humanos. Para a entrevistada, tudo que ocasiona impedimentos à dignidade humana são formas de violência. Adiciona ainda *a violência física, a violência psicológica, a violência econômica, essas são as que eu tive maior convivência (Bertha, 2023).* Compreendemos a violência econômica revelada em tal discurso pela face do sistema de classe e das relações de poder, isto é, pelas desigualdades profundas econômicas e sociais, onde o grupo-branco dominante detém da máxima concentração de renda

por serem os donos dos meios de produção, cujo sistema se mantém pelos grupos-subalternos em posição de dominadas/os, tanto pela força de trabalho exercida, quanto pelas ideologias hegemônicas internalizadas e materializadas.

No que refere às relações de gênero subsidiada pelas relações de poder, a violência econômica, por exemplo, está na violência contra a mulher no contexto privado e engloba crianças e adolescentes, uma vez que a privação dos recursos econômicos protagonizada pelo companheiro ou ex-companheiro implica o cumprimento das necessidades básicas desses indivíduos, a exemplo do controle do dinheiro para despesas essenciais das/dos filhas/os ou até mesmo deixar de pagar a pensão alimentícia (Brasil, 2006).

Bertha (2023) complementa destacando: *aqui na escola, eu particularmente enquanto professora já sofri violência devido à minha idade. Uma aluna me disse que não me respeitaria porque eu sou uma velha, uma aluna do 1º ano*. Sua atitude revela uma violência denominada de etarismo, bastante presente na sociedade. Em vista da idade mais avançada, várias pessoas são discriminadas e estereotipadas em diversos ambientes por toda a sociedade. Para a vítima, ouvir no Conselho de Classe a frase *“eu acho que os alunos não lhe respeitam porque a senhora é uma velha (Bertha, 2023)”*, foi doloroso no âmbito pessoal e profissional.

De acordo com Bertha (2023), a afirmação da estudante sustenta-se na seguinte prerrogativa: *que eu não era violenta na sala de aula, tudo eu passava as mãos nos alunos, e que a minha prática não estava correta, eu devia agir de forma violenta com os meus alunos (Bertha, 2023)*. O que faz uma adolescente sugerir uma prática educativa violenta? Por que a violência é naturalizada como mecanismo de controle das pessoas e ordem nos espaços privados e públicos? Quais cotidianos apresentaram a violência como solução primária dos problemas para essa estudante?

Ainda conforme essa entrevistada, *sempre quando tem violência, a coordenação, a gestão, quando toma conhecimento, ela age, e essas pessoas que cometem esse tipo de conduta elas normalmente são chamadas atenção, e depois dão uma segunda oportunidade, e se não vai solucionado o caso, eles dão a transferência (Bertha, 2023)*. Em diálogo com Chávez (2023), a transferência também é apontada como a “solução” para os problemas violentos no Liceu.

Compreendemos que essa alternativa encontrada pela escola para “resolver” as situações violentas encontra-se distante de um trato pedagógico harmônico e acolhedor como apontado em muitas falas. A instituição, ao se assegurar na transferência da/do estudante para outra escola, além de estender ou até mesmo permutar a situação-problema, reproduz a “violência da escola” (Bernard Charlot, 2002). Uma violência alicerçada na forma como a

escola organiza e desenvolve suas demandas pedagógicas e educativas, a saber, nas medidas interventivas adotadas.

Tendo se passado sete dias após o encontro com Bertha (2023), ouvimos o professor Hooks³¹ (2023). Ele entende que a violência interfere no perfil físico e psicológico da pessoa. Logo, *são as que eu considero mais sérias, a violência física que para mim é o extremo do extremo. E aquela violência construída no dia a dia, onde você vai oprimindo a pessoa, tirando dela a liberdade* (Hooks, 2023). Nessa percepção, a violência física e a violência psicológica impedem os indivíduos de serem o que realmente são ou desejam ser. Esse entendimento vai ao encontro do que disse Bertha (2023) quando relaciona a violência à afronta à dignidade humana.

No que diz respeito à violência no Liceu, Hooks (2023) relata um episódio da “violência na escola” (Bernard Charlot, 2002) a qual poderia acontecer em qualquer outro ambiente ou instituição escolar da sociedade, bem como está ligada aos problemas macrossociais e culturais de cada cidade e suas configurações. Diante da onda de invasão das escolas em todo Brasil³², no início do ano de 2022, também aconteceram episódios no Liceu. Aproveitando que a maioria das/dos estudantes estavam sem uniforme devido ao início do período letivo, sem muitas complicações, um grupo de jovens adentrou a escola. De acordo com Hooks (2023), *eles entraram em fevereiro, já com a mochila cheia de ovo, maizena, e aí se esconderam no banheiro da escola, no turno da tarde, quando a aula iniciou no primeiro horário, eles saíram já de máscara naquelas máscaras de terror mesmo do banheiro, atirando o ovo e maizena.*

Na intenção de conter toda aglomeração, Hooks (2023) relata que segurou um jovem e levou-o à sua sala, onde identificaram que não era estudante da instituição e minutos depois entregaram-no à polícia. Para Hooks (2023), esse fato foi uma face da violência física, pois a situação resultou no rompimento do tendão de seu braço, o qual teve que passar por procedimento cirúrgico. Muito além da violência física, acreditamos que o ocorrido na escola tem estruturas mais abrangentes, seja pelo sistema escolar ou pela própria violência difusa da sociedade.

A violência difusa, de acordo com os PCNs, refere-se a ações entre grupos isolados dos

³¹ Apesar de adotarmos como pseudônimo o sobrenome da feminista bell hooks (1952-2021), nas falas optamos por deixá-lo com a inicial “h” no formato maiúsculo tendo em vista as normas da ABNT para citações indiretas.

³² A maioria dos ataques nas escolas aconteceram/acontecem por ação de estudantes e ex-estudantes de instituições públicas e privadas, ainda que não seja um caso isolado somente do Brasil, o problema tem crescido anualmente, vitimizando estudantes e docentes de diferentes faixas etárias. Para mais informações sobre esse fato acesse o texto de Ana Paula Bimbati (2023) e Herculano Barreto Filho (2023) disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/10/24/ataques-a-escola-ultimos-20-anos.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.

centros urbanos, marcada pelo narcotráfico, gangues e mais conflitos macrossociais, que apesar da centralidade urbana atinge ambientes restritos de seus centros, como o espaço escolar. Dentre as diversas manifestações violentas agrupadas nessa violência, destacam-se assaltos contra docentes e estudantes, entradas de armas na instituição que de modo intencional ou não ferem esse público e mais formas de invasões externas que o cotidiano escolar não está imune.

À procura de indicadores da violência na escola, o Anuário de Segurança Pública de 2023 nos aponta o aumento desse fenômeno nesse espaço, de forma generalizada revela que diretoras/es de 1.295 (mil duzentos e noventa e cinco escolas) relataram situações de tiroteio ou bala perdida nesse ambiente, durante o ano de 2021 (Brasil, 2023). De acordo com os PCNs, um dos maiores desafios da escola contemporânea é desenvolver estratégias para que a violência difusa não comprometa diretamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Brasil, 1997).

O entrevistado declara que, após o ocorrido, o grupo pedagógico questionou-se: *que fragilidades nós temos na escola para permitir que alguém adentre dessa forma?* (Hooks, 2023). Ele acrescenta que o ocorrido foi uma situação atípica. Contudo, foram tomadas medidas de segurança, como a implantação de serpentina no muro da escola, a fim de impedir que alguém o ultrapassasse; inserção de câmeras de vídeos nas dependências internas e externas com o propósito de identificar movimentos estranhos e agir de forma mais rápida; fixação de portões entre a entrada principal e o acesso aos corredores. Constatamos esses mecanismos de segurança durante a pesquisa, a saber, o sistema de câmeras é implantado na sala principal da gestão, onde é possível ter uma visão ampla de todo movimento interno e externo da escola.

Além disso, Hooks (2023) reitera: *a gente presencia dentro da escola algumas violências que acontecem entre nós, a comunidade, entre um pai exaltado e a coordenação e direção, entre um aluno e outro, entre o aluno e professor, entre a coordenação e os alunos.* Esse discurso amplia a visão da violência no Liceu e vai ao encontro de muitas falas das/dos demais entrevistadas/os, mas apresenta novas menções a exemplo da violência verbal entre familiares, coordenação e gestão e entre coordenação e as/os estudantes.

Esse tipo violência é definida pelos PCNs de “violência contra a escola” enquanto para Bernard Charlot (2002) é a “violência à escola”, por meio da qual docentes e membros da gestão são questionados, ameaçados e agredidos por estudantes insatisfeitos com a dinâmica do trabalho pedagógico ou até mesmo por não se sentirem pertencentes àquele espaço, seja pela exclusão social ou pelos critérios avaliativos adotados. Além disso, a resposta da insatisfação poderá ser contra a estrutura arquitetônica da escola, por meio de depredações, pichações e quebra de móveis e objetos.

De acordo com o entrevistado esses eventos são comuns na rotina escolar. Então, para minimizar tais ocorrências, algumas determinações são feitas, exemplifica: *a gente orienta, é uma situação de conflito de aluno, então ele vai se direcionar à coordenação, se é dele com professor, a coordenação vai anotar, vai convocar os responsáveis e vai fazer a mediação daquele conflito (Hooks, 2023).*

Conforme os PCNs, o enfrentamento da violência contra a escola consistiria em múltiplas alternativas, mas destaca a compreensão das razões que levam a tais atitudes e, sobretudo, disposição e estratégias pedagógicas para enfrentá-las. Dentre diferentes alternativas, os parâmetros ratificam a necessidade de um trabalho coletivo e aberto à compreensão das razões implícitas e explícitas que poderão ser enfrentadas por estratégias diversificadas e participantes, como o estreitamento de relações entre estudantes e demais membros da comunidade escolar (Brasil, 1997).

Nessa direção, o participante discute que todas/os precisam ser ouvidas/os para que o encaminhamento aconteça de modo correto, na sua percepção o problema não fica solto - a escola tenta dar direcionamento para cada caso. Quando a violência é entre estudantes ele menciona: *é colocar na ficha do aluno, ele assina que aquele fato aconteceu, o responsável também vê aquela ficha também, assina e sabe que o fato aconteceu e que a gente está encaminhando daquela maneira a solução (Hooks, 2023).*

Hooks (2023) expõe que antes era comum os conflitos entre os meninos. Para ele, atualmente as meninas estão mais presentes nos embates na escola. *A gente atribui isso muito à questão das redes sociais que elas utilizam e acaba que uma olhou lá e não gostou. E aí isso acaba gerando um conflito muito sério, que vem parar na coordenação e na direção (Hooks, 2023).* A imersão nas redes sociais pelas adolescentes segundo o entrevistado tem gerado diversos desentendimentos entre as meninas, principalmente porque quando algo é “postado” em tais redes, têm uma maior proporção, em que a violência virtual se expande para a violência no cotidiano escolar e, muitas vezes, faz-se necessário acionar a família das estudantes para conter o conflito nesse ambiente.

Após dois dias, entrevistamos o professor Saffioti (2023). Para ele, a violência é *qualquer forma de agressão verbal ou física, assédio, humilhação, constrangimento, de qualquer forma que altere o psicológico do ser humano.* O participante aponta o assédio, a humilhação e o constrangimento articulados às violências física, verbal e psicológica. Além disso, pontuou que também conhece *a violência moral, a violência simbólica, que são as violências tácitas, que são que ocorrem de forma explícitas e implícitas.*

A violência simbólica transita entre os sujeitos na face sutil e sem fazer uso da força

física, concretizando-se pelo combinado de gestos, palavras, silêncios e omissões de fatos (Pierre Bourdieu, 2010). No âmbito escolar, a violência simbólica-institucional, segundo Bernard Charlot (2002) consiste na “violência da escola” destilada na rígida organização a qual tendem a deixar as/os estudantes sem poder de contestação, pois coexiste a crença de que questionamentos são pertinentes ao trabalho da gestão e do corpo docente. Assim, são impostos currículos, conteúdos, atividades, formas de avaliação, calendários, horários, datas comemorativas etc, enquanto legitima-se uma aceitação tácita. Em contrapartida, quando estudantes revelam-se contra esse regime simbólico são apontados como rebeldes, indisciplinados/os, mal educados/os, desrespeitosos/os, entre diversas expressões que as/os condicionam na posição de subordinados/os ao sistema organizacional escolar.

A violência moral envolve condutas de calúnias, difamações ou injúrias (Brasil, 2006). No contexto da violência contra a mulher nos espaços privados, praticada por companheiros, essa violência surge no formato de acusações de traição, juízos morais sobre sua conduta, críticas mentirosas, exposição da vida íntima, xingamentos que incidem sobre a sua índole, desvalorização pelo seu modo de se vestir, entre outras situações que sustentam a violência psicológica (Brasil, 2006).

Sobre ter vivenciado alguma situação de violência, Saffioti (2023) respondeu: *sempre é possível vivenciar algum ou outro tipo de violência, do tipo quanto a gênero, violência pela condição homoafetiva, também preconceito de raça, eu já vivenciei alguns poucos momentos desse tipo de caso*. Sua fala reportou duas violências transcorridas no cotidiano do Liceu, o preconceito racial e a violência baseada nas questões de gênero direcionadas à “condição homoafetiva”.

Estudos recentes acerca das relações de gênero e sexualidades contestam o termo “condição”, pela compreensão que a palavra remete a algo externo à “natureza” do indivíduo, muitas vezes, referenciada no patológico e adverso às regras sociais. Dessa forma, no sistema binário, a população que transcende as normas heterossexuais apresenta orientação sexual e identidade de gênero que transpõem esse padrão formado e esperado pelo social.

O participante Saffioti (2023) explica que quando atos violentos dessa natureza acontecem na escola, a coordenação e a gestão sempre acionam a/o estudante e seus familiares para tentar resolver o problema de forma dialogada. Faz a seguinte afirmação: *comigo em sala de aula eu nunca tive experiência para que eu seja um protagonista em ação, em agir. Não, eu nunca tive. O que eu soube foi de outros momentos antes da minha aula que aconteceu e eu soube pela repercussão* (Saffioti, 2023). Observamos que apesar do Saffioti (2023) afirmar que não é vítima direta da violência, por outro lado, transparece o seu papel de observador, ao

mesmo tempo evidencia que ainda não praticou intervenção sobre o problema, tendo em vista que nunca ocorreram casos na sua aula. Será que, na condição de docentes, só podemos formular ações de combate a esse fenômeno no espaço escolar se nos atingir de modo direto na prática educativa?

No último encontro de novembro, dialogamos com a Nísia (2023) que apesar do desconforto verbalizado, “*não sei se vou responder certo*”, no mesmo intervalo também declarou que, para ela, a violência *é tudo que agride, que viola os direitos de qualquer pessoa, seja agressão física ou moral, qualquer tipo que agride o ser humano para mim é violência*. Bertha (2023) entende a violência sob a ótica dos direitos humanos, por outra via, dá ênfase à violência física e à violência moral por meio do verbo de ação “agride”. Além destas, acrescenta a violência psicológica como outro tipo de violência de seu conhecimento.

Dentre os atos, ela ressalta: *palavrões de um com o outro, né? Até mesmo física, de empurrar o colega, eu já observei aqui nos corredores, como eu fico mais nos corredores na área aberta, aí eu observo isso deles, a violência psicológica de bullying* (Nísia, 2023). De acordo com a entrevistada, a violência física flui nos corredores do Liceu na forma de empurrões, a qual enfatiza que nota tais comportamentos devido à sua função nesse espaço que é a de transitar entre as/os estudantes nas dependências externas à sala de aula. Sinaliza a violência verbal por meio de “palavrões”, cujo termo no dicionário refere-se às palavras ou frases de baixo calão utilizadas contra determinada situação e/ou pessoa.

Em contrapartida, Nísia (2023) traz a violência psicológica articulada ao *bullying*, na forma de palavrões (Paola Raffaella Humpel; Kelly Cristina Bento; Calestino Madaba, 2019) proliferados em tom de voz grave. A partir de suas vivências ela informa que tanto docentes quanto estudantes reclamam desse fato que parte de meninas e de meninos. Nísia (2023) também informa que a medida interventiva para combater a violência no Liceu é *chamar os responsáveis, vêm para a coordenação, geralmente quando eu atendo, eu coloco na agenda, ligo para os pais*.

Entre dúvidas e afirmações, Nísia exprime concepções semelhantes às pontuadas pela entrevistada Simone (2023), uma vez que compreende que os comportamentos violentos podem ser um fator determinado pela idade das/dos estudantes: *não sei se é pela idade deles, eles têm entre eu penso aqui que eles... como eu sou novata eu penso que eles têm entre 14, 15 vai até 18, 19 anos, a maioria eu acho que é essa fase de 15, 16, 17 anos* (Nísia, 2023). A etapa do Ensino Médio Regular abrange adolescentes de diferentes faixas etárias. De acordo com o Art. 2 do ECA, consideram-se adolescentes indivíduos com idade entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). Por outro lado, a LDBEN prevê a conclusão da última etapa da Educação Básica até os 17 anos

(Brasil, 1996).

Mediante a perspectiva dada pela entrevistada, os PCNs sinalizam que a construção da identidade sucedida na adolescência, iniciada pelo término da infância, é complexa. As transformações do corpo assim como as múltiplas percepções sobre as formas de “ser”, oferecem oportunidades de enxergar-se, restringir-se e ampliar-se, contida na busca pela autonomia, na qual estão sentimentos e capacidades reflexivas que além de atingirem a autoimagem, atingem a compreensão do mundo à sua volta (Brasil, 1997).

Nesse sentido, segundo o ECA, faz-se necessário considerar que adolescentes das camadas sociais periféricas muitas vezes carregam socializações embutidas da “cultura da violência” e encontram-se marcadas/os pela discriminação e estereótipos que tendem a inferiorizar suas identidades (Brasil, 1997) por razões de classe, de raça/etnia, de gênero, entre outras, as quais (re) ascendem em suas relações interpessoais.

Mediante o exposto neste espaço, constatamos que falar da violência bem como conceituá-la não se configura em uma tarefa factível, pois suas variáveis e compreensões dependem do contexto histórico de cada sociedade, ou, até mesmo, do que legitimamos de ato violento, conforme analisa Maria Aparecida Couto (2012) e observados nas concepções das/dos participantes deste estudo.

A partir dos relatos, notamos que a violência no cotidiano do Liceu se apresenta de várias formas e envolve estudantes, docentes, gestão e familiares de estudantes, de modo individual e coletivo, assim como causa danos físicos, psicológicos e, por conseguinte, pedagógicos. Nesta direção, Maria Aparecida Couto (2012) revela que os sentimentos de medo e de insegurança gerados pela violência comprometem a individualidade e a condição humana, a construção de identidades bem como a capacidade de agir em coletivo.

A autora a considera um elemento desagregador pelo qual as relações interpessoais podem ser desestruturadas. Dentre as diversas consequências que esse fenômeno causa no cotidiano escolar, ela destaca as aprendizagens. “As quais abrangem desde assimilação dos conteúdos historicamente construídos até o aprendizado de conceitos, valores e comportamentos socialmente aceitos” (Couto, 2012, p. 29).

Além disso, em determinados discursos, a violência é encarada como um problema que atinge a dignidade e a condição humana, a qual na visão do público deve ser combatida pela dimensão dos direitos humanos. A maioria apontou as violências física, verbal e psicológica, enquanto outra parte destacou a violência racial, a violência econômica e a violência simbólica. Nessa direção, Maria Aparecida Couto (2012, p. 16) ressalta que a “caracterização da violência

pode variar em função do estabelecimento escolar, bem como por quem é descrita, se por professores, alunos, diretores, etc, havendo, também, variações em função da idade e sexo.”

Os relatos se aglutinam na afirmação da violência no Liceu, quase sempre, notificada entre estudantes ou de estudantes contra docentes. Ainda que em algumas falas observamos a minimização e/ou a omissão dos fatos, até o instante que essa é citada nesse ambiente no curso da própria negação.

