

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**LILIAN ROSA DAHER MACRI**

**A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA  
NAS QUESTÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: a  
percepção de estudantes e professores do ensino médio**

**Taubaté – SP**

**2022**

**LILIAN ROSA DAHER MACRI**

**A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA  
NAS QUESTÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: a  
percepção de estudantes e professores do ensino médio**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa M. Andrade Brisola

Coorientador: Prof. Dr. André Luiz da Silva

**Taubaté – SP**

**2022**

# **A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS QUESTÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: a percepção de estudantes e professores do ensino médio**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa M. Andrade Brisola

Coorientador: Prof. Dr. André Luiz da Silva

**Data:** 29/11/2022

**Resultado:** \_\_\_\_\_

## **BANCA EXAMINADORA**

-----  
Prof.(a) Dra. ELISA MARIA ANDRADE BRISOLA

-----  
Prof. Dr ANDRÉ LUIZ DA SILVA

-----  
Prof.(a) Dra. MARIA AUXILIADORA ÁVILA

-----  
Prof.(a) Dra SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO

-----  
Prof.Dr. ARIOBALDO FRANCISCO DA SILVA

---

Prof.(a) Dra. RACHEL DUARTE ABDALA

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI  
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI  
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

M174v Macri, Lilian Rosa Daher

A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar : a percepção de estudantes e professores do ensino médio / Lilian Rosa Daher Macri. -- 2022.

106 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola,  
Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social.

Coorientação: Prof. Dr. André Luiz da Silva, Instituto Básico de  
Humanidades.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Violência simbólica.  
3. Questão de gênero. 4. Identidade. I. Universidade de Taubaté.  
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano.  
II. Título.

CDD – 305.3

Dedico este trabalho à cada participante da pesquisa que compartilhou comigo sua realidade e sua forma de ver o mundo. E assim me presentaram com o privilégio de ampliar o meu.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos Yasmin e Giuseppe que me inspiram constantemente em nossas conversas e vivências. Eu tento à cada dia ser um pessoa melhor por vocês.

Ao meu marido Regis, parceiro, amor da minha vida, que mesmo nas divergências demonstra em atitudes seu amor e seu respeito por mim. Meu maior apoiador.

À minha mãe Maria Rita e meu pai William, que me ensinaram a importância da educação durante a vida toda.

À minha irmã Silvia pelo companheirismo, apoio e amor.

À minha orientadora Professora Elisa Maria Andrade Brisola, que é muito mais que uma orientadora. Sua generosidade e sabedoria transformaram o caminho do meu mestrado com suas palavras de incentivo e de carinho. Sempre estará em meu coração!

Ao meu Coorientador Professor André Luiz da Silva com seu olhar atento e parceria.

À Professora Raquel Duarte Abdala que esteve sempre com a gente, nas dúvidas, nas dificuldades e nas alegrias.

Às Professoras Ângela Michele Suave, Raquel Duarte Abdala, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Maria Auxiliadora Ávila e Professor Ariobaldo Francisco da Silva que durante as bancas me ajudaram a enxergar meu trabalho de uma forma que eu não conseguia e me teceram sugestões que engrandeceram meus estudos.

A todo o corpo docente do MDH que, cada um a seu modo, impactou em minha formação.

Aos meus queridos colegas que trouxeram riqueza às nossas aulas e discussões.

Ao supervisor de ensino Maurício Menino Macedo que me ajudou com fontes de pesquisas e importantes orientações.

Aos diretores e coordenadores das escolas participantes pela receptividade e apoio.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos e admiração!

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes  
Paulo Freire



## RESUMO

A escola deveria ser um ambiente de oportunidades e discussão de preconceitos, entretanto continua a reproduzir padrões sociais de gênero que mantêm assimetrias de poder, retirando direitos humanos básicos e permitindo que a estrutura social se mantenha. Esta manutenção se dá, na maioria das vezes, pela violência simbólica a qual nem sempre é percebida por quem a pratica ou é alvo dela. Tal situação é frequentemente presente no ambiente escolar. O presente estudo visa identificar se existe e qual é a percepção de educadores e alunos do ensino médio em duas escolas do município de Taubaté sobre gênero e violência simbólica no ambiente escolar, assim como os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a questão de gênero e conhecer se existem e quais são as práticas desenvolvidas por educadores sobre a questão de gênero. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa dois grupos de alunos de escolas de ensino médio (uma escola privada com 4 alunos e outro de escola pública, com 5 alunos), com a técnica do grupo focal e seis professores do ensino médio utilizando como instrumento, a entrevista orientada por um roteiro. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de triangulação, articulando as narrativas dos participantes ao contexto nos quais foram produzidas seja no nível micro quanto macrosocial e o diálogo com autores que discutem a temática. Como resultados encontramos: a representatividade LGBTQIA+ é vista como aspecto facilitador para a discussão de gênero na escola pelos corpos docente e discente. O preparo técnico dos educadores também foi uma questão trazida por alunos e professores, compreendendo que a graduação e a Educação continuada são fundamentais para profissionais bem preparados. O machismo foi trazido mais pelas alunas, e apenas um professor apontando como questão relativa ao gênero. Os alunos entendem a escola como local de formação da sua auto estima. Para os alunos LGBTQIA+ que muitas vezes não tem apoio da família, a escola torna-se fundamental. Parte das famílias, por questões religiosas ou morais, deixam de apoiar as questões de gênero dos filhos, deixando-os em situação de vulnerabilidade. A violência simbólica está presente na maioria das narrativas tanto de professores quanto das/os/es estudantes e perpassa as estruturas escolares sem, muitas vezes, a percepção de seus atores. Por fim, entendemos que estudar a violência simbólica nas questões de gênero do espaço escolar é fundamental para a criação de estratégias de enfrentamento dos preconceitos e impactar de forma positiva e construtiva, toda a sociedade, trazendo a prática da cidadania e a garantia de Direitos Humanos a todos