Em relação às medidas de intervenção, constatamos a existência do diálogo entre as partes envolvidas, a advertência escrita, a suspensão e em última instância a transferência da/do estudante para outra instituição de ensino. Dessa forma, nos aproximando do objeto, na próxima subseção, tratamos das percepções apontadas acerca das relações de gênero, tendo em vista a categoria primária “violência de gênero”.

4.2 Relações de gênero: conceito (não) dito

*De manhã cedo, essa senhora se conforma
Bota a mesa, tira o pó
Lava a louça, seca os olhos
Ah, como essa santa não se esquece
De pedir pelas mulheres
Pelos filhos, pelo pão
Depois, sorri meio sem graça
E abraça aquele homem, aquele mundo
Que a faz assim feliz [...]
Essa menina, essa mulher, essa senhora
Em que esbarro a toda hora
Nos espelhos casuais
É feita de sombra e tanta luz
De tanta lama e tanta cruz
Que acha tudo, natural.*

(Essa Mulher - Elis Regina, 1979)

O subtítulo “**conceito (não) dito**” desta subseção é justificado pela maneira como o discurso é construído acerca das relações de gênero que, muitas vezes se fazem presentes nos atos violentos, mas, em sua maioria, as/os participantes não a visualizam nessa perspectiva. Ao mesmo tempo enfatizam que não sabem explicá-la, não têm propriedade acerca do tema e/ou transparecem uma dualidade de entendimento sobre a expressão.

Ao ser questionado sobre o que entendia por relações de gênero, o professor Pagu (2023) respondeu: *relações de gênero? É quando pessoa, vou ser mais direto do sexo masculino e*

feminino se relacionam de maneira harmônica, né? Eles não disputam, não tentam disputar espaço. Se respeitam em termos de pensamento e de atitude. Enquanto isso, Muraro (2023) descreve: *gênero é tem a ver só com sexo masculino e feminino, tem a ver com genótipo - XX XY? Homem e mulher tudo igual. É se esse gênero se refere à sexualidade, a parte biológica, que é ser homem e ser mulher.*

Sobre os relatos desses entrevistados - destacamos as respectivas questões: o termo “relação” de fato está voltado à vinculação dos indivíduos, mas o “gênero” não está inerente ao biológico, assim como não se refere à sexualidade. Daniela Auad (2019) reitera que o “gênero” não é sinônimo de sexo masculino e de sexo feminino. Nesse sentido, “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (Daniela Auad, 2019, p. 21).

Desse modo, as características biológicas atribuídas às mulheres e aos homens se convertem em desigualdade e/ou igualdade, dependendo da forma que cada sociedade no curso de tempo e espaço interpreta e (re)constrói as representações de gênero. Na cultura ocidental, segundo Maria Aparecida Couto (2012, p. 52), “as meninas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, criativos, submissos, obedientes, passivos. Deve saber obedecer a ordens, cozinhar, cuidar da casa, dos filhos”. Para a autora, fomos/somos preparadas para repetir um roteiro linear previsível, como nascer, crescer, aprender e executar tarefas, por exemplo, “acordar cedo, botar a mesa, tirar o pó, lavar a louça, abraçar aquele homem etc”, conforme expressa a canção “Essa Mulher” de Elis Regina, pois de acordo com o social é este “o destino feminino”.

Em contraposição, na mesma cultura, os ensinamentos para os meninos são opostos, e a sociedade “cobra-lhes atitudes séria, determinada, forte, arrojada, agressiva, viril, máscula, dominante. Geralmente são presenteados com bolas e revólveres de plástico, estimulando-os precocemente a um dos símbolos fálicos representativos da violência” (Maria Aparecida Couto, 2012, p. 53). Neste contexto, com as relações de gênero tentamos discutir como foram e ainda são configuradas as diferenças e as características anatômicas dos sujeitos, graças à coexistência de um enorme arranjo de regras (masculinas e femininas) construídas *no e pelo* social.

O entrevistado Chávez (2023) reforça essa discussão, ao afirmar: *as relações de gênero, né? É pelo que eu sei, isso é um termo mais novo. Na minha época quase não se usava esses termos, embora eu acho que ele seja bem antigo, hoje se chama gênero.* O participante mostra que além de um termo novo para ele, as relações de gênero sempre existiram, uma vez que o mesmo a norteiam para a orientação sexual dos indivíduos, declara: *usa-se primeiro o*

relacionamento, não é isso? Eu acho que isso é desde quando é humanidade, o ser humano sempre se relacionaram entre pessoas de mesmo sexo ou pessoas de sexo diferente (Chávez, 2023). Entende que as relações não-heterossexuais sempre estiveram presentes na sociedade, mas foram contidas pelos sujeitos, uma vez que existia um regime de proibição mais acentuado do que o atual. Assim, para os dias de hoje, não cabe mais excluir essas ideias de relacionamentos, a sociedade precisa respeitar e não repetir preconceitos.

A orientação sexual é uma das expressões da sexualidade e refere-se à atração afetiva e/ou sexual por outra pessoa, independentemente da identidade de gênero. Os PCN's foram essenciais no tocante às problemáticas voltadas à orientação sexual, quando esta foi inserida como tema transversal nos conteúdos dos currículos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo o documento, a sexualidade é inerente às nossas vidas, mas de modo contraditório encontra-se marcada por questões históricas, culturais e sociais que as problematizam por um viés de proibição fantasmática. Embora vista dessa forma por diversas instâncias, é inegável que crianças e adolescentes carregam noções e emoções prévias acerca da sexualidade, construídas no eixo familiar, nas comunicações sociais e em outras relações interpessoais que, por conseguinte, desembocam nas relações escolares (Brasil, 1997).

Simone (2023) (re)configura o entendimento acerca das relações de gênero a partir da afirmativa: *relações de gênero não sei explicar muito não. Mas eu acredito que do gênero masculino, feminino, há alguns desentendimentos entre os jovens e hoje que os jovens já estão mais adiantados, eles falam sobre quem é cis, quem é trans, quem é assexuado.* Ao mesmo tempo que aponta a relação binária, a entrevistada transcende o conceito desta subcategoria para o cenário da identidade de gênero e da identidade sexual consideradas dissidentes, ou seja, as identidades não-fixas, não-binárias, mutáveis e em constante construção tal como aponta Guacira Louro (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (2005). Para a entrevistada, essas relações têm causado embates no cotidiano do Liceu, uma vez que as/os estudantes se estranham devido às diferenças de gênero e sexual.

Bertha (2023) nas entrelinhas aproxima sua concepção às de Chávez (2023) ao evidenciar as relações de gênero pela seguinte compreensão: *a relação entre as pessoas, e hoje a gente presencia que os gêneros na convivência social, hoje essa questão do gênero, ela é muito mais complexa do que antes.* A participante não parecia confortável na explicação, mas apresenta uma comparação do tempo-histórico (Agnes Heller) de como eram e de como estão, ainda que não mencione o passado dessas relações, no tempo presente as compreendem como complexas. Em perspectivas semelhantes às de Chávez (2023), sinaliza: *devido à compreensão, de você entender o outro. Então, essa é a compreensão que eu tenho, de tolerância, de respeito*

com o outro, tá?

Mas que outro? Que tipo de tolerância? Por que e quem devemos respeitar? Nessa questão, o docente Hooks (2023) argumenta: *bom, a gente tem dentro da escola, meninos, meninas, né? E outras denominações, que são várias. Eu lembro que na minha época tinha menino, menina e o veado³³, assim que a gente chamava.* Compreendemos que a resposta estava direcionada às pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, o docente complementa: *hoje em dia tem uma subdivisão tão grande e a gente tem que ter muito cuidado até quando vai lidar com cada um deles. Quando o jovem chega para se matricular, por exemplo, a gente nunca fala sem conhecê-los.* Em tom cauteloso, Hooks (2023) acrescentou: *a gente nunca fala: meu filho ou minha filha, porque às vezes acontece de chegar até com o pai para matricular, como chegou esse ano um jovem, o pai disse: não, o nome dela. Quer dizer, era um menino caracteristicamente, mas para o pai, já era uma menina.*

Ainda que o entrevistado não especifique diretamente, o conteúdo da fala apresenta a identidade de gênero transexual, a qual é referente à identidade que difere do sexo (masculino e feminino) destinado pelo social. Para esse participante, no Liceu não acontece com frequência a chegada de familiares revoltados porque *o seu filho decidiu adotar um nome feminino (Hooks, 2023)*, por exemplo. Para ele, essas mudanças de comportamentos por parte da família têm facilitado o trabalho pedagógico. *Ele já chega às vezes com os responsáveis, já para fazer o registro no sistema para o menino ser chamado pelo nome social que ele escolheu, né? É mais fácil lidar agora do que há um tempo (Hooks, 2023).*

Assim como o desígnio do “é menina” e do “é menino” na hora do nascimento, o nome também é nossa marca de chegada e identidade no mundo social. Antes mesmo de nascermos ou “descobrirem o nosso sexo” pela ultrassonografia ou sexagem fetal, já temos um par de nomes, escolhidos pela nossa mãe e/ou pelo nosso pai. Bem como é por intermédio dele que também formamos relações dentro e fora do espaço privado. Na escola, por exemplo, os primeiros passos no universo das letras são praticados pelo nome na “chamadinha” na Educação Infantil. Por ele, somos notificadas/os e reconhecidas/os pelo seguimento da vida no eixo afetivo, escolar, familiar, profissional, social, entre tantos outros.

Conforme Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira (2015, p. 61), o nome “[...] faz parte

³³ O termo no tempo atual é visto como pejorativo e uma forma de menosprezar os membros da comunidade LGBTQIAPN+. Para mais informações, indicamos o artigo “Análise etimológica de palavras com sentido pejorativo em relação a membros da comunidade LBTQTTQI+” de Laura Cittadin e Zaqueu José Lino (2018). Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/rsc,+ARTIGO++AN%C3%81LISE+ETIMOL%C3%93GICA+DE+PALAVRAS+COM+SENTIDO+PEJORATIVO+EM+RELA%C3%87%C3%83O+A+MEMBROS+DA+COMUNIDADE+LGBTQI+.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

dos atos performáticos do cotidiano, reiterando narrativas e discursos do sujeito e do social sobre o sujeito. O nome antecede o corpo, o gênero e o sexo, pois anuncia os mesmos.” O nome é referência do sujeito, isto é, não precisamos aparecer materialmente em determinado espaço para que alguém possa ter a impressão de que somos mulheres ou homens, pelo nome próprio já somos previamente visualizadas/os.

No contexto das pessoas trans, Paul B. Preciado (2014 – informação verbal)³⁴ revela em uma entrevista intitulada “Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista”, publicada no Portal Fórum em 23 de junho de 2014, que “toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nomes próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente”. O autor explica que os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, eles demonstram um processo de identificação subjetiva do sujeito, por meio de uma ficção viva de resistência à norma.

Essa resistência ao mundo normativo é intitulada de nome social³⁵. o qual pode ser utilizado pelas pessoas trans, travestis, entre outras identidades, com ou sem redesignação sexual. Ou seja, ainda que isso não aconteça, tais pessoas têm o direito à retificação do nome na certidão de nascimento, fato que nos leva a compreender que a cirurgia não é determinante para fazer o uso do nome social.

Segundo Hooks (2023), na escola campo o nome social é registrado no sistema de matrícula. *Isso obriga o professor a chamar o nome social do jovem, porque o professor antigamente era assim, estava no cérebro o nome de João, mas era Maria.* Para ele, essa possibilidade é uma vantagem que o sistema da SEDUC/MA³⁶ oferece à escola e às pessoas trans, uma vez que antes dessa permissão houve muitos embates entre estudantes e docentes no tocante à relutância deste último não chamar a/o estudante pelo nome que desejava.

³⁴ Entrevista disponível no Portal Fórum. Beatriz Preciado: Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. Escrita em Movimentos em 26 de junho de 2014 às 14:03h. Ainda que a entrevista apresente o autor com seu nome de nascimento, optamos por citá-lo pela sua identidade atual, pois o ano em questão é marcado pela redesignação de gênero e nome do filósofo transgênero feminista, antes Beatriz Preciado, no tempo presente Paul B. Preciado.

³⁵ Para aprofundamento acerca dos embates políticos acerca do nome social no Brasil, acesse o Dossiê: “Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2023” - capítulo intitulado “Principais casos de transfobia no Brasil em 2023.” Disponível em: <https://antrabrazil.org>. Acesso em: 25 mar. 2024.

³⁶ No Governo Flávio Dino, no ano de 2018 foi estabelecida a Portaria conjunta assinada pelas Secretarias de Estado (Seduc/MA) e Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (Sedihpop/MA) que institui e assegura o uso do nome social de travestis e transexuais em registros escolares. Informação Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-assegura-o-uso-nome-social-de-travestis-e-transexuais-em-registros-escolares/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

A inserção do nome social na matrícula é permitida pela Resolução N° 242/2010 - CEE que dispõe a inclusão nos registros de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema de Ensino do Maranhão e dá outras providências (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010). Nesse sentido, o art. 1 e art. 2 da Resolução determinam o nome social para pessoas trans e travestis nas escolas públicas e privadas, assim como determina às instituições que assegurem as condições de acesso, de permanência e de sucesso escolar, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo e à dignidade da pessoa humana (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010).

No art. 3 da citada Resolução cabe à gestão escolar a concessão do direito das pessoas trans e travestis maiores de 18 anos de manifestarem por escrito seu interesse pela a inclusão do nome social, no ato da matrícula ou ao longo do ano letivo pelo qual serão reconhecidas/os na comunidade escolar. Além disso, no caso de estudantes menores de idade, essa inclusão deve ser mediante requerimento devidamente assinado pela mãe, pai ou responsável legal (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010).

Além dessa Resolução, no Estado do Maranhão foi promulgada a Lei n° 11.021, de 14 de maio de 2019, que dispõe sobre o reconhecimento e direito do uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual e dá outras providências. Esta legislação permite à população trans o direito de ser chamada pelo nome pretendido em diversos atendimentos públicos, bem como determina a obrigatoriedade de constar em todos os formulários e demais documentos o campo para a inclusão do nome social. O que nos mostra que as “vantagens” apontadas no discurso são, contudo, reflexos de direitos contestados e garantidos ao longo do tempo e espaço, não se resumindo ao um processo “normal” a exemplo da utilização do nome civil dado no nascimento.

Em relação à certificação de conclusão do Ensino Médio das pessoas que utilizam o nome social, Hooks (2023) esclarece: *quando o documento é emitido, o certificado ou o histórico, aparece o nome dele de batismo, que só pode ser apostilado depois que ele tem a maioridade, que vai no cartório e faz a mudança de gênero*. Ainda que não seja a mudança de “gênero”, mas da identidade atribuída ao nascimento, ele garante que na escola o nome social é respeitado desde a sala de aula ao boletim de notas das/dos estudantes.

Diante disso, questionamos como a escola posicionava-se antes da SEDUC/MA permitir essa inclusão, nos casos de docentes que se recusaram a chamarem estudantes pelo nome social na sala de aula. O entrevistado enfatiza que a escola é heterogênea, compõe mais de 2.000 (dois mil estudantes) e tem um grupo de docentes de perfil bastante diversificado, formados em períodos distintos e de diferentes faixas etárias. Assim, o corpo docente é formado pelo

profissional mais tradicional ao mais de boa. Então, lidar com isso é um trabalho grande que a gente tem, tanto que temos a coordenação, para o aluno se queixar aqui na sala, ele não respondeu à chamada porque o professor não quis chamar (Hooks, 2023).

Explica, ainda, que muitas vezes foi preciso chamar a atenção de docentes e explicarlhes o direito de a/o estudante ser chamada/o pelo nome escolhido. Reitera que foi um processo recorrente na escola e atualmente essa situação tem diminuído devido ao sistema. Na hora da chamada, o/a docente entende de imediato o nome adotado pelo/a estudante, assustando-se apenas pelo que esperava ouvir e olhar, uma vez que é o contrário da visão construída acerca do “gênero natural”.

Lilian Macri (2022) disserta sobre a violência simbólica entre o público das escolas, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelas/pelos estudantes que não seguem o padrão heteronormativo para se manterem nesse ambiente, principalmente em relação ao uso do nome social, pois são desrespeitadas/os pelo corpo docente, o que só reforça a exclusão da diversidade e manutenção de preceitos patriarcais.

Por outro lado, foi possível constatar que os pontos de vista do público acerca das relações de gênero se cruzam com frequência. Para o docente Saffioti (2023), *relações de gênero são ações e atos de comunicação, que envolvem os indivíduos e suas escolhas enquanto ser, como ser humano, que é um ser de decisões, de opções, de desejos, enfim, o ser do ponto de vista da escolha. Qual escolha? De que ele é, quanto ao seu elemento gênero masculino, feminino ou outros.* O entrevistado a coloca como a liberdade que os indivíduos têm de expressar suas vontades/escolhas enquanto seres humanos, e de forma implícita, ele toca na identidade de gênero e na sexualidade.

Nesta direção, Nísia (2023) afirma: *é quando, por exemplo, tem aqui alguns alunos, ne? Que eles são meninos e querem se tornar meninas e vice-versa. Até que isso aí eu vejo pouco aqui, eles falando: olha aquele cabelo, o jeito, quer ser homem, quer ser mulher.* A participante infere o termo “tornar”. No âmbito das identidades de gênero e sexual, vale pontuar que os sujeitos não “se tornam”, os sujeitos subvertem as normas, se (re)constroem, resistem e tentam libertar-se das expectativas socioculturais do “ser homem” e “ser mulher” determinado.

Nísia (2023) endossa a discussão, sinalizando que na escola-campo quase não observam comentários de preconceitos sobre o público citado, mas que isso não significa que não exista. Segundo ela, os comentários até acontecem no pátio e corredores, mas são poucos, pelo menos são suas observações diante dos quatro meses de trabalho pedagógico nesse espaço, onde considera que as relações entre as/os estudantes são harmônicas.

Diante disso, a dissertação de Elizângeli de Carvalho (2021) intitulada “Violência de Gênero e Relações de Gênero: um olhar a partir das publicações brasileiras” revela que as relações de gênero têm sido pontos de tensão na escola, pois se determinam estruturas prévias normativas para corpos masculinos e femininos, enquanto se invisibilizam indivíduos dissidentes às regras normativas de gênero e sexualidades. Essa imposição faz com que muitos estudantes não se sintam pertencentes à escola, despertando-lhes a desmotivação de nela permanecer. Para a autora, os reflexos da desmotivação são profundos e impactam outros segmentos da vida, pois não concluir o Ensino Básico por motivos de lgbtphobia, por exemplo, remete à exclusão de outros direitos civis na sociedade, como a inserção no mercado de trabalho e ascensão profissional.

Desse modo, identificamos que as/os participantes até falam sobre as relações de gênero, mas apresentam uma certa dificuldade/medo em defini-la, por vezes a exemplificam, bem como a evidenciam pelo caminho da sexualidade e das identidades não-heterossexuais e não-binárias. Em outro enfoque, constatamos relatos vinculados propriamente ao biológico essencialista, à heterossexualidade compulsória e afirmações encorpadas em estereótipos de gênero.

A partir destas considerações, na próxima subseção constam os relatos das/dos docentes, do gestor e do apoio pedagógico acerca da categoria violência de gênero.

4.3 Violências de gênero no Liceu: uma tal (des) conhecida

*Você que pensa que pode dizer o que quiser
Respeita, aí!
[...] Quando a palavra desacata, mata, doi
Fala toda errada que nada constrói
Meu corpo, minha lei
Tô por aí, mas não tô à toa [...]
Diversão é um conceito diferente
Onde todas as partes envolvidas consentem
O silêncio é um grito de socorro escondido
Pela alma, pelo corpo, pelo o que nunca foi dito
Ninguém viu, ninguém vê, ninguém quer saber
A dor é sua, a culpa não é sua
Mas ninguém vai te dizer! [...]
Violência por todo mundo
A todo minuto*

(Respeita - Ana Cañas, 2017)

No desenvolvimento das entrevistas, identificamos que as violências de gênero perpassam o cotidiano do Liceu Maranhense, embora exista receio por parte do público

participante em conceituá-la ou até mesmo a ausência de conhecimento acerca da categoria que os impossibilitam em defini-la, mas, ao mesmo tempo, citam atos na escola e no cenário social que consideram serem violências de gênero, por essa via tem-se o subtítulo “**uma tal (des) conhecida**”.

O entrevistado Pagu (2023) nos revelou que *violência de gênero é quando alguém tenta sobrepor, quando alguém tenta impor um pensamento ou então um desejo em função da força física ou então da capacidade intelectual*. Nesse sentido, ele expõe as relações de gênero desiguais, *por exemplo, eu me considero mais inteligente que você, então a minha ideia é que vale. Ou então eu sou mais forte, sou mais alto, no caso dos meninos, entre os meninos, a última palavra é minha*.

Interpretamos que ele considera a violência física um tipo de violência de gênero justificada na coerção de desejos de um indivíduo sobre o outro, exemplificando-a por meio da inteligência e do condicionamento físico entre os meninos. O questionamos se no ambiente escolar já havia presenciado violência dessa natureza. *De gênero, não, mas violência física, sim. Física e verbal, agora, de gênero, não. Não foi só uma vez, entre aluno e professor, entre alunos e a questão verbal, muitas discussões*. No entanto, rememoramos que este entrevistado no início desta seção pontuou que nunca tinha presenciado/vivenciado tais violências no Liceu. Contudo, aqui ele reitera a existência da violência verbal (discussões) contra docentes, de ambos os gêneros, mas principalmente entre meninas e professoras.

Aproveitando o componente curricular que o docente trabalhava na turma CHL-200, perguntamos se nas aulas de Educação Física já tinha acontecido alguma ação violenta. *Não, não tem. Eles têm uma harmonia, é impressionante a harmonia que eles têm de respeitar, o sexo masculino respeitando o feminino e vice-versa, não vejo problema (Pagu, 2023)*. Retirando-se do cenário da Educação Física, o professor ressalta que na escola não há violência de gênero entre seus integrantes, mas já presenciou as seguintes situações: *já vi alunas questionando professoras. Meninos do sexo masculino questionando professoras. Eu não vi o contrário, não vi meninos do masculino e nem meninas questionando professores*. Ainda sobre essa diferenciação de atitudes de acordo com a identidade de gênero da/do estudante e da/do docente, ele acrescenta: *parece que tem um certo respeito com o **profissional-professor-homem***³⁷. *Quando se trata de professor, tanto as meninas quanto os meninos, eles não criam um embate*.

Nessa perspectiva, Ariane Guimarães (2020), em sua dissertação “Homens,

³⁷ A tríade foi verbalizada pelo entrevistado nessa sequência, mas a ligação das palavras e o negrito é uma atribuição da autora.

masculinidades e estratégias de enfrentamento à violência de gênero: sentidos construídos com um grupo de estudantes”, aponta que masculinidades hegemônicas se construíram na violência contra mulheres, crianças, adolescentes e comunidade LBGTQIAPN+, coexistindo a naturalização de que homens são pessoas fortes e de respeito. De um lado, esses sentidos sociais atribuídos à masculinidade aglutinam sentimentos de medo e, por outro lado, tal sentimento precisa ser contido.

Na intenção de compreendermos quais fatores contribuem para a manifestação da violência citada, bem como as principais vítimas, questionamos Pagu (2023) e ele respondeu: *agora não sei usar a palavra, mas eu acredito que o que eu presencio são meninas sendo mais atacadas, porque é mulher, ela é muito sensível no meu ambiente aqui, ou ela é muito sensível ou ela é muito agressiva*. No exercício da docência desse profissional, a mulher é vista como “muito sensível” e “agressiva”.

Conforme Daniela Auad (2019), no contexto escolar, a independência e autonomia de meninas e meninos costumam ser encaradas de forma diferente pelas/os docentes. E muitas vezes a recusa de atender a autoridade docente é considerada desejada e necessária em relação aos meninos, até mesmo porque nas atitudes masculinas socialmente validadas, menino obediente e quieto é sinônimo de criança que não está bem. Em contraste, a menina que ultrapassa os limites de “posturas” esperadas para a feminilidade é vista como desrespeitosa, uma vez que tal conduta não condiz com o feminino desejado.

O docente comenta que pelo menos no 2º ano, algumas meninas são mais tímidas e outras são mais questionadoras. Essa dualidade de comportamento na sua opinião cria um embate entre as meninas. *Por exemplo, essa semana teve aula, as meninas mais consideradas, mais tímidas de certa forma, sofrem essa pressão psicológica. Por que você fez isso? Por que você não fez aquilo? (Pagu, 2023)*.

A exposição do participante traz a *pressão psicológica* por meio da violência verbal entre as meninas devido à diferença de comportamento. Nessa direção, Betina Rui (2019) é pontual na sua pesquisa de mestrado sobre a prevenção da violência de gênero na rede pública de ensino. O estudo mostra que dentro das relações de gênero na escola há práticas de *bullying*, e meninas tendem a cometer agressões e terror psicológico entre elas durante as atividades educativas, utilizando estigmas sobre a aparência física e determinados hábitos. Entretanto, a autora explica – “para que o *bullying* referente ao gênero aconteça é necessário que determinados estigmas estejam internalizados nas crianças e adolescentes que estão em convívio escolar” (Betina Rui, 2019, p. 40).

Na escola, crianças e adolescentes revelam opiniões e conceitos em sua maioria

aprendidos em outros espaços de convivência. Esse ambiente, além de permitir aprender novos conceitos e pontos de vista, também é território de expressões individuais ou pelo aprendido em outros espaços. A descoberta, a curiosidade e o anseio pela aceitação nos grupos das relações interpessoais, muitas vezes deixa as/os adolescentes passíveis de atitudes que poderão torná-las/os “visíveis” ou “ocultos” entre grupos/pessoas populares. Betina Rui (2019, p. 40) expõe que o inverso dessa expectativa “pode ser caracterizado pelo *bullying* através de um sentimento de inferioridade por não ser igual a maioria ou não estar nas mesmas condições”.

Em contrapartida, o entrevistado mergulha no estereótipo da capacidade física feminina ao inferir que algumas delas “*não têm condição física para estar se desenvolvendo e ao mesmo tempo não querem expor seus pensamentos em função de alguma vergonha, e as que já são mais extremas se acham mais inteligentes*” (Pagu, 2023). Neste contexto, notamos uma linguagem de gênero naturalizada em torno das mulheres, e a não preferência por determinadas atividades nas aulas de Educação Física é interpretada como ausência de condição física.

Segundo Maria Ignez Moreira *et al.* (2021) nenhuma teoria de habilidade e competência (masculina e feminina) é natural ou dom dos indivíduos, mas sim, reflexo da desigualdade de gênero presente na escola, onde frequentemente não são oferecidas metodologias de ensino unânimes para meninas e meninos em algumas disciplinas. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, é bastante comum que do Ensino Fundamental ao Ensino Médio meninos sejam ensinados a praticar esportes considerados radicais, como brincar de *skate*, queimado, futsal e futebol. Na contramão do atributo natural para os “sexos”, meninas são condicionadas às brincadeiras mais leves, a exemplo das cirandas, amarelinhas, clube das luluzinhas e, no máximo, para as menos tímidas é permitido partidas de vôlei.

Em um estudo intitulado “Corpos e sexualidades na formação docente e nas práticas educativas”, Iran de Maria Leitão Nunes e Ronald Oliveira (2022, p. 84) anunciam tais práticas pelo campo da “sexualização dos espaços escolares”, onde parece que, muitas vezes, esquecemos a existência de seleções esportivas profissionais de todas as modalidades formadas apenas por mulheres e/ou por homens. Nessa armadilha do esquecimento ou naturalização da sexualização, Iran de Maria Leitão Nunes e Ronald Oliveira (2022, p. 84-85) destacam “[...] na recreação, existem as delimitações territoriais para as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas; quando algumas atividades esportivas são consideradas masculinas, e se as meninas optam por elas, passam a ser vistas como homossexuais, e vice-versa”.

Desse modo, entendemos o currículo, do ponto de vista teórico, como espaço-tempo de fronteira de relações interculturais e de poder em que estamos inseridos. No que se refere às questões de gênero e sexualidade, Márcio Caetano (2013, p. 69) revela:

Chego à conclusão de que não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gêneros nos movimentos curriculares e esses não se limitam, lato sensu, aos conteúdos didáticos, mas se expressam nos corpos e nas práticas pedagógicas dos e das professoras. Em outras palavras, considero as formas que se configuram corporalidades como parte desses movimentos curriculares.

O controle escolar intermediado pelo currículo é exercido na normatização dos corpos e da sexualidade dos sujeitos, muitas vezes vigorando os padrões dominantes de identidade de gênero e orientação sexual. Assim, o critério de “sexo” (masculino e feminino) dá norte à organização dos grupos de trabalhos, filas, carteiras, atividades, materiais didáticos, paradidáticos, brincadeiras, entre outros elementos que contribuem na (re)produção da identidade cis-heterossexual.

A heterossexualidade dominante inferioriza e pune sujeitos na escola que demonstram qualquer atitude desconhecida da “natural e normal”. Esse fato é tão naturalizado que pouco recebe intervenções de professoras/es e gestoras/es escolares. De acordo com Tânia Mara Cruz (2014), o “natural” é visto como algo inato, que não precisa ser ensinado ou aprendido; e o “normal” presume que tudo aquilo que se distancia é plausível de verificações e interdições, pois apresenta perturbações à ordem vigente.

Nessa perspectiva, Guacira Louro (1997) nos convida ao exercício da desconfiança e do questionamento daquilo que é dado como “natural” e “desvio” de comportamentos, com vistas às características percebidas e atribuídas para meninas e meninos, à organização e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição escolar. Acrescenta ainda que

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (Louro, 1997, p. 64).

Para a autora, não basta somente questionarmos o que ensinamos, mas também precisamos ponderar sobre a forma como ensinamos, bem como sobre aquilo que as/os estudantes aprendem e colocam em prática a partir do conteúdo expressado em sala de aula e demais ambiências da instituição escolar.

Segundo Chávez (2023), *“você terá vários tipos de violência, vai ter a violência física como já acontece, que pessoas até são mortas por esse problema de ter um gênero diferente, né? Um gênero que não é aceito por alguns grupos. Considerando o “gênero diferente” e a “exclusão” por determinados grupos, questionamos quais pessoas ele compreendia que eram as principais vítimas dessa violência, acrescentou: olha, são essas pessoas que têm gêneros-homossexuais, né? Então, não sei como vocês classificam, tanto homem como mulher, porque*

as mulheres são sempre vítimas. Tanto o homem como a mulher sofrem preconceitos, tá?

A partir do conhecimento que têm acerca do assunto, o participante afirma que mulheres e homens (homossexuais) e mulheres cisgêneras são as principais vítimas da violência de gênero, destacando a vitimização por meio de preconceitos, que, segundo ele, inicia na família pela violência moral e se estende para outras instituições sociais. Na ausência de informações e marcado pela dúvida, o mesmo utiliza o termo “classificação” a qual entendemos que era para referir-se à população LBTQIAPN+ por intermédio da palavra “homossexuais”, a qual não se configura em uma classificação, mas sim, numa identificação.

Por outro lado, ele acredita que a violência física existe, *mas hoje ela já está menos, devido às leis, que mudaram um pouco (Chávez, 2023)*. Na sua concepção, as leis *protegem mais o pessoal, então você já não tem uma violência como se tinha antigamente, havia assassinato, mortes por causa de pessoas que não aceitavam determinado tipo de opção sexual de outra pessoa (Chávez, 2023)*. Nesta perspectiva, Muraro (2023) confirma o que diz Chávez (2023) sobre *as pessoas mais vulneráveis serem do sexo feminino. Esse conflito que eu olhei lá, a menina, a pessoa do sexo feminino, ela causou a violência verbal e ele respondeu com a violência física*. O exemplo do conflito foi presenciado pelo docente em outra escola que o mesmo leciona além da escola *locus*.

Para o professor Saffioti (2023) o problema vitimiza *as pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente, porque elas são mais desassistidas, elas são mais frágeis mesmo, inclusive, algumas tendem até a omitir por não se sentirem seguras*. Sem esclarecer quais pessoas estariam vulneráveis às violências para além do fator econômico, o participante condiciona a violência de gênero à vida de sujeitos pertencentes à classe social menos abastada, utilizando do termo fragilidade quando afirma que pessoas tendem a se omitir e a se esconder por não se sentirem seguras.

Para ele, a violência de gênero significa *tentar desmerecer alguém pelo que ela escolhe, pelo que ela é ou pela própria condição*. Nas entrelinhas de pensamentos e opiniões, observamos que Saffioti (2023) coloca a violência de gênero no eixo da discriminação que alguém pode sofrer em consequência de uma “escolha” ou “condição”. Pontua que não vê esse tipo de violência na escola, bem como *a gente não classifica, inclusive aqui é uma escola que tem muitos jovens que são além dos gêneros tidos como os comuns né? Masculino e feminino*. Na tentativa de interpretação da fala, é provável que aqui esteja uma possível resposta a quais sujeitos Saffioti (2023) se referia no relato anterior, ao tratar das principais vítimas da violência de gênero.

Nísia (2023) nunca presenciou casos do tipo na escola e, para ela, essa violência é: *acho*

que não aceitar o outro como ele é, porque cada um tem suas diferenças e às vezes o diferente incomoda. Mas o que seria diferente? Berenice Bento (2011) nos impulsiona a pensar o conceito de “diferente” no âmbito das identidades de gênero. A autora sinaliza que na sociedade hegemônica consideram-se “diferenças” aquilo que parece “estranho” ao “natural”, tudo que foge ao transfigurado hegemônico é um corpo que incomoda. Infelizmente há sempre um projeto violento de transformar as diferenças em igualdade natural, regulando comportamentos e preferências, inclusive no espaço escolar.

Muraro (2023) comenta que há vários tipos de violência de gênero, *mas eu posso falar da violência física que acontece muito nos lares, nas famílias, né? Briga entre irmãos, entre pai e mãe que causa sequelas físicas e psicológicas, essa é a violência de gênero que acontece dentro da relação familiar e escolar.* Tal perspectiva vai ao encontro da violência de gênero pelo regime de execução da dominação – exploração apontado pela autora Heleieth Saffioti (2001), o qual se faz presente em distintas relações, como esposas/esposos, filhas/filhos, irmãs/irmãos, avós/avôs, sobrinhas/sobrinhos, amigas/amigos e demais sujeitos externos ao ciclo familiar.

Para Simone (2023) a violência de gênero *é quando uma pessoa recebe uma violência por ser transexual, homossexual ou alguma coisa que, digamos, saia do padrão normativo de masculino e feminino. Então eles terminam discutindo por causa disso ou brigando por causa disso.* Notamos uma aceção das normas sociais de gênero atribuídas pela masculinidade e feminilidade que na subseção de relações de gênero não foram sinalizadas pela entrevistada. Em contraposição, o conteúdo retrata a violência de gênero entre pessoas do grupo LBTQIAPN+ e sujeitos cis-heterossexual.

Para entendermos o conceito de transexualidade recorreremos à Berenice Bento (2011, p. 552) momento em que escreve “a transexualidade seria, portanto, a materialização do impossível, o inominável, aquilo que transcende a capacidade de compreensão”. Nesta direção, a transexualidade transgride as “verdades” binárias e inteligíveis, contrapõe as normas e quebra o controle da identidade unitária alicerçada no início da gestação.

Bertha (2023) encara a violência de gênero pela violação do direito da pessoa *ser o que ele é, porque às vezes você vem com uma natureza e psicologicamente você é outra. Mentalmente você se define como outra pessoa.* A “natureza”, mencionada pela participante está estritamente relacionada ao que Berenice Bento (2011) chama de “tecnologias” que fazem o gênero, proferidas pela eficácia simbólica das interpelações da medicina obstétrica, em que a materialidade do corpo só toma vida inteligível a partir do anúncio do sexo do bebê, em que pelo intercâmbio da linguagem é informado se um corpo terá uma vagina ou um pênis. Essa

materialidade antecede a chegada do corpo ao mundo e se sucede ao nascimento, observada nas escolhas dos brinquedos, das cores, das roupas, das projeções profissionais e mais expectativas.

No entanto, “como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência?” (Berenice Bento, 2011, p. 550). Nesse sentido, aquilo que acolhemos como algo da natureza é resultado das normas de gênero. Para a autora, a linguagem tem papel fundamental para circunscrever interpretações e construir significados desejados sobre o corpo. A partir do campo discursivo, aquilo que deveria ser o corpo original, já nasce contagiado pela cultura e “[...] o gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais” (Bento, 2011, p. 550), ou seja, o corpo é, também, formatado pelo discurso.

A linguagem oral assume papel fundamental na (re)produção das relações de poder, reflete a prática concreta da fala dos sujeitos, limitando-se às combinações de regras, que, imediatamente, significam nossa subjetividade. A significação são os sentidos dados à linguagem. Esses sentidos são resultados dos mecanismos de poder, registrados pela escrita, construída e alimentada por diversas instituições (Tomaz Tadeu da Silva, 2005).

É possível notar tecnologias de gênero na fala de Bertha (2023) momento que verbaliza: *a pessoa vem com o corpo do homem, mas que a sua mente não corresponde, a mente é voltada para outro gênero*. Compreendemos que corpos masculinos e femininos não são naturalmente formados, mas projetados e guiados em discursos generificados, pelos quais são estruturadas masculinidades e feminilidades. Uma construção estritamente relacionada ao biológico, formatando sujeitos na lógica binária, ou seja, quem nasceu com vagina é menina/mulher, por outro lado, quem nasceu com pênis é menino/homem.

Simone (2023) coloca a violência de gênero nas relações familiares e no cenário escolar, mas somente no âmbito da norma heterossexual. Ela também evidencia que, na sua opinião, as vítimas mais frequentes são *as trans, eu acho que elas são mais vulneráveis, elas se colocam numa posição que ainda não é tão aceita entre os adolescentes, né? Eles deviam ter a mente mais aberta, mas eu acho eles mais combativos*. A docente enfatiza que frequentemente os/as estudantes estão em conflitos por motivos que na sua visão são *fúteis*, ou seja, de caráter insignificante, exemplifica: *Ah, porque fulano estava paquerando cicrano sendo que não aconteceu, tudo é como se fosse uma ofensa, eles levam para o pessoal uma coisa que não diz respeito a eles, principalmente os meninos. Eu vejo assim, entre os jovens* (Simone, 2023).

Segundo Ariane Guimarães (2020) em um estudo feito com estudantes-homens, o machismo condiciona comportamentos e expressões violentas em múltiplos espaços, a saber, nos espaços formais de ensino. Significa e sustenta o regime de punição e aceitação. Para

Heleieth Saffioti (2004) enquanto sistema ideológico de poder, o machismo determina modelos de identidade, assim, os sujeitos tornam-se homens (dominantes) e mulheres (dominadas). Assim como a ideologia machista regula o essencial para as relações entre os “sexos”, invalidando quaisquer interpretações e práticas de gênero e sexualidade que não correspondem aos padrões de “macho” e de “fêmea” esperado pelo social.

Ariane Guimarães (2020) ressalta que, embora os pressupostos machistas, em sua maioria, sejam replicados por homens, muitos deles, também, se sentem limitados e controlados pelas próprias emoções que remetem à “fragilidade masculina” e desde a infância são educados a contê-las. Nesse contexto, faz-se necessário entendermos que o machismo é (re)produzido pelas relações sociais de gênero e as ideologias machistas não se reproduzem apenas na identidade masculina, uma vez que no bojo do sistema patriarcal, ainda que em menor frequência, nós mulheres estamos passíveis do medo, da submissão arraigada e por diversos momentos deixamos de questioná-las bem como a reproduzimos (Heleieth Saffioti, 2004).