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano; Violência Simbólica; Questão de Gênero; Identidade.

## ABSTRACT

The school should be an environment of opportunities and discussion of prejudices, however, it continues to reproduce social patterns of gender that maintain power asymmetries, removing basic human rights and allowing the social structure to be maintained. This maintenance occurs, most of the time, by symbolic violence which is not always perceived by those who practice it or are the target of it. Such a situation is often present in the school environment. The present study aims to identify the perception of educators and high school students in two schools in the municipality of Taubaté about gender and symbolic violence in the school environment, as well as the facilitating and hindering aspects involving the issue of gender and to know the practices developed by educators on the issue of gender. Methodologically, it is a research with a qualitative approach. Two groups of high school students participated in the research (a private school with 4 students and another from a public school with 5 students), with the focus group technique and six high school teachers using the interview guided by a script. Data analysis was performed using the triangulation technique, articulating the participants' narratives to the context in which they were produced, both at the micro and macro-social levels, and through dialogue with authors who discuss the theme. As a result, we found: LGBTQIA+ representation is seen as a facilitating aspect for the discussion of gender at school by the faculty and students. The technical preparation of educators was also an issue raised by students and teachers, understanding that graduation and continuing education are essential for well-prepared professionals. Machismo was brought up more by the students, and only one teacher pointed it out as an issue related to gender. Students understand the school as a place where their self-esteem is formed. For LGBTQIA+ students who often lack support from their family, school becomes essential. Part of the families, for religious or moral reasons, fail to support their children's gender issues, leaving them in a vulnerable situation. Symbolic violence is present in most of the narratives of both teachers and students and permeates school structures, often without the perception of its actors. Finally, we understand that studying symbolic violence in gender issues in the school space is fundamental for the creation of strategies to face prejudice and positively and constructively impact the whole society, bringing the practice of citizenship and the guarantee of Human Rights to all

**KEYWORDS:** Human development, Symbolic violence, Gender Issues, Identity

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - À guisa de síntese

40

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos professores participantes da pesquisa	41
<b>Quadro 2</b> - Perfil dos alunos dos grupos focais	41

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
ECA	-	Estatuto da Criança e Adolescente
I.S.T' s	-	Infecções sexualmente transmissíveis
L.G.B.T.Q.I.A.+	-	Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, Queers, intersexuais, assexuais e todas as formas de expressão de gênero e orientação afetivo-sexual
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PNE	-	Plano Nacional de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFESP	-	Universidade Federal de São Paulo
UNITAU	-	Universidade de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Problema.....	21
1.2 Objetivos.....	22
1.2.1 Objetivo Geral.....	22
1.2.2 Objetivos Específicos.....	22
1.3 Delimitação do Estudo.....	22
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	22
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Violência simbólica.....	25
2.2 Identidade e diferença de gênero.....	27
2.3 Educação e gênero.....	31
2.4 Gênero e Patriarcado .....	32
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>36</b>
3.1 Delineamento da pesquisa.....	36
3.2 Participantes.....	36
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	37
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados.....	38
3.5 Procedimentos para Análise de Dados.....	39
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>40</b>
4.1 LGBTfobia.....	42
4.2 Família.....	54
4.3 Formação de professores.....	59
4.4 Machismo.....	69
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro para Grupo Focal.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B – Identificação e Roteiro de entrevista.....</b>	<b>92</b>

<b>ANEXO A</b> – Carta convite à Instituição.....	<b>93</b>
<b>ANEXO B</b> – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Alunos.....	<b>94</b>
<b>ANEXO C</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido responsáveis alunos....	<b>96</b>
<b>ANEXO D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores.....	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu venho de uma família de professores e talvez isto tenha me feito enxergar a educação de um modo muito especial. E dela não pude fugir, inclusive porque passei muitas horas da infância indo com meus pais ao trabalho e, não posso negar, gostava muito.