No tocante à violência contra a comunidade LBTQIAPN+ o Dossiê Antra (2024) revela que o Brasil está há 15 anos consecutivo no topo da violência letal *trans*. Essa notificação é proveniente do Projeto de Pesquisa *Trans Murder Monitoring (TMM) (monitoramento de assassinatos trans)*, que monitora, coleta e analisa os relatórios de homicídios de pessoas trans entre outra diversidade sexual e de gênero³⁸. Desde o ano de 2008 (início do levantamento) o Brasil tem sido o país que mais reporta assassinatos dessa população no mundo, assim como 73% dos casos concentram-se na América Latina e Caribe (Bruna Benevides, 2024).

Por outro lado, os dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) expõem que no ano de 2022 houve um crescimento da violência contra a mulher, nacionalmente foram registrados 1.437 (mil quatrocentos e trinta e sete) episódios de feminicídios e 4.034 (quatro mil e trinta e quatro) homicídios femininos. Os feminicídios são atos extremos da violência de gênero, que se concretizam simplesmente pela condição do sexo feminino, quando as ocorrências envolvem a violência doméstica e familiar, ou menosprezo e discriminação à condição de mulher em outros feitos (Brasil, 2015).

De acordo com a Lei Maria da Penha nº 11.340/2006, a violência doméstica e familiar contra a mulher se configura em qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico, dano moral e patrimonial. Exercidas no âmbito doméstico com ou sem vínculo familiar. No contexto da família, por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

³⁸ Utilizamos essa expressão para nos referirmos de maneira inclusiva a toda identidade e expressão de gênero, diversidades de sexo e orientações sexuais.

em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima, independentemente de coabitação e de orientação sexual (Brasil, 2006).

Nesse sentido, concordamos com o entrevistado Chávez (2023) que no tempo presente existem as leis de enfrentamento e combate à violência referentes à população citada, contudo, em nível mundial e nacional ainda vivemos em um cenário alarmante da violência contra a mulher (cisgêneras) e contra grupos diversos incluídos nas categorias LBQTQIAPN+.

As Leis Maria da Penha e do Feminicídio têm sido fundamentais no tocante a esse fenômeno, mas a estrutura patriarcal de sociedade que fomos/estamos condicionadas/os tem-se apresentado relutante na prática violenta, ainda com a existência das Leis. Por outro lado, em 2019 o STF enquadrou a lgbtphobia na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, pela qual são definidos os crimes de preconceito de raça e cor. Com essa prerrogativa, esse tipo de violência é considerada crime imprescritível e inafiançável, ainda assim o Brasil segue no *ranking* entre os países que mais pratica violência contra a comunidade LBQTQIAPN+. Fato esse que indica o quanto temos a enfrentar e/ou avançar no século XXI.

Ainda sobre a violência de gênero no Liceu, Chávez (2023) frisa: *olha, violência mesmo não. Mas o que a gente observa dentro da escola são pessoas que têm se mostrado de gêneros diferentes, né? Eu já tive alunos e alunas que se exibem na própria sala de aula, mostrando sua intenção ou sua opção.* O participante ressalta a relação entre diferentes identidades de modo natural, mas ainda os demarca nos estereótipos de intenção e opção. Compreendemos que a identidade sexual e de gênero não se confirma nessas duas dimensões, mas no âmbito da orientação e identificação.

Por esse ângulo, Muraro (2023) também enfatiza: *“...aqui nessa escola que eu estou, ainda não presenciei. Mas na escola anterior foi essa que uma pessoa do sexo masculino bateu numa do sexo feminino, entendeu?”*. Tempo depois o participante diz que essa violência não se configura em violência de gênero, *pois são duas pessoas do mesmo sexo, têm o mesmo padrão físico, entendeu? Então eles são do mesmo nível. Isso não significa as opções sexuais dele.* Essa concepção descortina que são consideradas violências de gênero quando esta acontece entre identidades opostas do heterossexual ou na relação mulher e homem, em que o menino/homem pune a menina/mulher. Para este exemplo, levamos em consideração o primeiro relato do entrevistado sobre a violência entre diferentes membros da família e na escola.

Chávez (2023) pontua que as/os estudantes não deixam mais suas identidades e sexualidades escondidas, fazendo questão de exibí-las na escola. *Já tive vários casos da escola mesmo, de sala de aula, entrar, estarem duas meninas se abraçando com carícias que são de gêneros das pessoas que têm. E isso daí para mim já é uma coisa normal (Chávez, 2023).* Para ele, tais atitudes não é violência, violência seria se alguém ou ele se opusesse ao comportamento

das/dos estudantes como se não fosse algo habitual/natural. Atitudes essas que segundo o entrevistado não fazem parte de sua prática e nem do espaço escolar em questão, explica, *talvez por não ser um docente atento, apenas dou minha aula e vou para casa.*

Em contrapartida, expõe: *já melhorou muito, antigamente você já tinha problemas, né? Mas hoje esses problemas, pelo menos aqui, diminuíram. Nunca mais se viu, não se vê esse tipo de violência, por parte de gênero (Chávez, 2023).* A fala do participante mostra que já aconteceram violências de gênero na escola bem como tem diminuído. Simone (2023) confirma que já presenciou discussões nos corredores do Liceu *de alunos trans e alunos que se dizem cis, algumas vezes isso. Apesar de na sala de aula, as/os estudantes se relacionam bem, mas aqui na escola eles têm uma problemática, quando eles olham alguém no corredor que não vai com a cara, que é assim que eles dizem: não vou com a cara.*

Essa expressão popular é empregada em diversas regiões do Brasil com sentido de “não gostar de alguém” ou “não se dá bem com determinada pessoa” embutida em pré-julgamento pessoal e interpessoal. No Liceu Maranhense *acontece muito quando a pessoa não segue a norma, não são heteronormativas, eles têm essas confusões, esses embates nos corredores. Ah, eu não gostei de ti, viu? Vão bater boca (Simone, 2023).* Neste conteúdo, é notado a violência verbal contra a população não-heterossexual nesse espaço educativo.

Bertha (2023) revela: *a gente vê violência mesmo e nitidamente as pessoas fazem questão que a gente perceba, questão de serem intolerantes, visivelmente. Olhares, gestos de não querer tá perto, não querer estar junto, não querer se acompanhar.* A docente enfatiza que diante dessas cenas que entende por atos de intolerância às pessoas trans, ela percebe também que *quando eles não são bem aceitos, a infrequência é muita. Agora mesmo eu percebi na sala, fazia tempo que eu não olhava uma aluna trans, ela quase não assiste às minhas aulas (Bertha, 2023).*

Para ela, a infrequência da estudante pode estar associada a não-identificação com a maioria da turma. Para enfrentar tal problema, a educadora sinaliza que tem procurado inserir na prática educativa a interpretação da diversidade no ambiente escolar pela dimensão dos direitos humanos, *uma vez que a diversidade está presente nas turmas e na escola (Bertha, 2023).* Além disso, ela destaca que tem trabalhado por meio de seminários em sala de aula as questões de gênero, a intolerância religiosa e étnico-racial.

Em contrapartida, o docente Hooks (2023) não vê violência entre estudantes e demais participantes da escola, pois *a escola é muito receptiva ao diferente, tanto na questão de ser um cadeirante, todo mundo quer ajudar. Se é um autista, todo mundo quer dar atenção. E se é também alguém que é um homossexual eles acolhem muito bem na escola.*

Em contraste, o participante Pagu (2023) afirma que *30% do alunado busca uma aceitação pessoal e coletiva. Isso dos dois lados (meninas e meninos)*. Essa busca não se resume à boa relação entre as/os estudantes, *porque são várias definições, então eles acabam se agrupando, o LGBTQI esse grupo, eles acabaram se dividindo entre eles mesmo, entendeu?*

Ele entende que tal grupo no ambiente escolar tem ocasionado a seguinte situação: *olha, os héteros estão acuados, estão assim, sem poder de fala*. Essa relação de poder colocada pelo participante em que, na sua concepção, a comunidade LBTQIAPN+ está sobrepondo a população heteronormativa *não está na sala de aula, mas nos corredores ou então na quadra, porque é a estrutura da escola, temos o pátio, temos os corredores e a quadra, a quadra tem dois ambientes (Pagu, 2023)*.

Ao contrário do afirmado em outro momento da entrevista que nunca tinha presenciado episódios de violência na escola, Pagu (2023) revela mais informações; *e eles são bem expostos, assim eles gostam e enfatizam bastante; uma situação, por exemplo, se ele se sentiu ali desconfortável, ele explode, então a gente acaba estando por perto, a gente escuta. E jamais interferir, né?*

A exposição do docente mostra o “incômodo” que as identidades dissidentes causam no ambiente escolar, principalmente para a identidade de gênero heteronormativa, bem como traz à tona que as relações nesse cotidiano não são harmônicas como assegurado por outras/os participantes, por exemplo, *o hétero fica de lado, porque ele não se sente confortável e os outros não acolhem porque ele não tem a mesma linguagem, os mesmos comportamentos, o mesmo trejeitos*³⁹ (Pagu, 2023).

Além disso, notamos que o participante deixa nas entrelinhas e no movimento corporal o “incômodo” que a população LBTQIAPN+ também lhe apresenta. Ao mesmo tempo, Pagu (2023) diz que no 2º ano em 2022, *estava tranquilo, tinha quarenta, trinta e cinco ou trinta alunos matriculados. Esse ano, depois das férias teve evasão*. Nessa direção, Simone (2023) soma, pois segundo ela *no 2º ano tem aluno trans que não assiste aula e no 1º ano também*.

Por esse ângulo, Elizângeli de Carvalho (2021) notifica que o ambiente escolar é seletivo e reprodutor da violência macrossocial. Dessa forma, com a sexualidade censurada por grande parte da sociedade, na escola a população LBTQIAPN+ é a mais vulnerável em relação às violências situadas nas relações de gênero. Oposto do idealizado, a escola nem sempre é um local inclusivo, pelo contrário é, com frequência, indiferente às diversidades sexuais e de

³⁹ O termo é uma forma preconceituosa e discriminatória contra meninos/homens que na visão da sociedade são “afeminados” por não corresponderem às expectativas do masculino-heterossexual. Em um artigo intitulado “Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!” Megg Rayara de Oliveira (2018) apresenta múltiplas palavras atribuídas às pessoas homossexuais bem como relatos de “gays afeminados, viados e bichas na escola”. Artigo disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>.

gênero, configurando-se num terreno fértil de “lgbtfobia”. Uma violência que, segundo a autora, marca o corpo reflexo da depressão, da ansiedade, da mutilação e das tentativas de suicídio.

No entanto, ao questionarmos o participante Hooks (2023) se no Liceu acontecem casos de violências de gênero, o mesmo esclarece: *sim, nós já tivemos muito, já tivemos também situações criadas*. As situações inventadas de acordo com o respondente referem-se a alguns conflitos formados pelo *Movimento LGBT que às vezes eles conseguem adentrar a escola e convencer o jovem a fazer a militância dentro da escola*.

Hooks (2023) nos contou que certo momento a gestão precisou comparecer à Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente (DPCA) de São Luís/MA por acusação de Lesbofobia⁴⁰ contra uma pessoa trans, cuja causa era referente às práticas de namoro na escola. *A gente não permite namoro dentro da escola, o namoro que eu falo não é pegar na mão, isso não afeta em nada, né? Mas o agarramento com esfrega, com beijão no meio da escola para ninguém é permitido (Hooks, 2023)*.

De acordo com o entrevistado, quaisquer atitudes dessa dimensão são contestadas independentemente do “gênero”. Respaldados pelo Regimento da escola, os envolvidos foram absolvidos das acusações. Além disso, ele relata: *a gente recebe muito jovem que vem de outra escola, porque lá sofria bullying, porque lá ele não era aceito, a gente recebe muito, tanto vindo de escola particular que tem muito como de escola pública. E a gente acolhe todo o mundo aqui*.

Elizângeli de Carvalho (2021) alerta que a “exclusão” e/ou “expulsão” da população LGBTQIAPN+ dá-se tanto pelo grupo de estudantes quanto pela equipe pedagógica e docentes, refletidas em múltiplas atitudes que remetem às cenas do *bullying*. Dentre as justificativas para as violências de gênero contra essa população, a autora demarca a naturalização do dito normal ligada aos tabus do padrão hegemônico da heterossexualidade. Sobre esse respaldo social que lhes forma, a escola tende a classificar, selecionar e expulsar estudantes.

Nesta perspectiva, Berenice Bento (2011, p. 554) escreve que apesar das lutas pela conquista dos direitos humanos para sujeitos considerados “desajustados” às normas de gênero, esse público ainda é socialmente percebido como “seres abjetos e poluentes [...] e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto”. Bertha (2023) expande tal assertiva, ao observar que no cotidiano escolar *os negros são as pessoas mais propensas às violências de gênero, que pode acontecer de forma igual para mulheres e homens*.

⁴⁰ O termo Lesbofóbico é oriundo da palavra Lesbofobia a qual remete às situações de preconceito e ódio direcionado contra pessoas Lésbicas (Guia de Terminologias, 2022).

Mais uma vez, Berenice Bento (2011) é fundamental, pois assevera que no bojo dos pontos qualificadores de humanidade, a possibilidade de usufruir dos direitos humanos, bem como reivindicá-los se distancia das margens. Ou seja, na prática os direitos humanos restringem-se “a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/política” (Berenice Bento, 2011, p. 554). A autora usa a metáfora de que os direitos humanos tornam-se um “arco-íris lindo de ser ver e quase impossível de ser alcançado”, uma vez que as normas sociais de gênero só permitem vida aos que pertencem a essas expectativas.

Hooks (2023) considera que meninas são as principais vítimas dessa violência: *eu acho que são as meninas, porque elas se expõem mais. Antigamente você quase não ouvia falar das meninas homossexuais*. Ele também aponta que as meninas estão mais imersas na dinâmica das redes sociais, e expõem seus pensamentos empoderados e, por vezes, sofrem preconceitos na escola por conta disso. Na opinião de Nísia (2023) essa violência atinge principalmente os *homossexuais, as lésbicas também, eu acho, não sei se essa palavra está correta hoje em dia. Eu, você, outra pessoa não faz porque tem a mente mais aberta, mas tem pessoas ainda com a mente muito fechada, isso me preocupa, com os jovens*.

Ainda sobre essa questão, o entrevistado Hooks (2023) destaca: *a quantidade de meninas que se cortam, que se mutilam, que têm problemas psicológicos seríssimos, todas as vezes que a gente tenta sondar por que que ela está fazendo aquilo. No final, a gente acaba percebendo que é por uma questão de gênero*. Essas informações acerca da automutilação reflexo da violência de gênero vão ao encontro do estudo de Elizângeli de Carvalho (2021), a qual a coloca como uma das consequências da violência psicológica, bem como aqui compreendemos que também é uma face da violência física baseada nas questões de gênero e sexualidade.

Segundo o participante, na maioria das vezes *elas não se aceitam ou a família não aceita, ou ela acha que não vai ser aceita*. No tocante às meninas cisgêneras, Hooks (2023) declara que geralmente elas estão envolvidas em brigas nas redes sociais em decorrência de namoro, explica o motivo: *porque a menina está tentando seduzir o namorado*. Para este, tal violência é mais fácil de lidar do que *um sofrimento psicológico, aquele que te afeta no teu íntimo, porque você não consegue ainda entrar no eixo, saber quem você é. Então esse outro lado é mais preocupante*.

Na tese intitulada “Alô (escola do) cupido, meu coração já não aguenta mais”: violências (d) e gênero nas relações de namoro de jovens escolares.” Ananda Guimarães (2019) aponta a violência física, a violência psicológica e a violência sexual no namoro de jovens estudantes,

tendo meninas como vítimas e meninos perpetradores dessas violências, indicando uma bidirecionalidade da violência, pois os resultados da pesquisa indicam as assimetrias de gênero nas práticas violentas.

A pesquisa também revela que tais violências ainda são significadas pela gestão escolar e estudantes como naturais das relações afetivas cisheteronormativas, a exemplo dos ciúmes que, muitas vezes, incrementam as brigas do relacionamento. Em contraste, Ananda Guimarães (2019) explica que as coordenadas do grupo pesquisado revelam, sobretudo, a naturalização de dessemelhanças entre meninas e meninos com ênfase nos estereótipos de gênero, em que meninas são vistas como passivas e sentimentais, e meninos legitimados como ativos e emocionalmente controlados, entre outros atributos que dão suporte às violências de gênero no namoro.

Dito isso, constatamos que apesar de uma parte do público negar a presença da violência de gênero no Liceu Maranhense, as narrativas apresentam situações do fenômeno nesse cotidiano, e confirmadas pelas exposições do outro lado participante. Desse modo, tal violência perpassa as práticas pedagógica e educativa desse espaço, pelos seguintes formatos e fatores:

- Na violência verbal por meio de discriminações e preconceitos contra as pessoas trans e entre outras identidades que não se enquadram no modelo cisheteronormativo, perpetradas em alguns casos por meninos, bem como discussões entre meninas nos espaços virtuais que terminam no espaço escolar tendo como ponto de partida as relações de namoro cisheterossexual justificadas em situações de ciúmes;
- Na violência psicológica e violência física que surgem pela automutilação em razão dos conflitos em relação à identidade de gênero, praticada principalmente pelas adolescentes.
- Na violência simbólica contra a comunidade trans sobre o uso do nome social, bem como a infrequência desse público na sala de aula devido a discriminações e preconceitos. A violência não foi intitulada dessa forma, no entanto, a compreendemos nesse sentido dado o conteúdo apresentado pelas/os participantes e o respaldo da literatura. Uma vez que muitas/os docentes já se recusaram chamar o nome social das/dos estudantes, precisando da intervenção pedagógica e posteriormente do sistema de matrícula para que o problema fosse amenizado.
- Nas ações de *bullying* pela *pressão psicológica* entre as meninas devido às diferenças físicas percebidas e divergências de aptidões durante as atividades nas aulas de Educação Física.

Em sua maioria, o grupo pesquisado aponta as meninas, mulheres, pessoas trans e

lésbicas da comunidade LGBTQIAPN+, sujeitos negros e socioeconomicamente vulneráveis como as principais vítimas das violências de gênero. Notamos que os relatos sobre a violência na escola consistem no incômodo da quebra das normas de gênero esperadas pelo social, assertiva essa também apontada por alguns/algumas docentes.

Por último, em unanimidade as/os profissionais acreditam que esse problema nessa escola apenas acontece entre as/os estudantes, principalmente contra as pessoas não-heterossexuais, até quando o discurso expõe que docentes recusaram, por momentos, em chamar o nome social de sujeitos trans, além das discussões entre estudantes e docentes; estudantes/estudantes (heterossexuais). Em contradição, as/os profissionais visualizam a escola como um espaço harmônico e acolhedor, onde os conflitos são breves e resolvidos de maneira coletiva.

Além disso, um docente enxerga a violência de gênero dentro e fora dos espaços educacionais, mas a direciona somente às relações heteronormativas, nesse caso, quando um homem (macho) utiliza da coerção física contra a mulher (fêmea). Essa concepção naturalizada invisibiliza outras formas da violência sem marcadores aparentes de imediato, a exemplo da violência simbólica, da violência psicológica, da violência verbal, da violência virtual, entre tantas outras que estão “por todo mundo, a todo minuto” parafraseando a canção “Respeito” de Ana Cañas.

Desse modo, entre diversos elementos que aglutinam as violências de gênero, bem como sua negação, as/os participantes do Liceu também apresentam uma sequência semelhante de ações desenvolvidas na escola, os quais compreendem ser uma forma de combater o problema, conforme exposto na próxima subseção.

4.4 Um passo para trás do caminhar? Ações de combate às violências de gênero

O possível recuo dado pelo título “**um passo para trás do caminhar?**” consiste nos relatos os quais revelaram que a escola não tem se posicionado de maneira efetiva no combate das violências de gênero. Há uma dualidade de apontamentos: de um lado é sinalizada a existência de estratégias, por outro, afirma-se que tais ações não fazem parte do conteúdo programático do ano letivo do Liceu Maranhense.

Em compensação, docentes evidenciam algumas ações na prática educativa em sala de aula em prol do problema, bem como existem profissionais que deixam claro que não intervêm, pois o foco de suas práticas está no conteúdo do componente curricular os quais atuam.

O participante Pagu (2023) compreende que a violência de gênero dificulta a

aprendizagem, assim como as ações de combate *já fogem do controle da escola, porque nessa reformulação, uma disciplina ou então um corpo, um setor da escola (pedagógico), poderia ter um profissional para ser o ouvinte, né?* Ele explica que a instituição poderia ter pessoas especializadas e responsáveis por mapear os tipos de violência frequentes e suas razões, ou uma disciplina referente, uma vez que estudantes *nas novas transições de gênero, eles acabam não expondo, com certeza eles não têm essa segurança para expor isso para a direção da escola, eles conversam entre eles, e acabam indo em busca da solução do problema deles. Eles não trazem essa informação para o setor pedagógico (Pagu, 2023).*

Essas explicações vão de encontro ao dito pelo setor pedagógico, gestão escolar e alguns docentes, pois diversas vezes esclarecem que muitas/os estudantes expõem os problemas vivenciados em relação às questões identitárias dentro e fora da instituição, assim como a própria família em determinados casos chegam à escola notificando a identidade de gênero da/do filha/o no ato da matrícula. Além disso, a fala subentende que o problema é das/dos estudantes e que estes procuram a solução. Neste sentido, o docente exime-se da responsabilidade das ações de combate bem como centraliza possíveis estratégias pelo corpo pedagógico e disciplina específica, a qual não seria na área da Educação Física.

Em contraste, ele esclarece que na escola teve por determinado tempo a *tutoria* cujo objetivo era *o atendimento para o aluno, tipo um atendimento pessoal. Agora ela é um atendimento coletivo em relação ao trato pedagógico (Pagu, 2023).* No tempo que esta pesquisa foi realizada, o atendimento coletivo referia-se *às situações que acontecem com a disciplina, mas não é mais aquela questão, como foi no início, que era um atendimento especializado para esse tipo de situação (Pagu, 2023).* De acordo com o professor, na escola já funcionou uma tutoria que cuidava dos problemas que envolviam as questões de gênero, onde o foco era *justamente fazer o levantamento, identificar o problema e sugerir uma proposição para melhorar. Então é algo que está solto, se você não tem como mensurar, você não tem como por algo como solução, né (Pagu, 2023).*

O participante posiciona-se dessa forma, pois entende que tais violências não estão ao alcance da visão docente e da gestão escolar, embora tenha relatado pontos de tensões entre sujeitos da comunidade LBTQIAPN+ e pessoas heterossexuais. Como estratégia que poderia ser desenvolvida na escola, foi pontuado: *eu acho que a palestra ainda tem ainda uma grande influência, não é? (Pagu, 2023).* Contudo, na sua visão não poderia ser qualquer palestrante, precisaria de uma/um profissional que soubesse contextualizar a temática. *Inclusive, pessoas mais jovens, do mesmo nível, conseguem passar a mensagem. Fora a palestra, eu acho que falta trazer os pais para a escola de novo (Pagu, 2023).* Para ele, os familiares têm se ausentado

das reuniões da escola e trazê-los de volta e o alinhamento com palestras *ainda é uma grande arma, uma grande ferramenta para combater essa desigualdade (Pagu, 2023).*

Segundo Chávez (2023), a violência de gênero *é muito prejudicial, porque existe o preconceito, a intimidação. Essas pessoas vão se sentir intimidadas, vão se sentir humilhadas, e isso vai prejudicar, talvez até desista de estudar.* Na sua opinião, *a escola deve sempre tomar providência para que isso não aconteça (Chávez, 2023).* Relata que no Liceu tem-se combatido tais violências por meio de ações promovidas pelas disciplinas, afirma: *eu não sou da Área de Humanas, mas algumas disciplinas da Área de Humanas fazem sempre palestra sobre esses assuntos.*

Por essa perspectiva, o discurso traduz que as questões de gênero e seus reflexos na escola são assuntos das áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Linguagens, fato que o exime de inseri-los em sua prática educativa, pois leciona o componente curricular referente às Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (Brasil, 2018). Sublinha, ainda, que *sempre têm palestrantes na escola, que vão para o auditório e falam sobre esses assuntos. Sobre os preconceitos, sobre a Lei Maria da Penha, sobre Maria Firmina, que foi também uma negra, isso tudo eles fazem (Chávez, 2023).*

As temáticas apontadas não revelam exatamente as violências de gênero, mas expõem a preocupação da escola em relação aos preconceitos, a relevância da Lei Maria da Penha no combate e coibição da violência doméstica e familiar contra mulheres, assim como a visibilidade à história de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), uma mulher negra, maranhense e escritora com grandes contribuições na Literatura antiescravista e na educação de meninos e meninas em meados do século XIX⁴¹.

Chávez (2023) acredita que a implementação de debates e das palestras com pessoas especializadas são caminhos para o combate às violências na escola. *Eu acredito que todo assunto tem alguém assim como você está estudando, tem pessoas que estudam e têm um entendimento melhor sobre isso. E que possa levar isso como um conhecimento, a escola Liceu sempre esteve aberta para esse tipo de debate, tá? Entende também que a escola não tem enfrentado desafios no tocante à equidade das relações de gênero, pois está sempre atuando, os professores, inclusive quando se discute sobre isso, ela não apoia qualquer coisa que vá de encontro, a essa desigualdade entre os alunos, tá?*

⁴¹ Considerada autodidata e em razão da proximidade com as letras, atuou, em 1847, numa escola primária, sob aprovação em concurso público no município de Guimarães, interior do estado do Maranhão. Em 1880, fundou uma sala de aula mista, ou seja, na qual havia meninos e meninas, algo inadmissível para a época, o que escandalizou a sociedade local. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firminados-reis>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Nesse sentido, o questionamos se, porventura, acontecessem casos de violências de gênero na sua aula, quais medidas seriam tomadas, respondeu: *identificar e conversar com eles à parte. Nunca expor isso para toda turma. E entregar para a coordenadora, para o diretor, que são as pessoas mais apropriadas para resolver o problema, né?* (Chávez, 2023). Para além do diálogo individual com as/os envolvidas/os o docente transfere a demanda educativa para os setores pedagógicos, na compreensão de que gestor, coordenadoras/os e apoio pedagógico estão mais aptos à resolução dos conflitos de “gênero”.

Convicto que a violência baseada no gênero tem implicações psicológicas tornando estudantes introvertidas/os e retraídas/os, Muraro (2023) também frisa as ações interventivas que a escola tem feito com *profissionais específicos* no auditório. Bem como mais uma vez reforça que, dependendo da gravidade, *a coordenação estipula a advertência escrita, depois chamam os pais, chamam a família, depois se não resolver, vai para a transferência para outro ambiente escolar.*

Para Simone (2023), esse tipo de violência *termina tirando o foco do estudo, muitos terminam faltando mais à escola, ou depois de uma briga acabam se retirando da sala de aula e passeiam mais nos corredores.* Quanto às ações de combate realizadas pela escola, enfatiza: *eu não vou dizer que não tem, eu nunca vi nenhum movimento assim de conscientização, palestra voltada para essa temática. Já veio (sic) palestras sobre violência, segurança emocional, palestra sobre suicídio que também termina sendo um assunto pertinente, mas sobre violência de gênero não.*

O docente Saffioti (2023) acredita que as pessoas vitimizadas em função das questões de gênero sofrem *barreiras cognitivas*, por não se *sentirem seguras, amadas e acolhidas.* Em contraste do exposto por Simone (2023), o entrevistado sinaliza que a escola trabalha *com palestras, aqui a escola sempre tem palestras tratando dessas questões de desigualdade, de respeito ao plural, à equidade.* Como ações pertinentes ao combate das violências baseadas no gênero é ressaltado o trabalho de *cada professor na sua área e atitudes da escola que poderão envolver o trato pedagógico e a psicologia* (Saffioti, 2023). Maria Elda Campos (2021) evidencia que o enfrentamento às múltiplas faces da violência no espaço escolar perpassam a ação pedagógica transdisciplinar, multidimensional e pluricausal com vistas à identificação das questões que a envolvem. Isto é, vai além de um trabalho unilateral do setor pedagógico e particularizado de cada disciplina como apontado pelo docente.

Simone (2023) acredita que *palestras, conscientização bimestral e campanha educativa, semelhante às campanhas nacionais* sobre a temática seria uma ação positiva da escola referente à causa, bem como contribuiria com a *inclusão* das/dos estudantes. Por esse

ângulo justifica que no Liceu Maranhense as/os *adolescentes trans, homossexuais ou bissexuais, quando sofrem embates, ficam assim, como se fossem revoltados dentro da escola? Como se eles fossem um grupo à parte. Então, termina que eles ficam à parte dentro do grupo escolar.*

Para ela, quando a escola concentra determinada temática apenas em um grupo, ela contrapõe os objetivos da educação, que é o acolhimento de todos os sujeitos, *no final das contas nós temos que ser tratados iguais, independente das nossas diferenças, porque todos nós somos diferentes de alguma forma (Simone, 2023).* Dito isso, ressalta que não sabe dimensionar quais as dificuldades da comunidade escolar no tocante ao enfrentamento das situações problemas quanto às violências de gênero, *pois eu ainda não vi o início para poder dizer quais são as dificuldades do meio (Simone, 2023).*

Por outro lado, Bertha (2023) segue enfatizando que vítimas da violência de gênero tornam-se *infrequentes* na sala de aula do Liceu Maranhense. *Eu sempre faço esse resgate, agora mesmo eu resgatei uma aluna trans através de um projeto cultural. Ela se identificou como uma grande artista e se encontra em sala de aula até hoje (Bertha, 2023).* Das motivações que as estimulam a inserir práticas educativas nesse âmbito, a docente menciona três pontos fundamentais: *valorização do trabalho, atenção e respeito.*

No tocante às ações desenvolvidas pela escola, a profissional revela: *eu acho que ainda não vi. Aqui eu não conheço, ainda não conheço, eu como professora e como uma pessoa que se sente na pele, eu que estou traçando.* A docente tem desenvolvido o projeto cultural com pautas ao conteúdo de educação e cidadania nos direitos humanos do componente curricular “Aprofundamento de Estudo II”, e, conforme seu relato, os/as estudantes têm recebido de forma positiva, pois encaram como uma metodologia nova e diferente. Para Bertha (2023), a escola poderia ter como ação de combate, *o acompanhamento dos alunos, por meio dos profissionais psicólogos e pedagogos preparados e qualificados, e um grupo de suporte diário na escola, porque o que eles sofrem, é, diariamente.*

Além disso, a participante exalta que a sala de aula é um dos ambientes propícios para docentes trabalharem essas questões e amenizar o sofrimento das vítimas, mas também declara que não tem suporte pedagógico da escola, sendo um trabalho solitário, em que a adesão da prática diferenciada dependerá de cada docente. Dito isso, Bertha (2023) finaliza sua participação na entrevista com a seguinte declaração:

Eu só quero dizer que a escola é um espaço privilegiado para fazer esse resgate e principalmente se a gente tivesse um suporte paralelo com assistente social, psicólogo etc. Precisa muito, questão da rede, porque esses alunos não estão só no Liceu, eles estão em todos os espaços educativos.

Mediante o exposto, compreendemos que a participante entende que as ações de combate às violências de gênero precisam estar articuladas com diferentes profissionais no âmbito educacional, social e da saúde. Bertha (2023) também frisa que o problema é uma *questão da rede*, ou seja, perpassa por diversas instituições de ensino, cujo enfrentamento precisaria levar em consideração, também, todas as instâncias que a organizam.

No âmbito da educação, a CRFB determina que é dever do Estado e da família zelar pela formação plena das cidadãs e cidadãos, onde seja garantida a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Garante também a proteção de todo modo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Os art. 12 e 26 da LDBEN apontam que a Educação Básica deverá ter conteúdos referentes aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres, incluídos como temas transversais, nos currículos, correspondendo às diretrizes e legislações para a elaboração e distribuição de materiais didáticos adequados a cada nível de ensino. Bem como é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino promoverem medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência nesse ambiente, especialmente à intimidação sistemática *bullying* (Brasil, 1996).

Hooks (2023) explica que para enfrentar situações dessa natureza no Liceu a gestão realiza um *jogo de cintura, de ouvir, de acolher, a gente tem trazido para a escola também, palestrantes para falar da temática. A gente tem levado os alunos para locais que têm palestras e seminários abordando a temática*. Ao mesmo tempo, informa que o Ministério Público do Estado do Maranhão tem levado ações à escola que tratam da mulher e do “gênero”. Pontua que a passagem da infância para a adolescência deixa muitos indivíduos *perdidos* e tais momentos com pessoas de outras instituições têm auxiliado estudantes a exporem suas vivências tanto internas quanto externas à escola.

Hooks (2023) aposta nos momentos de *discussões* sobre o problema, bem como o *esclarecimento* e o *diálogo coletivo* como pontos de partida essenciais contra as violências de gênero no ambiente escolar, uma vez que *profissionais na escola também sofrem violência por não serem hétero, essa coisa não é só do lado do adolescente, da criança é também dos servidores da escola*. Dentre as implicações da violência na vida das/dos estudantes /vítimas, Hooks (2023) destaca a *ausência na sala de aula, dificuldade de se relacionar e se expor e muitas/os deixam de frequentar a escola, pois acham que vão sofrer, às vezes nem sofre, mas acham que vão sofrer*. Nessa linha de pensamento, o participante também expressa que seu

trabalho é desafiador diante do contexto *multi-diverso* da instituição no tocante às *características físicas, formas de pensamento e diferentes formações*.

Nesse contexto, evidencia que no turno vespertino tem um número significativo de estudantes *infrequentes*, ainda que não tenha sido possível dimensionar quantos estudantes por algum momento sofreram alguma *brincadeira ou episódio de bullying* os quais foram o estopim para o público ausentar-se ou perder o interesse pela escola, explicou: *a gente não tem esse estudo, mas eu tenho quase que certeza que isso pode acontecer sim*. Por outro lado, enaltece que a escola não enfrenta desafios para tratar da temática, pelo contrário, o público é bem participativo e interessado pelas palestras, as quais *estão dentro de um calendário da SEDUC/MA*.

Nísia (2023) também ressalta a palestra como mecanismo estratégico e apesar do pouco tempo na escola, aponta que já acompanhou diversas palestras no auditório sobre *racismo e preconceitos com a Promotora de Justiça e mais profissionais*, além de ações realizadas por meio do teatro e a vinda de escritores de outros estados do país. Na sua compreensão, o combate à violência de gênero na escola exige informações, *porque às vezes aquele jovem que faz essa violência, ele às vezes não sabe nem o que está fazendo, não são todos porque tem a abertura da internet, TV, essas coisas*. A entrevistada confia que a disseminação de conhecimento e informação sobre o problema seria a chave para *ajudar a abrir um leque de não-violência*.

No âmbito do combate às violências de gênero na escola, as palestras relatadas, embora julgadas pelo público como enfrentamento às violências de gênero, não condizem com o exposto nas falas. O PPP (2022) do Liceu Maranhense, apesar de apresentar objetivos que direcionam para uma prática pedagógica democrática, não cita o combate às violências de gênero. Dentre os projetos educativos para atender a prioridades, constam atividades envolvendo saúde e prevenção e combate ao uso de drogas. A primeira não deixa claro a que tipo de prevenção as ações estão associadas, enquanto a segunda prioridade especifica o combate às drogas, o que também consideramos relevante de ser discutida e enfrentada na escola.

O documento esclarece que as estratégias interventivas para esses problemas são desenvolvidas por meio de atividades educativas, contando com a participação da direção, coordenação, docentes e estudantes. Acrescenta ainda que se trata de projetos interdisciplinares que propiciam vivenciar práticas possibilitando ao educando a construção do conhecimento, mas não menciona que tipos de mecanismos são utilizados.

No tocante aos documentos nacionais e estaduais, uma das diretrizes do PNE (2014-2024)⁴² está na superação das desigualdades educacionais, tendo como foco a cidadania e erradicação de toda forma de discriminação, estimulando o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Esse documento pretendia na meta 3 universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que estava no Ensino Médio, propondo nas estratégias (3.8 e 3.13) alternativas que coibissem situações de discriminações, preconceitos e violências. Além da implementação de políticas de prevenção à evasão e/ou exclusão de estudantes motivada por situações cotidianas associadas a essas categorias.

O PEEMA (2014-2024) formulado a partir do PNE, decênio 2014-2024, teve como meta 7, a garantia da Educação Básica, níveis e modalidades, possibilidades de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para diversidade e temas sociais nas escolas do Maranhão. As estratégias (7.7, 7.11 e 7.15) visavam implantar na SEDUC e em todas as Unidades Regionais de Educação (UREs), um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com diferentes Movimentos, tais como: direitos humanos, negros, mulheres, feministas, LGBTTT⁴³ entre outros, visando alcançar uma educação não-discriminatória, não-sexista, não-machista, não-racista, não-homofóbica, não-lesbofóbica e não-transfóbica (PEEMA, 2014-2024).

A meta 8 tem em vista os parâmetros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para essas etapas da educação do Estado do Maranhão, objetivando a inserção de políticas de combate à violência no ambiente escolar pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para identificação das causas desses problemas, a exemplo da violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção de cultura de paz e segurança nesse contexto (PEEMA, 2014-2024).

O citado documento maranhense acrescenta ainda nessas estratégias a produção, a aquisição e a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos específicos por regionalidade, contextualizados à realidade sociocultural referentes a essas categorias em toda a rede de ensino estadual, estimulando ações preventivas contra a violência no espaço escolar mediante a realização de pesquisas e materiais didáticos diversificados para docentes e estudantes.

⁴² O PNE é um documento formulado pela Lei nº 13.005/2014 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

⁴³ Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT).

Em contrapartida, o PPP da escola não apresenta conteúdo referente às estratégias (7.7, 7.11 e 7.15) do PEEMA decênio 2014-2024, como as questões sobre direitos humanos, étnico-raciais, mulheres, feministas, LGBTQIAPN+ em prol de uma educação destituída de discriminação, sexismo, machismo, racismo, lgbtfobia⁴⁴, lesbofobia⁴⁵ e transfobia⁴⁶.

Tendo em vista o exposto neste documento, a análise do PPP da escola e as narrativas do público participante permite concluir que ainda coexiste um vácuo entre as expectativas estipuladas e a prática desenvolvida. Nesse sentido, consideram-se os pontos positivos como a Resolução que permite o uso do nome social na rede de ensino, a iniciativa de docentes de trabalharem a temática em sala de aula, a consciência de outras/os participantes de que o problema existe na escola e precisa de ações de combate. Além disso, há de se considerar que a formação continuada referente à temática não é uma realidade desse público, mostrando-se ser um longo caminho a ser percorrido até mesmo pela disparidade de formações do grupo docente da escola, como relatado pelo gestor.

Em contradição, a BNCC apresenta como finalidade para o Ensino Médio da contemporaneidade a promoção do diálogo, o entendimento e (re)solução não-violenta de conflitos, favorecendo o convívio com a diferença, estimulando a possibilidade da manifestação de diferentes opiniões, pontos de vista opostos e combate a qualquer tipo de estereótipos, discriminações e violações de direitos dos indivíduos ou grupos sociais (Brasil, 2017).

A Base traz competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, sem citar os termos “gênero” e “sexualidade”. Apenas englobando a identificação e combate das diversas formas de injustiça, preconceitos e violências, partilhando de princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e de respeito aos direitos humanos. Sugere ainda, o exercício da reflexão, que impulse o pensar filosófico de jovens estudantes, para que possam compreender a ética em diferentes culturas, incentivando o respeito às seguintes diferenças: linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.

A habilidade EM13CHS503⁴⁷ do referido componente curricular tem por objetivo a identificação de diversas formas da violência física, simbólica, psicológica etc, tentando

⁴⁴ Aversão ou ódio às pessoas do grupo de LGBTQIAPN+. O Supremo Tribunal Federal (STF) enquadrou a Lgbtfobia na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, pela qual são definidos os crimes resultantes de preconceitos de raça e cor, até o Congresso elaborar legislação específica sobre essa violência. Nesse sentido, assim como os casos de racismo, a Lgbtfobia é considerada crime imprescindível e inafiançável. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

⁴⁵ Qualquer ação de preconceito e ódio direcionado contra pessoas lésbicas (Guia de Terminologias, 2022).

⁴⁶ Referente à atitudes de preconceitos, ódio e intolerância direcionados às pessoas transexuais e à diversidade de gênero (Guia de Terminologias, 2022).

⁴⁷ As letras “EM” significam a etapa do Ensino Médio; o par de números “13” determina que a habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série desse nível educacional, conforme às disposições do currículo; a segunda sequência de letras “CHS” indica a área ou componente curricular, nesse caso, Ciências Humanas e Sociais. A

reconhecer suas causas sociais, psicológicas, afetivas e principais vítimas, assim como seus significados no âmbito político, social e cultural, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, considerando aspectos éticos (Brasil, 2017).

As DCNEM, no Título III “Sistemas de Ensino e da Proposta Pedagógica” e Capítulo I “Dos Sistemas de Ensino”, delibera no art. 20 que os sistemas de ensino, visando cumprir a legislação e normatização nacional vigentes, bem como na tentativa de adequação às necessidades de estudantes e do meio social, deverão promover inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, ações visando à questão dos direitos humanos e dos princípios éticos, de convivência e de participação democrática com vista à construção de uma sociedade livre de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência (Brasil, 2018).

Na Proposta Pedagógica do art. 26, as Diretrizes apontam a fundamentação do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, assim os espaços escolares devem traduzir propostas educativas construídas coletivamente, com a garantia da participação efetiva de toda a comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território que se insere.

O documento enaltece o reconhecimento e atendimento pela escola da diversidade e diferentes parâmetros de desigualdade e das diversas formas de exclusão na sociedade brasileira. Defende também a promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos às questões de raça/etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras questões, bem como práticas educativas que possam contribuir para a igualdade e enfrentamento de toda forma de preconceito, discriminação e mais atitudes de violência (Brasil, 2018).

Por outro lado, ainda que não cite a violência de gênero e a escola como um dos espaços de combate, o ECA exige a formação continuada de profissionais da educação com propósito de atuar na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, a fim de que possamos contribuir no desenvolvimento de competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, do diagnóstico e do enfrentamento das faces da violência contra esse público.

O Estatuto aponta a necessidade da organização de programas educacionais que disseminem valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana, da educação sem castigos físicos e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra

sequência numérica final “503”, o primeiro número indica a competência específica relacionado à habilidade enquanto o segundo refere-se ao conjunto de habilidades relativas à competência (Brasil, 2017).

crianças e adolescentes, em conteúdos dos currículos de todos os níveis de ensino (Brasil, 1990).

Das prerrogativas da Lei nº 14. 164/2021, destaca-se a relevância da produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino, além de instituir a “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”, a ser realizada anualmente, no mês de março, em escolas públicas e privadas da Educação Básica. O fragmento a seguir demonstra os objetivos do art. 2º da Lei nº 14. 164/ 2021 para o campo educacional:

- I - Contribuir para o conhecimento das disposições da **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha)**;
- II - Impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - Integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - Abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - Capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - Promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher;
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021, p. 1, grifo da autora).

Concordamos que a lei é oportuna e positiva, uma vez que as questões da violência contra a mulher, embebidas nas relações de gênero, atravessaram o século XXI sob um cenário entre avanços e retrocessos. A efetivação da lei no espaço educativo se configura em um passo significativo para todo campo social, à medida que consideramos o momento em que foi aprovada, quando a sociedade brasileira passava por instabilidades das políticas públicas e das medidas protetivas contra esses tipos de violência, mediante um negacionismo político misógino e ultraconservador que tentou por diversos discursos omitir a existência desse fenômeno.

A escola é um dos locais propícios para impulsionar reflexões sobre esse fenômeno, que além de atingir mulheres cisgêneros, também vitimiza outras identidades de mulheres, como as trans, travestis, trabalhadoras do sexo, mulheres do campo e da cidade, indígenas e quilombolas. Há de se considerar que, apesar das conquistas obtidas na esfera política, educativa, trabalhista, legislativa, social, entre outros direitos que tentaram/tentam nos usurpar, as faces da violência com ênfase na desigualdade de gênero persistem, mostrando-se como um “passado-presente” e global, sendo um problema ativo e necessário de ser enfrentado por todas as instâncias.

Compreendemos que desenvolver conteúdos pedagógicos acerca dos objetivos da Lei Maria da Penha na Educação Básica é uma demanda educativa necessária e um dos caminhos para além dos atos jurídicos, das Medidas Protetivas de Urgência (UPS), entre outras estratégias

de enfrentamento às causas e efeitos dessa violência, bem como é uma maneira de adotarmos práticas educativas para as relações de gênero seguras dentro e fora do espaço escolar, uma vez entendida como uma problemática ampla e complexa.

Nesse sentido, Guacira Louro (1997, 2000) enfatiza a urgência em desconstruirmos a polaridade rígida dos gêneros *na* e *pela* escola, polaridade essa que, para Heleieth Saffioti (2004) condiciona as violências de gênero. Para a autora, seria necessário problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um.

A desconstrução trabalha, pois, contra esta lógica, levando a perceber que a oposição é construída e não inerente e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se procurem os processos e as condições que estabelecem os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades; demonstrando não apenas que cada um dos polos (masculino ou feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas (Louro, 2000, p. 17).

Outro ponto marcante seria a discussão da diferença e da identidade formatadas pelas questões de poder e cultura, uma vez que a diversidade é resultado de um processo histórico, sendo constantemente fabricada pela homogeneização cultural. Tomaz Tadeu da Silva (2005) nos convida a pensar o currículo numa perspectiva pós-crítica.

Nas teorias pós-críticas, as operações do currículo escolar são vistas distantes da neutralidade do composto social, cujo papel formativo é contaminado por toda uma esfera hegemônica e ideológica em que estamos imersos. Assim, discutimos que, intencionalmente, o currículo formal formata-se *no* e *pelo* poder, em que a escolha de seus conteúdos engendra disputas de saberes com objetivos específicos de determinados grupos. Dessa forma, não foi e ainda não é por um simples acaso que questões de gênero, sexualidades, entre outras discussões transgressoras recebem concepções reducionistas e essencialistas em vários segmentos teóricos e, frequentemente, com apoio de grupos ultraconservadores e neoliberais da sociedade, são deslegitimadas e interrompidas de serem devidamente inseridas nesse documento nos sistemas de ensino.

O fragmento abaixo, dado por Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 150), esclarece a relevância do pensar e agir pós-crítico do currículo:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Uma vez que o currículo é local onde transitam identidades, historicamente (re)construídas, compreendemos que nele coexistem as “diferenças” de gênero, sexualidades e

intersecção, o que nos faz refletir que padrões e normas, muitas vezes, (re)produzidas na e pela escola, por exemplo, não se isentam de expectativas macrosociais e necessitam de atenção. Assim, a perspectiva pós-crítica do currículo diante da desconstrução dos paradigmas de gênero e sexualidades, que fomentam as múltiplas formas de violência, precisaria estar sob a concepção da formação da identidade dos sujeitos pelo campo histórico, contingente e relacional (Silva, 2005), pois toda identidade carrega representações sociais. Desse modo, para o citado autor, a representação é o elemento central no processo de formação, produção da identidade e cultura dos sujeitos, uma vez que é por meio da cultura que construímos nossa identidade e a do “Outro”.

Por outro lado, seria necessário compreender a dimensão da diferença pelos processos linguísticos de significação, tendo em vista que, ao contrário da característica natural, a diferença é discursivamente (re)produzida no cenário da cultura. Desse modo, não basta respeitar e tolerar as diferenças, uma vez que elas estão frequentemente produzidas e reproduzidas. O que se deveria colocar em permanente questão no movimento curricular da escola são as relações de poder que organizam as múltiplas diferenças como sinônimos de desigualdades, objetificando e oprimindo corpos.

Luciana Dadico (2023, p. 83), em um trabalho intitulado “Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica”, argumenta que “assinalar e analisar as manifestações e consequências da violência de gênero, tanto de um ponto de vista social e cognitivo quanto afetivo, é fundamental no ambiente escolar, desde que tenhamos em perspectiva a construção de uma cultura inclusiva”. Para tal, precisaríamos compreender o currículo refletido no cultural, assim como território de disputa e interpretação no qual os diversos grupos tentam adicionar sua hegemonia. Portanto, numa análise cultural do currículo, não poderíamos deixar de enfatizá-lo como um artefato desta em duas vertentes – a primeira seria a “institucional”, pois o currículo é uma invenção social como qualquer outra categoria, e, por último, é seu “conteúdo”, que se configura nesse construto (Tomaz Tadeu da Silva, 2005). Complementado esta análise, Márcio Caetano (2013, p. 67) evidencia que,

levando em consideração que o corpo é a base onde o conhecimento é significado e é ele o lócus em que parte a produção e a expressão da cultura, as sexualidades e os gêneros ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

As perspectivas pós-críticas ratificam que há certa urgência de transformar o contexto educacional para que nele se façam presentes perspectivas curriculares que reflitam, de modo equilibrado, experiências e interesses das mulheres (cisgêneros), homens (heterossexuais) e

identidades de gênero subalternizadas. Em se tratando das múltiplas estratégias de enfrentamento às violências de gênero na escola, Luciana Dadico (2023, p. 84) deixa claro que não poderíamos esquecer que,

[...] no caso do preconceito de gênero, os estereótipos sexuais constituem um componente importante das representações ideológicas que alimentam a violência. Porém, estas representações não atuam de forma isolada, isto é, a violência expressa como preconceito de gênero também se apoia na associação de fatores de personalidade e fatores sociais, de modo que identificar os aspectos ideológicos que favorecem a agressão contribuem para desmistificar sua origem aparentemente “monadológica”.

Diante disso, as análises feministas questionam a aparente neutralidade dos termos de gênero, sexualidades e intersecção no mundo social. Para tal análise, nada é mais masculino do que a própria ciência, a qual funciona sob um impulso de dominação e controle da natureza e dos seres humanos – forma corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto (Guacira Louro, 2000). Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2005), sugere, portanto, que, apesar de a pedagogia feminista não estar centrada especificamente em questões curriculares, ela poderia servir de inspiração para uma perspectiva curricular preocupada com tais questões, tendo em vista que o currículo não se encontra desligado da pedagogia.

Para o autor, precisaríamos enxergar a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia, pois a educação e a cultura estão entrelaçadas em processos de subjetivação e de identidade. Assim, ao mesmo tempo que a cultura é evidenciada como uma pedagogia, a pedagogia também é entendida como uma cultura, numa trama de dupla relação, na qual o cultural converte-se em pedagógico e o pedagógico converte-se em cultural.

Na dimensão pedagógica do enfrentamento às violências de gênero na escola, por intermédio do currículo, as perspectivas pós-críticas contestam que uma gama de conhecimentos ideológicos e hegemônicos, embora não percebidos pela escola como tais, mostram-se prevalentes na construção da identidade e da subjetividade dos sujeitos nas instâncias educacionais. Isso nos revela uma **“pedagogia da violência”**, não pela responsabilização inteira da escola pelas imposições de conhecimentos “equivocados” sobre gênero, sexualidades, entre outros marcadores, mas pelo fato de que a (re)produção de “proibições” têm efeitos de “verdades” sobre os corpos, ao mesmo tempo que os constitui e os significa por todo o social.

Nas discussões atuais, visualizamos o espaço escolar como um local primordial no desenvolvimento de práticas educativas para o combate às violências de gênero, com foco na diversidade e nas diferenças. Apostando nele, temos a possível desconstrução de conceitos inadequados sobre o exercício da sexualidade, bem como sobre a produção/reprodução das

regras de gênero e de suas intersecções, que condicionam a submissão, a repressão e o silenciamento dos corpos.

Dito isso, na próxima seção, apresentamos “Um possível fim do caminho” em que apontamos as considerações obtidas a partir das informações analisadas nesta pesquisa, bem como sinalizamos possíveis passos de continuidade de estudos sobre o objeto.

5 UM POSSÍVEL FIM DO CAMINHO

*Você não sente, não vê
E eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
O que há algum tempo era novo, jovem, hoje é
antigo
E precisamos todos rejuvenescer*

(Velha Roupa Colorida - Elis Regina, 1976)

Esta pesquisa nos revelou que trazer a questão do combate às violências de gênero para os espaços escolares, inclusive no Ensino Médio, é uma ação necessária no âmbito de uma educação democrática, humanizada e emancipatória.

Na revisão de literatura, constatamos que meninas, mulheres e pessoas da população LGBTQIAPN+ sofrem violências de gênero na escola, onde, muitas vezes, são desmotivadas/os dos estudos, por meio das práticas pedagógicas e educativas “generificadas”, promovidas por docentes, estudantes e gestão escolar. Neste sentido, a exclusão de crianças e de adolescentes da vida estudantil acaba também por distanciá-los de outros direitos básicos garantidos a todo ser humano no convívio social, dentre os quais, destacam-se: a inserção no mercado de trabalho, sistema de saúde, segurança pública, entre outros quesitos que lhes garantem uma cidadania plena, conforme determinado pela Carta Magna.

Além disso, por mais que a violência não seja sinônimo de pobreza, cor, idade, ainda assim, indicadores e estudos diversos apontam que as faces da violência, neste país, atingem pessoas em frequência diferentes, fazendo-se necessário transpor os estudos das violências para além do gênero e sexualidades, incluindo também o recorte de classe, étnico-racial, de geração e mais marcadores de exclusão nesta sociedade patriarcal e hegemônica.

Na pesquisa *in loco*, identificamos a violência verbal no formato de discriminações e preconceitos de gênero contra as identidades trans entre outras que confrontam o modelo universal de gênero e sexualidades, em sua maioria, tendo meninos como os agentes da violência, conforme relatado pelas/os participantes. Ocorrem brigas entre meninas (cisgêneros) nos espaços virtuais que chegam ao espaço escolar justificadas nas relações afetivo/sexuais devido a ciúmes no namoro.

As violências psicológica e física atingem as adolescentes também em forma da automutilação, quase sempre em função das identidades de gênero. Bem como são relatadas situações de *bullying* com meninas nas aulas de Educação Física com base nas diferenças físicas e aptidões. Os dados da pesquisa também revelaram que docentes já se eximiram de chamar estudantes trans pelo nome social, atitude essa que consideramos uma violência simbólica de

gênero.

Dentre as principais vítimas da violência de gênero dentro e fora do contexto escolar, os/as entrevistados/as apontam meninas, mulheres, pessoas trans e lésbicas da comunidade LGBTQIAPN+, sujeitos negros e socioeconomicamente vulneráveis. Com base nos relatos, a violência na escola consiste no incômodo pela quebra das normas de gênero construídas e esperadas pelo social.

No tocante à violência de gênero na escola-campo, segundo o público participante, acontece com frequência entre estudantes, sendo as pessoas do grupo LGBTQIAPN+ e meninas as mais vitimizadas. Os depoimentos revelam a recusa de docentes em chamar a/o estudante trans pelo nome social; presença de discussões entre estudantes (meninas) e docentes (mulheres) e estudantes/estudantes (heterossexuais). Dentre os efeitos dessa violência nas vítimas, são relatados o absenteísmo, as dificuldades de aprendizagens, o desinteresse pelas atividades educativas, bem como a desistência das/dos estudantes da etapa do Ensino Médio.

No que se refere às ações de combate realizadas pela escola, a gestão e as/os docentes apontam palestras que visam enfrentar tais violências. Contudo, identificamos nas falas que não há medidas de enfrentamento relativas às violências de gênero, mas sim, à violência macrossocial. Por outro lado, alguns docentes declaram trabalhar as questões de gênero e suas intersecções na prática educativa, enquanto outras/os relatam que não abordam conteúdos dessa natureza, porque não são intrínsecos ao componente curricular em que atuam, existindo assim, a ausência de um consenso pedagógico e educativo. Além disso, outras medidas de intervenção foram constatadas nos depoimentos, como o diálogo entre as partes envolvidas, a advertência escrita, a suspensão e a transferência da/do estudante para outra instituição de ensino.

Entre outros pontos oportunos do estudo de campo, destacam-se: as relações de gênero se fazem presentes nos atos violentos, mas, em sua maioria, as/os participantes não a visualizam neste contexto. Ou não conseguem conceituar o que são relações de gênero até pela ausência de propriedade sobre o tema. Identificamos que as violências de gênero perpassam o cotidiano do Liceu Maranhense, mas existe um certo receio do público em conceituá-la e a ausência de conhecimento sobre esta, fato que os impossibilita de defini-la, mas ao mesmo tempo os entrevistados/as citam exemplos de atos na escola e na sociedade os quais consideram ser violências de gênero.

Ainda diante de situações violentas na escola, os/as participantes destacam a instituição como um espaço harmônico e acolhedor, onde os conflitos são breves e resolvidos de maneira coletiva. Entretanto, os resultados das entrevistas mostram que as violências de gênero naturalizadas e esse pensamento de local harmônico tem refletido na ausência de ações de

combate dessas violências no cotidiano da escola, assim como tem impedido que muitas/os estudantes se sintam verdadeiramente acolhidas/os nesse ambiente.

Contudo, acreditamos que o ambiente escolar ainda é um dos caminhos para confrontarmos e agirmos contra punições físicas, verbais, simbólicas e psicológicas que transcorrem nas suas dependências e externas a ela. Assim, como destacado pelas/os participantes, partimos do princípio de que as violências de gênero no cotidiano escolar interferem negativamente nas relações interpessoais e comprometem o processo pedagógico e educativo, ocasionando diversas consequências na vida dos sujeitos.

Esperamos que este trabalho, ao ser devolvido à instituição, seja um indicativo para que docentes, gestores e apoio pedagógico possam ressignificar suas práticas, tornando-se mais reflexivas/os e atuantes contra signos e ações aglutinadas em estereótipos de gênero, sexualidade e intersecção, os quais sustentam relações antagônicas e provocam violências contra os corpos que transitam esse espaço.

De modo geral, os documentos educacionais não citam as categorias “violências de gênero e ações de combate”, mas deixam diversas indicações no combate à violência que podem ser adotadas pelas instituições de ensino diante do problema, a exemplo das DCNEM, do PNE, do PEEMA, da LDBEN, dos PCNs, entre outros, que apresentem propostas de ações contra diferentes formas de discriminação, preconceito e estereótipos que violam os direitos humanos, bem como a inclusão de conteúdo nos currículos escolares sobre às questões de gênero, da identidade de gênero, das relações de gênero, da diversidade sexual, da violência doméstica e sexual, da orientação sexual e mais categorias, as quais são pontuais para uma educação diversa e equânime, bem como passíveis de inserção no PPP e na estrutura curricular da escola.

Dito isso, concluímos que a presente pesquisa é um indicativo para a continuidade de mais estudos acerca da categoria violência de gênero tendo como espaço-campo a escola, independentemente da etapa de ensino. Finalizamos esta fase, esperançando uma educação plural e da **pedagogia da não-violência de gênero na escola**. Com compromisso educativo e respondendo às solicitações das/dos participantes, desejamos, a partir dos dados recolhidos, sugerir um Projeto de Extensão com ações de combate às violências de gênero no Liceu Maranhense, a fim de “Rejuvenescer” nossas práticas pedagógicas e educativas no tocante às questões de gênero e de suas intersecções.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Tradução: André de Macedo Duarte. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim . (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021 Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-alves-moreira>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- AMORIM, Luciel Furtado de. **Educação e Direitos Humanos: as representações das diferenças de gênero na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2020. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/LUCIEL-FURTADO-DE-AMORIM.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- ALBUQUERQUE, Juliana Rodrigues de. **Violência de gênero: crenças legitimadoras por adolescentes**. 2019. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa – Paraíba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26842/1/JulianaRodriguesDeAlbuquerque_Tese.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.
- ABBAGNANO, Nicola (1901-1990). **Dicionário online de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditte. - 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2024.
- BENEGIVES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2023**. Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: experiência vivida**. Tradução: Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. 3ª impressão da 1ª. ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 7 – 14, set/dez 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820/39542> . Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Ética nas pesquisas de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.google.com/search?sxsrf=AJOqlzUO_P7nizaSHjNqb40aouv7U5vvPw:1674231711420&q=Lei+n%C2%BA+14.164,+de+10+de+junho+de+2021&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjK87iTx9b8AhUOqpUCHa3LAqkQBSgAegQICBAB&biw=1366&bih=657&dpr=1. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Ação penal nos casos de homicídios contra as mulheres por razões da condição do sexo feminino. Presidência da República. Brasília – DF. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13104&ano=2015&ato=defMTS65UNVpWTacb>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal:mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.164, 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum:mec.gov.br>. Acesso em: 2 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal:mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 12 out. 2023.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 02, p. 549-559, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v19n02/v19n02a16.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BAGALI, Beatriz Pagliarini. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouca entendida**. 1 ed. Campinas, SP: IEL Unicamp, 2018. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/arquivos/publicacao/Cisgenero-nos_discursos_feministas_uma_palavra_tao_defendida_tao_atacada_tao_pouco_entendida.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRITO, Paulo Henrique de. **Transcidadania no Armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9289032. Acesso em: 12 ago. 2022.

BONFANTI, Ana Letícia.; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 105-121, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25681>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BEZERRA, Amanda Ribeiro. **A especialização da violência contra a mulher em São Luís/MA**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Ambiente e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4115>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**, Vitória: Edufes, 2013. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/265>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CANTARES, Tamires da Silva. **Prevenção à violência na escola pública: rompendo o silêncio**. – Campinas: PUC-Campinas. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15588>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CARREIRA, João Luiz Cavalcante. **Violência Escolar, normas de gênero e heteronormatividade**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UNIFESP, Guarulhos/SP, 2019.

Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/d8787d75-a7d0-41d4-a366-c8abc30e41bc>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência no Brasil. **Bioethikos**, v. 5, n. 4, p. 378 – 383, 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/89/A3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.42, n.1, p. 245 – 257, jan./mar 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bfgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des) conhecida**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CERQUEIRA, Lígia Campos de Lana; CORRÊA, Laura Guimarães; ROSA, Maitê Gugel. A cartilha da mulher adequada: ser piriguete e ser feminina no Esquadrão da Moda. **Revista Contracampo**, n. 24, p. 120-139, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17258>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CRUZ, Tânia Mara. **Sexualidade e orientação sexual**: cultura e transformação social. - Palhoça: Unisul Virtual, 2014.

CRUZ, Fabielle Rocha; DE LIMA FERREIRA, Jacques. Analisando o discurso: linguística ou proposicional? **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, p. 9-19, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3923>. Acesso em: 23 dez. 2023.

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Violência e gênero no cotidiano escolar**. 1. ed. - São Cristóvão: Editora Ufs, 2012. 200p.

CAMPOS, Maria Elda Alves de Lacerda. **A tessitura da violência**: motivação e manifestações no ambiente escolar. 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS), Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/234762>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Resolução nº 242/2010 - CEE/MA**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2010-242.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DA SILVA, Cacilda Gonçalves; DE SOUZA, Marta Suely Leal. **Salas Multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. 2014. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DADICO, Luciana. Violência Escolar de Gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 78-89, 2023.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15086>. Acesso em: 25 nov. 2023.

DE CARVALHO, Elizângeli Fátima Serafini. **Violência Escolar e Relações de gênero**: um olhar a partir de produções brasileiras. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2021.

Disponível em: <https://bdt.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/2027>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DE ALBUQUERQUE, Juliana Rodrigues. **Violência de gênero**: crenças legitimadoras por adolescentes. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social Doutorado. Núcleo de Pesquisas Vulnerabilidades e Promoção de Saúde - NPVPS.

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/Paraíba, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26842?locale=pt_BR. Acesso em: 24 mar. 2024.

GUIA DE TERMINOLOGIAS. **Um Guia com os principais termos de Políticas**

Afirmativas para você usar no seu dia a dia. Prefeitura Municipal de Campinas. 2ª ed.

2022. Disponível em: <https://portal.campinas.sp.gov.br/noticia/45011>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de.; MARIGUELA, Márcio. (org). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. 1 ed. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, M.N; ADÃO, M.J; BARROS, G.M.N (org). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. – Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em:

<file:///C:/Users/adria/OneDrive/Documentos/MESTRADO%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O/SEMIN%C3%81RIO%20DE%20PESQUISA%201/Livro%20Divers%20Univers%20Proep%20Ebook%20sobre%20Diversidade%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2014-09-2022.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

GOMES, Márcia Cristina. Reflexões sobre as violências de gênero no espaço escolar. **Revista pesquisa em foco em Educação e Ensino**, v.24, n.2, jul/dez, 2019. Disponível em:

https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO. Acesso em: 10 dez. 2023.

GUIMARÃES, Ananda Neves Around. “**Alô (escola do) cupido, meu coração já não aguenta mais**”: violências (d) e gênero nas relações de namoro de jovens escolares. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20114>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GUIMARÃES, Ariane Noeremberg. **Homens, masculinidades e estratégias de enfrentamento à violência de gênero**: sentidos co-construídos com um grupo de estudantes. 2020. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216093>. Acesso em: 24 mar. 2024.

HUMPEL, Paola Raffaella Arabbi; BENTO, Kelly Cristina Menezes; MADABA, Celestino Manuel. *Bullying* vs: educação escolar inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 378-390, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400012. Acesso em: 24 mai. 2023.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 124p.

JAPIASSÚ, Hilton.; Marcondes, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revista e Ampliada, 2001. Disponível em: https://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 28 fev.

KRUG, Etienne G *et al.* **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002. Disponível em: <http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br>. Acesso em: 8 jan. 2023.

JENEVIN JUNIOR, Alexandre. **As concepções do processo de matemática na sala de aula**: como lidar com a diversidade dentro do espaço escolar? Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11224286. Acesso em: 12 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. 1. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do Gênero. In: DE HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

LAMIM, Andrea Moraes. **Meninas diante da História**: gênero, participação e violência – um estudo em Ponta Grossa, PR (2020). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3415>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 1. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de

Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, v. 108, n. 111, 11 jun. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

MARANHÃO. **Lei nº 11.021, de 14 de maio de 2019**. Dispõe sobre o reconhecimento e direito do uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-11021-2019-maranhao-dispoe-sobre-o-reconhecimento-e-direito-do-uso-do-nome-social-para-pessoas-trans-nos-orgaos-da-administracao-publica-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MOREIRA, Maria Ignez Costa et al. Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte: Formação Docente Continuada. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 26, n. 0, p. 1-9, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/t3RfTjJzqxcjpm4>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MACRI, Lilian Rosa Daher. **A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção de estudantes e professores do ensino médio**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano. Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social. Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/6528/1/Lilian%20Rosa%20Daher%20Macri.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21679>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051 – 1066, out-dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NUNES, Iran de Maria Leitão.; OLIVEIRA, Ronald Torres. Corpos e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Educativas. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. (org). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional**. – Curitiba: CRV, 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria.; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 33-51, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Liceu Maranhense. **Criado pela Lei nº 17 de 24 de julho de 1838**. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2022.

PRECIADO, Paul B. Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. (Entrevista 23 de junho de 2014). **Portal Fórum**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/movimentos/2014/6/23/beatriz-preciado-desprivatizar-nome-proprio-desfazer-fico-individualista-9640.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 11, n. 00, p. 11 – 18, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/11411/8316>. Acesso em: 11 mar. 2023.

RODINI, Carina Alexandre.; PEDRO, Ketilin Mayra.; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROCHA, Helton Menezio Urtado. **‘Piriguete e outros -etes’**: registro e polêmica de sentidos. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164725>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RUEGG, Andrea Luyteng. **Bullying Escolar**: os desafios da educação no enfrentamento da violência virtual. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11143349>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RUI, Betina Galves. **Políticas públicas transversais de prevenção à violência de gênero na rede pública de ensino**: uma análise do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2430>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie Sá-Silva.; ALMEIDA, Cristóvão Domingo de.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, jan/jun 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **As influências do Neoclassicismo na arquitetura brasileira a partir da Missão Francesa**. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12994/1/2011_eve_zmpsantiago.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 5 – 19, jul/dez 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 3ª. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de Gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v.16, p. 115 – 136, ago 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxY>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. **A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar**. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESBE Brasil, 2009. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24032.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TILIO, Rafael de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193>. Acesso em: 2 mai. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. – Brasília: Unesco, 2019. 54 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/repositorio/violencia-escolar-e-bullying-relatorio-sobre-a-situacao-mundial/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VICENTINI, Nathalia Germini Silva. **As expressões de gênero e a manifestação docente no contexto escolar: um estudo de caso à luz da teoria crítica**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_aab9051080b2192cd0ee223e939ba49a. Acesso em: 24 mar. 2024.

WOLFF, Cristina Scheibe.; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 29-46, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/482>. Acesso em: 28 dez. 2024.

XAVIER FILHA, Constantina. Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 0, p. 1569 – 1583, dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3n7c5BYjnV7PnbhGXYk56K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 3 – 17, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 24 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS ANALISADOS

Categoria	Título	Autora – Autor	Filiação Institucional	Ano de Defesa
TESE	PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: rompendo o silêncio	Tamires da Silva Cantares	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	2021
DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: as representações das diferenças de gênero na escola	Luciel Furtado de Amorim	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, para a obtenção do título de Mestre em Educação	2020
DISSERTAÇÃO	ALÔ (ESCOLA DO) CUPIDO, MEU CORAÇÃO JÁ NÃO AGUENTA MAIS: violências (d) e gênero nas relações de namoro de jovens escolares	Ananda Neves Arnoud Guimarães	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Paraíba como parte de dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação	2019
DISSERTAÇÃO	BULLYING ESCOLAR: os desafios da educação no enfrentamento da violência virtual	Andrea Luyteng Ruegg	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da Universidade Santo Amaro – UNISA, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas	2021

Categoria	Título	Autora – Autor	Filiação Institucional	Ano de Defesa
DISSERTAÇÃO	A ESPACIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM SÃO LUÍS/MA	Amanda Ribeiro Bezerra	Programa de Pós-Graduação em Geografia, Ambiente e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do título de Mestre em Geografia	2021
DISSERTAÇÃO	MENINAS DIANTE DA HISTÓRIA: gênero, participação e violência – um estudo em Ponta Grossa, PR (2020)	Andréa Moraes Lamim	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa	2021
DISSERTAÇÃO	AS CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE MATEMÁTICA NA SALA DE AULA: como lidar com a diversidade dentro do espaço escolar?	Alexandre Jenevain Júnior	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Educação em Matemática	2020
DISSERTAÇÃO	TRANSCIDADANIA NO ARMÁRIO: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas	Paulo Henrique de Brito	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre	2020

Categoria	Título	Autora – Autor	Filiação Institucional	Ano de Defesa
DISSERTAÇÃO	HOMENS, MASCULINIDADES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: Sentidos co-construídos com um grupo de estudantes	Ariane Noeremberg Guimarães	Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências Humanas	2020
DISSERTAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSAIS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: uma análise do plano estadual de educação do rio grande do sul	Betina Galves Rui	Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado Área de Concentração em Demandas Sociais e Políticas Públicas – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	2019
DISSERTAÇÃO	VIOLÊNCIA ESCOLAR, NORMAS DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE	João Luiz Cavalcante Carreira	Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo	2019

Categoria	Título	Autora – Autor	Filiação Institucional	Ano de Defesa
TESE	VIOLÊNCIA DE GÊNERO: crenças legitimadoras por adolescentes	Juliana Rodrigues de Albuquerque	Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social Doutorado Centro de Ciências Humanas e Letras Universidade Federal da Paraíba	2019
DISSERTAÇÃO	VIOLÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: um olhar a partir de produções brasileiras	Elizângeli Fátima Serafini de Carvalho	Programa de Pós- Graduação em Educação Mestrado em Educação Universidade Federal de Alfenas.	2021
DISSERTAÇÃO	AS EXPRESSÕES DE GÊNERO E A MANIFESTAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo de caso à luz da teoria crítica	Nathalia Germiniani Silva Vicentini	Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP	2022

Categoria	Título	Autora – Autor	Filiação Institucional	Ano de Defesa
DISSERTAÇÃO	A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS QUESTÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: a percepção de estudantes e professores do ensino médio	Lilian Rosa Daher Macri	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté/São Paulo	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B - PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Tipo de Pesquisa	Autoras e Autores mais Referenciadas (os)	Fundamentos Teóricos Metodológicos
Pesquisa ação-participação crítica	Paulo Freire (1979; 1996 e 2011); Angela Davis (2016); Djamila Ribeiro (2018); Anibal Quijano (2005); Ignacio Martín-Baró (1990); Joan Scott (1990); Heleieth Saffioti (2015); Simone de Beauvoir (1967); Maria Cecília Minayo (2006); Hannah Arendt (1985); Wilhem Wundt (1922); Lev Vigotski (2007); Zygmunt Bauman (2004); Miriam Abramovay & Maria das Graças Rua (2002).	Epistemologia qualitativa de González-Rey, no materialismo histórico dialético e no feminismo interseccional. Foram utilizados diários de campo construídos pela pesquisadora, de 2017 a 2019 Utilizou das técnicas: observação, participação nos diferentes espaços da escola, conversas informais, instrumento de primeiro contato, instrumento de mapeamento das dimensões do desenvolvimento infanto juvenil, caracterização e visitas às escolas públicas e municipais da região noroeste, assembleias de classe, rodas de conversa, grupos focais, oficinas temáticas, uso de indutores escritos e não escritos para a expressão de emoções como <i>body mapping</i> , desenho história, teatro do oprimido, produção audiovisual de vídeos, diários, cartas, entre outras. A análise foi realizada com auxílio do programa Atlas T.I a partir da construção interpretativa da pesquisadora.
Pesquisa Documental	Guacira Louro (1995; 1997; 2003; 2004; 2008; 2011); Michael Apple (2003); Michel Foucault (1999; 2014); Judith Butler (2003; 2017); Tamsin Spargo (2017); Rogério Diniz Junqueira (2017); Paulo Freire (1999); Vera Maria Candau (2008).	Entrevista semiestruturada com questões abertas realizadas com professoras e professores que atuam na rede municipal de educação no município de Sonora (Mato Grosso) em turmas de 6º ao 9º ano. A pesquisa documental foi realizada nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Referencial Curricular (ementário) e Regimento Interno. As entrevistas foram realizadas utilizando equipamento eletrônico e posteriormente transcritas, sem revelar a identidade do entrevistado, garantindo-lhe a confidencialidade.
Pesquisa Social	Heleieth Saffioti (1987; 2001; 2004); Maria Cecília Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (2011); Rogério Diniz Junqueira (2012); Joan Scott (1995); Miriam	Foram entrevistadas/os 18 estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em João Pessoa - Paraíba, com faixa etária de 16 a 18 anos, que vivenciavam ou já haviam vivenciado um

Tipo de Pesquisa	Autoras e Autores mais Referenciadas (os)	Fundamentos Teóricos Metodológicos
	Abramovy & Mary Garcia Castro (2015); Stuart Hall (2004).	relacionamento de namoro. Análise Cultural e abordagem qualitativa.
Revisão Bibliográfica Pesquisa documental	Pierry Lévy (1999); Zygmunt Bauman (1997; 2000; 2003); Raul Martínez (2014) Lopes Neto (2005); Júlio Aquino (1998); Paulo Freire (1995; 2000; 2003; 2007); Michel Foucault (1999).	Abordagem qualitativa de caráter descritivo. Foram analisados trabalhos já realizados com pesquisadoras e pesquisadores, visando comparar dados e disponibilizar informações realizadas.
Pesquisa Bibliográfica Pesquisa documental	Henri Lefebvre (2000); Milton Santos (1988); Roberto L. Corrêa (2000); Doreen Massey (2000); Maria Dolores Garcia-Ramon (2003); Judith Butler (2018); Heleieth Saffioti (1987; 2013); Pierre Bourdieu (2002); Maria Ignez Moreira (2006); Sérgio Adorno (2002).	Materialismo Histórico Dialético, subsidiada pela abordagem quantitativa com o uso do Sistema de Informação Geográfica e dados secundários provenientes de diferentes órgãos públicos, entre estes, a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, a Vara Especial de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, o Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência do Município de São Luís, Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos e a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos.
Pesquisa de Campo	Jimena Furlani (2003); Joan Scott (1995); Kathie Njaine e Maria Cecília Minayo (2003), Sposito (2001, 2009); Miriam Abramovay (2002, 2005), Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002); Marilena Chauí (1998); Bernard Charlot (2005).	Para levantar os dados, foi realizado um questionário fechado, estudo quantitativo, em Escala Likert. Análise estatística descritiva desagregada por sexo e comparação de respostas, cruzamento entre os valores demonstrados pelos estudantes e seus conhecimentos e opiniões sobre a história. O questionário foi disponibilizado aos estudantes do 6º e 9º ano através da sala de aula virtual adotada na Rede Estadual do Paraná.
Revisão de Literatura Pesquisa de Campo	Pierre Bourdieu (1983; 1979); Thomas Júnior (1991); Djamila Ribeiro (2019); Suely Almeida (2019); (2010); Guacira Louro (1997; Paulo Freire (1970).	Com o auxílio da História Oral, foram entrevistados licenciados em Matemática, na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, inseridos em três diferentes contextos educacionais: professoras e professores recém-formadas/os, professores de escolas públicas e professores de escolas particulares. Pesquisa no banco de Teses da CAPES. Um estudo de caráter qualitativo.

Tipo de Pesquisa	Autoras e Autores mais Referenciadas (os)	Fundamentos Teóricos Metodológicos
Revisão de Literatura Pesquisa de Campo	Judith Butler, (2003); Roger Chartier (1990); Richard Miskolci (2009); Cristina Wolff & Rafael Saldanha (2015); Joan Scott (1990); Guacira Louro (1997; 2000); Jimena Furlani (2009); Michel Foucault (1988).	Para a construção da pesquisa, foi empregada a metodologia de história oral com estudantes e docentes trans, no intuito de compreender, a partir do relato dos próprios sujeitos, as dificuldades e preconceitos enfrentados na sociedade e no ambiente escolar. Tais entrevistas serviram de base para a produção de material audiovisual que pode ser utilizado na formação de professores(as) e em sala de aula, com os(as) estudantes, em especial da disciplina de História.
Construcionismo Social	Guacira Louro (2014); Paulo Freire (2010; 2017); Bila Sorj (1992); Fernando Acosta & Gary Barker. (2003); Tom Andersen (1999); Érico Andrade (2012); Marcio Caetano (2011); Robert Cornell & James Messerschmidt (2013).	Grupos Reflexivos de Gênero - Pesquisa realizada com 20 estudantes (19 homens e uma mulher) de um curso técnico subsequente ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Tendo a análise temático-sequencial como apoio principal da análise dos dados.
Pesquisa Documental	Suely Almeida (2007); Lourdes Bandeira (2005; 2014); Bourdieu (2005); Michel Foucault (1984); Paulo Freire (1996); Guacira Louro (1997; 2001); Joan Scott (1995); Tomaz Tadeu Silva (2003).	Referências bibliográficas e legislação. Método de procedimento sistemático e o método de abordagem dedutivo e explicativo.
Análise Bibliográfica, Análise Documental e Pesquisa Campo	Miriam Abramovay & Maria das Graças Rua (2002); Hannah Arendt (2016); Judith Butler (2017); Vera Maria Candau (2001); Bernard Charlot (2002); Guacira Louro (2008; 2010; 2016); Joan Scott (2005; 2012; 1995).	Entrevista semi-estruturada com professores e gestores, e observação com estudantes em quatro de Ensino Fundamental I de duas escolas públicas municipais e duas privadas.
Análise Bibliográfica e Pesquisa de Campo	Marilena Chauí (1984); Heleieth Saffioti (1987; 2001; 2004; 1994); Lourdes Maria Bandeira (2014); Peter Stearns (2012; 2010).	Participaram 201 adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, com média de 16 anos de idade. Foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Foram executadas estatísticas descritivas e inferenciais.
Estudo de Revisão	Pierre Bourdieu (1992; 2011); Judith Butler (2003); Marcio Caetano (2009); Guacira Louro (2000, 2002; 2004; 2007; 2009; 2017); Tomaz Tadeu Silva (1999).	A coleta de dados se deu na Anped e na <i>Scielo</i> por trabalhos publicados entre os anos de 2004 a 2019 que tratavam da temática violência e gênero na escola. Abordagem de análise qualitativa.

Tipo de Pesquisa	Autoras e Autores mais Referenciadas (os)	Fundamentos Teóricos Metodológicos
Análise Bibliográfica, Análise Documental e Pesquisa de Campo	Michael Apple (2006; 1987); Daniela Aud (2006); Simone Beauvoir (1949); Nancy Fraser (2002; 2006; 2007; 2009); Simone de Beauvoir (1949); Bell Hooks (2013); Guacira Louro (1997; 1999); Joan Scott (1989).	Estudo de Caso em uma escola pública com docentes. Tendo o questionário como instrumento de pesquisa. A análise dos resultados está sob a Teoria Crítica e abordagem qualitativa de caráter descritivo
Análise Bibliográfica e Pesquisa de Campo	Berenice Bento (2011); Simone de Beauvoir (2016); Pierre Bourdieu (1989; 1996) Judith Butler (2014; 2018); Paulo Freire (2013; 2019); Guacira Louro (2019; 1997; 2000); Heleieth Saffioti (2004).	A pesquisa teve como técnica para a coleta de dados o grupo focal e entrevista semiestruturada com educadores e estudantes do Ensino Médio em duas escolas da rede pública e privada do município de Taubaté. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de triangulação, tendo a abordagem qualitativa dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE C - BIOGRAFIA DAS MULHERES FEMINISTAS QUE NOMEIAM O PÚBLICO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Simone de Beauvoir (1908-1986)

Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir, nasceu em Paris, França, em 9 de janeiro de 1908 e faleceu na mesma cidade em 14 de abril de 1986, aos 78 anos. Foi criada em uma família abastada burguesa que perdeu grande parte de seus recursos financeiros após a Primeira Guerra Mundial. Em 1929, foi aprovada em segundo lugar no concurso de *agrégation* em Filosofia com uma dissertação sobre o polímata e filósofo Gottfried Leibniz (1646-1716). Sua ligação intelectual e afetiva com Jean-Paul Sartre (1905-1980), bem como o contexto histórico e intelectual francês em meados do século XX, marcado por uma forte resistência à atuação das mulheres na esfera pública, fizeram com que, por muito tempo, não fosse considerada filósofa. *O segundo sexo*, hoje, um texto canônico da filosofia feminista foi escrito a partir de uma extensa pesquisa iniciada em 1946 e concluído em 1949, mas o texto não foi pensado pela autora como uma obra feminista em si. Ela tinha em mente, era apresentar uma discussão, com base no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo, sobre a condição das mulheres nas sociedades ocidentais em meados do século XX.

Fonte: Texto escrito por Heci Regina Candiani - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/simone-de-beauvoir-2/>. (Adaptado pela autora, 2024).

Bertha Lutz (1884 - 1976)

Bertha Maria Júlia Lutz nasceu em São Paulo, em 2 de agosto de 1884 e faleceu no Rio de Janeiro em 16 de setembro de 1976, aos 82 anos. Foi uma importante naturalista, bióloga, ativista dos direitos das mulheres e diplomata brasileira. Filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do médico e cientista brasileiro Adolfo Lutz, pioneiro nas pesquisas em Medicina Tropical, aos 14 anos foi estudar na Europa. Graduiu-se em Biologia pela Universidade de Paris – Sorbonne em 1918, especializando-se em anfíbios anuros, pertencentes a classe Anfíbia, que inclui sapos, pererecas e rãs. A bióloga conheceu e foi influenciada pelo movimento sufragista inglês, que lutava para que as mulheres tivessem direito ao voto e a participação na vida política. Essa influência teria papel fundamental anos depois quando a brasileira ajudaria a fundar a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1922, da qual foi presidente até 1942 e que lutava pelo direito ao voto feminino no Brasil. Em 1919, foi aprovada em um concurso e nomeada secretária do Museu Nacional do Rio de Janeiro, tornando-se a segunda mulher a assumir cargo de serviço público no Brasil.

Fonte: Texto escrito por Gabriela Mendes - Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade de Campinas (Unicamp). Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2020/01/24/celebrando-bertha-lutz-a-biologa-brasileira-que-lutou-pelo-reconhecimento-internacional-da-igualdade-de-genero/>. (Adaptado pela autora, 2024).

Nísia Floresta (1810-1885)

Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu em Papari, interior do Rio Grande do Norte, em 12 de outubro de 1810 e faleceu na cidade de Rouen, Paris, em 24 de abril de 1885, aos 74 anos. Filha de pai português e mãe brasileira. Hoje, é conhecida como a primeira educadora feminista do Brasil, além de ter sido escritora e poetisa. Teve protagonismo nas Letras, no Jornalismo e nos Movimentos Sociais, defendendo ideais abolicionistas, republicanos e, principalmente, feministas. Seus posicionamentos inovadores à época influenciaram a prática educacional brasileira, rompendo limites do lugar social destinado à mulher. Iniciou seus estudos no município de Goiana em um convento de irmãs carmelitas, quando sua família migrou em meio à Revolução Pernambucana. No início dos anos 1830, Nísia publicou seu primeiro livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Em 1838, criou uma escola para meninas no Rio de Janeiro, o “Colégio Augusto”, onde ensinava Gramática, Português, Francês e Italiano, além de Ciências Naturais e Sociais.

Fonte: Texto publicado por Educação e Cultura. Disponível em: <https://galaxiadacienciabrasileira.cgee.org.br/estrelas/nisia-floresta/>. (Adaptado pela autora, 2024).

Pagu (1910-1962)

Patrícia Rehder Galvão, conhecida como Pagu, nasceu em São João da Boa Vista - São Paulo, em 9 de junho de 1910 e faleceu na cidade de Santos, no mesmo estado, em no dia 12 de dezembro de 1962, aos 52 anos. Filha de uma tradicional família paulista se comportava fora dos padrões da época, fumava na rua, falava palavrões e usava roupas pouco convencionais às normas da sociedade no período. Foi uma escritora, jornalista, produtora cultural e militante política brasileira. Pagu foi a primeira mulher brasileira a ser presa política no século XX, num total de 20 vezes em diferentes governos. Com apenas 15 anos de idade, escrevia para o “Brás Jornal”, com o pseudônimo de Patsy. Em 1928, com 18 anos, concluiu o curso de professora na Escola Normal de São Paulo. Nesse mesmo ano, conheceu o casal Oswald de Andrade (1890-1954) e Tarsila do Amaral (1886-1973), que haviam fundado o Movimento Antropófago e se integraram a esse Movimento. O pseudônimo “Pagu” a escritora recebeu do poeta Raul Bopp (1898-1984), que por engano pensou que seu nome fosse Patrícia Goulart, e para ela, escreveu o poema “Coco de Pagu”.

Fonte: Texto publicado por Dilva Frazão - Economista e Professora. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/pagu/>. (Adaptado pela autora, 2024).

Rose Muraro (1930-2014)

Rose Marie Muraro conhecida pelo seu nome Rose Marie, de origem familiar alta classe brasileira, nasceu no Rio de Janeiro em 11 de novembro de 1930 e faleceu em 21 de junho de 2014 na mesma cidade, aos 83 anos. Estudou física e economia, foi uma importante líder na política não institucional, sua atuação política iniciou na militância universitária católica de esquerda, em 1940. Apesar da deficiência visual, escreveu diversos poemas, viajou pela Europa, onde entrou em contato com as ideias feministas europeias e com a Teologia da Libertação, vertente do cristianismo adotado pela escritora, que é crítica da desigualdade social e defende abordagem libertária sobre a vida do indivíduo. De volta ao Brasil, na década de 1960, começou a trabalhar na editora Vozes, com foco em publicações sobre o cristianismo e o feminismo. Em 1971, participou da fundação, junto a Betty Friedan (1921-2006) (Feminista dos Estados Unidos), do Movimento Feminista do Brasil. Em 1983 publicou a obra *A Sexualidade da Mulher Brasileira*, um dos únicos trabalhos sobre o tema na história do país, até então. Em 1990, fundou a Editora Rosa dos Tempos, voltada para o estudo da questão de gênero na América Latina.

Fonte: Texto escrito por Luciana Zucco (2014) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Teresa Kleba Lisboa (2014) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/RLwGPRVRQtN6ydmBwbJ8rb/?lang=pt>. (Adaptado pela autora, 2024).

Heleieth Saffioti (1934-2010)

Heleieth Iara Bongiovani Saffioti nasceu em Ibirá - São Paulo, em 4 de janeiro de 1934 e faleceu em 13 de dezembro de 2010 na cidade de São Paulo, aos 76 anos. Filha de uma costureira e um marceneiro, sua família morava na zona rural, onde à época não tinha acesso à escola, fato que a fez, desde cedo, morar longe de seus pais para que pudesse estudar. Em 1956 ingressou no curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e casou-se com o químico Waldemar Saffioti (1922-1999), de quem herdou o sobrenome. A autora dedicou-se a desmistificar as relações de exploração/dominação, revelando como o capitalismo, ao enovelar as hierarquias de gênero, raça/etnia e classe, consegue aumentar ainda mais seus lucros. Foi uma incansável defensora dos direitos das mulheres e teve importante inserção no movimento feminista. Suas formulações, fizeram com que se aproximasse do movimento feminista, atuando no combate às desigualdades de gênero e a violência endêmica contra as mulheres. Sua tese, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, foi um marco para as Ciências Sociais no Brasil, sendo o primeiro estudo acerca das mulheres no modo de produção capitalista.

Fonte: Texto escrito por Daniele Motta - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora da rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/heleieth-saffioti/>. (Adaptado pela autora, 2024).

bell hooks (1952-2021)

Gloria Jean Watkins é o nome do pseudônimo bell hooks, nasceu em 25 de setembro de 1952 na cidade de *Hopkinsville* dos Estados Unidos e faleceu em 15 de dezembro de 2021 em Berea, no mesmo país, aos 62 anos. Filha de um zelador e uma dona de casa, a escolha do pseudônimo é uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, conhecida dentro da família pela sua coragem de dizer a verdade. Ela adota o nome da bisavó como uma forma de reivindicar esse legado, já que desde a infância também gostava de expressar suas ideias. Em 1970, com 18 anos de idade, ingressou na Universidade de Stanford, na Califórnia, para estudar Língua Inglesa. Onde encontra um ambiente hostil para pessoas negras, especialmente para as mulheres. Em 1981, é exemplar a publicação do seu primeiro livro: *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo*, cuja pesquisa e escrita foram realizadas durante a graduação. Com mais de 30 livros publicados, a autora denuncia as atávicas conexões entre imperialismo econômico, supremacia branca e patriarcado. Referências que tratam das dinâmicas de raça, classe e gênero que se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas e subjetivas.

Fonte: Texto escrito por Mariléa de Almeida - Doutora em História pela Unicamp e autora do prefácio da edição brasileira do livro "Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra", da feminista estadunidense bell hooks, publicado, em 2019, pela editora Elefante. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>. (Adaptado pela autora, 2024).

Susana Chávez (1974-2011)

Susana Chávez Castillo nasceu em 5 de novembro de 1974 na cidade de Ciudad Juárez (cidade de Juárez), no norte do México, e faleceu em 6 de janeiro de 2011, aos 36 anos, na mesma cidade. Aos 11 anos iniciou seus passos na poesia, participou de vários festivais literários nessa cidade e em outros centros culturais no México. Foi poetisa, estudante de psicologia e defensora dos Direitos Humanos da sua cidade natal. Uma das pioneiras em tornar visíveis os desaparecimentos e assassinatos sistemáticos de mulheres na década de 1990 em Juárez, considerada uma das cidades mais violentas do México. Com poesia e ativismo, uniu-se às organizações feministas para esclarecer os diversos casos de feminicídios impunes, que somam mais de 400 casos. É autora das frases: "Nem uma a menos, Nem mais uma morta", que têm sido levantadas por organizações civis em toda a América Latina para o combate ao feminicídio. Em 2011, três homens a estupraram e mataram, à época. As leituras em voz alta de seus poemas passaram de círculos literários a marchas e manifestações em favor dos direitos humanos de grupos historicamente negligenciados: mulheres, prostitutas, racializados e deficientes.

.Texto escrito por Natália Arenas - Jornalista pela Universidade Nacional de Lomas de Zamora. Formou-se em Gêneros e Movimentos Feministas (Universidade de Buenos Aires) e Gêneros, Raça e Injustiça (Universidade Nacional de San Mart). Disponível em: <https://www.cosecharoja.org/susana-chavez-la-poeta-de-ciudad-juarez-que-grito-ni-una-menos-por-primera-vez/>. (Adaptado pela autora, 2024).

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Docente,

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “Violências de Gênero na Escola e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem”, com o objetivo geral de analisar as possíveis ações de combate às violências de gênero ocorridas no cotidiano escolar e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos/das estudantes, de autoria da discente Adriana da Silva Dias, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, nº de matrícula: 2022108210, do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estando sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo.

Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa, poderá ser no âmbito emocional, tais como: medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão da entrevista semiestruturada. Porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA.

Vale ressaltar que a pesquisa não objetiva expor sua identidade, assim como as informações coletadas não serão manipuladas, distorcidas ou utilizadas a fim de prejudicá-los e/ou criar conflitos e desentendimentos no ambiente de trabalho. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da escola e/ou caso se faça necessário, por meio virtual.

Você terá como benefício direto pela participação na pesquisa: esclarecimentos e maiores conhecimentos sobre as violências de gênero na escola; possibilidades de refletir sobre as necessidades e desafios encontrados nas ações de combate às violências de gênero no cotidiano escolar do Liceu Maranhense; possibilidades de intervenção no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que vivenciam episódios dessas violências na escola; contribuições com avanços de pesquisas e estudos acerca das ações de enfrentamento às violências de gênero nesse espaço, entre outros.

Contando com o livre acesso às informações dos resultados da pesquisa, quer seja durante ou depois do encerramento da mesma, podendo expor críticas e sugestões de melhorias ao estudo, bem como a escola a que pertence. Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas gravadas no formato de áudio por um aparelho eletrônico. A entrevista será previamente agendada, conforme sua disponibilidade de tempo e será realizada, preferencialmente, no espaço da instituição que seja tranquilo, silencioso e sem interferência externa. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins

científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada, com códigos e pseudônimos.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: dias.adriana@discente.ufma.br ou do telefone: (98) 9 8228-7299 da pesquisadora Adriana da Silva Dias Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: São Luís. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Parte I – Identificação do perfil do/da entrevistado/a:
 - a) Sexo / Gênero;
 - b) Idade;
 - c) Religião;
 - d) Formação Acadêmica;
 - e) Ano que se formou;
 - f) Turno e Componente Curricular em que trabalha;
 - g) Tempo de atuação na escola;
 - h) Além do Liceu Maranhense, atua em outra escola? Qual?

2. Parte II – Em busca das percepções do/da entrevistado/a sobre violência
 - a) O que você entende por violência?
 - b) Quais tipos de violência você conhece?
 - c) Já vivenciou alguma forma de violência na escola? Comente:
 - d) Quais medidas foram / são tomadas pela escola em casos de violência?

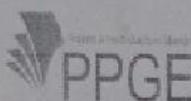
3. Parte III – Identificando as violências de gênero
 - a) O que você entende por relações de gênero?
 - b) E violência de gênero?
 - c) No ambiente escolar, já presenciou ou tomou conhecimento de casos de violências de gênero? Comente:

 - d) No que se refere às relações entre os/as estudantes e entre profissionais da escola e estudantes, você consegue observar comportamentos que podem ser definidos como violências de gênero? Qual (ais)?
 - e) Em sua opinião, quais pessoas são mais vulneráveis às violências de gênero? Comente:

4. Parte IV – Ações de enfrentamento realizadas pela escola no combate às violências de gênero e implicações no processo de ensino e aprendizagem.
 - a) Em sua opinião, quais as implicações da violência de gênero no processo de ensino e aprendizagem dos/das estudantes?
 - b) A escola desenvolve ações e estratégias de combate às violências de gênero? Quais?
 - c) Quais medidas de enfrentamento você destacaria como fundamentais frente a esse fenômeno na escola?
 - d) Quais desafios são enfrentados pela escola na promoção de estratégias que visam à promoção da equidade nas relações de gênero e no combate às violências de gênero.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 006/2023-PPGE Em 23 de março de 2023.

Ao Senhor
Deurivan Rodrigues Sampaio
Gestor da Instituição

Senhor Gestor,

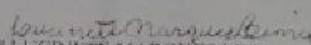
Apresentamos a V.S.^a a mestranda **Adriana da Silva Dias**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), que está desenvolvendo a pesquisa intitulada **“Violências de Gênero na Escola: uma análise no Ensino Médio da rede pública de São Luís/MA”**, cujo objetivo é analisar as violências de gênero no cotidiano escolar e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos/das estudantes do ensino médio da rede pública de São Luís/MA. Estando a pesquisa sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva.

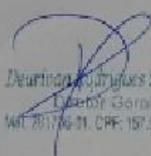
Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a autorizar a mestranda a realizar sua pesquisa com aplicação de entrevistas na instituição Centro de Ensino Liceu Maranhense, situada no Parque Urbano Santos, s/nº, Centro, São Luís/MA.

O projeto de pesquisa será submetido à avaliação do Comitê de Ética para atender as determinações contidas na Resolução (CNS) para Ciências Humanas e Sociais nº 510/2016 cuja pesquisas envolvendo seres humanos. Reiteramos que a pesquisa será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração e colocamo-nos à disposição para mais informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,


 Prof.^a Dr.^a LUCINETE MARQUES LIMA
 Coordenadora do PPGE/UFMA


 Deurivan Rodrigues Sampaio
 Gestor Geral
 Matr. 20176-01. CPF: 157.036.903-02

Recbi E 03/04/23

Campus Universitário Dom Delgado
Av. dos Portugueses, nº1966 – 65080-805 – São Luís – MA – Fone: (98) 9272-8660 Site:
www.educacao.ufma.br – E-mail: meducao@ufma.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

GOVERNO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

C.I. Nº 136/2023 – SAGEA / SEDUC

São Luís, 06 de Junho de 2023.

De: NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA

Secretária Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e da Aprendizagem – SAGEA

PARA: DEURIVAN RODRIGUES SAMPAIO

Gestor Geral do Centro de Ensino Liceu Maranhense.

DOC nº 123057/2023

ASSUNTO: Autorização de pesquisa no Centro de Ensino Liceu Maranhense.

Senhor Gestor,

Informamos a Vossa Senhoria que a Sr. Adriana da Silva Dias, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, localizada em São Luís- MA, realizará pesquisa educacional, com o tema **“Violências de gênero na escola e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem”**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva, no período de 01 a 31 março de 2024.

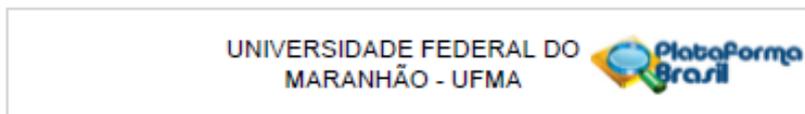
Para tanto, solicitamos gestão de Vossa Senhoria no sentido de viabilizar o acesso às informações para coleta de dados, assim como mediar o contato do professor- pesquisador com toda equipe escolar.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,


Nadya Christina Guimarães Dutra
Secretária Adjunta de Gestão da Rede
do Ensino e da Aprendizagem

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA



Continuação do Parecer: 7.095.036

Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/12/2023 16:13:45	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	22/12/2023 16:13:16	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao__Inst.pdf	22/12/2023 16:12:59	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	22/12/2023 16:11:38	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha__rosto.pdf	22/12/2023 16:11:21	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito
Outros	ROTEIRO__ENTREVISTA.docx	21/06/2023 21:58:11	ADRIANA DA SILVA DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 05 de Setembro de 2024

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delegado
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br