Mas, ao decidir fazer medicina me afastei das questões da educação por um período, e há 20 anos me formei na Universidade de Taubaté (UNITAU).

Na residência médica, fiz cirurgia geral e depois me especializei em operar mulheres com câncer pélvico. Durante essa prática, gostava de conversar com as pacientes e saber suas histórias e acabava abrindo espaço para elas me contarem suas queixas sexuais. Contudo, com a formação que tinha não poderia contribuir de forma mais efetiva com as pacientes. Então, decidi cursar a pós-graduação em sexualidade na Universidade de São Paulo (USP) e aprendi que, ao contrário do que supostamente imaginava, o mundo é maior, mais colorido, não binário e muito mais interessante do que eu supunha. Daí por diante experimentei uma série de privilégios. Frequentei lugares e conheci pessoas, como no Projeto Afrodite da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)<sup>1</sup>, que me proporcionaram uma outra visão acerca da sexualidade. Nesse projeto, pessoas generosas me explicaram coisas que eu não conhecia, e ajudaram a me reconstruir. Com certeza, as reflexões ali realizadas me abriram a perspectiva.

Posteriormente, esse processo desencadeou outro, pois, ao trabalhar com terapia sexual percebi o quanto a falta da educação em sexualidade é determinante para parte das disfunções sexuais, e, nessa perspectiva, fui fazer educação em sexualidade na Universidade Salesianas (UNISAL), na qual tive a oportunidade de ter aulas inesquecíveis com o padre Ronaldo Zacharias e a psicóloga Ana Canosa, entre outros profissionais sensacionais. Nesse momento, me rendi e decidi pela minha ida à educação. Sei que como médica posso fazer educação, mas eu queria mais. Assim, voltei meus trabalhos para treinamentos com professores e famílias, oficinas com jovens e acabei por me reencontrar comigo mesma. Mas, por meio destes mesmos estudos encontrei a instituição escola que ajuda a crescer em alguns aspectos, mas, também, é palco de uma violência difícil de se caracterizar, pois é velada, vive nas entrelinhas e nas

---

<sup>1</sup> O projeto Afrodite é um ambulatório de disfunções sexuais femininas que funciona dentro do ambulatório do Climatério do Hospital São Paulo que é ligado à Universidade Federal de São Paulo (<https://www.unifesp.br/> acessado em 12/07/2022)



omissões de todos os envolvidos. Me refiro à violência simbólica<sup>2</sup> como Pierre Bourdieu (1989) descreveu. A violência física deixa marcas mais fáceis de se serem vistas, mas a simbólica, na maioria das vezes, é difícil de ser identificada. Ela está presente para a manutenção de ciclos de poder e, frequentemente, não a entendemos como tal. A maioria dos atores envolvidos na sua manutenção sequer supõem seus papéis, o que torna o processo normalizado, normatizado e inquestionável.

Além do meu papel de educadora, também sou mãe de dois: Yasmin de 19 anos e Giuseppe de 12 anos que foram importantíssimos para que eu abrisse esse olhar e entendesse que eles poderiam ser um destes atores que somente vivem papéis sem questioná-los, ou numa perspectiva de mudança, serem os atores que farão mudanças.

E aqui estamos nós, em um país no qual a violência, nas suas manifestações como *bullying* e discriminação crescem anualmente como mostram dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Instituto Locomotiva<sup>3</sup>. Em 2019, 62% dos alunos citam aumento de *bullying* entre eles, e 83% dos professores relatam aumento da agressão verbal. Estes números indicam a necessidade de estudarmos o fenômeno da violência simbólica que serve de base para outras violências, a fim de criarmos estratégias que tenham eficácia contra tal questão. Para isto, educadores e alunos precisam entender o que é violência simbólica, reconhecê-la nas práticas escolares, entender por quem é praticada e a quem interessa esta prática. Se a discussão for superficial não chegaremos às respostas e, portanto, não traremos medidas eficientes que se manifestam na instituição escolar e trabalhe as relações desiguais de poder.

A violência de gênero<sup>4</sup> presente praticamente em todo o mundo, se apresenta no formato de ciclo de violência aprendido e repetido de geração a geração por meio de comportamentos repassados em todas as instituições pelas quais o ser humano transita, como a escola, a família e a igreja e, também, os ambientes de trabalho, lazer etc. Trata-se de uma construção social pois estas relações desiguais de poder têm características inerentes ao local geográfico e momento histórico onde se desenvolvem, estando assim, ligados à uma cultura e devendo ser deste modo,

---

<sup>2</sup> Segundo Pierre Bourdieu, a violência simbólica ocorre através de uma série de instrumentos simbólicos construídos numa sociedade como instrumentos políticos de imposição ou legitimação de dominação com o intuito de realizar e manter a dominação de uma classe sobre outra. (BOURDIEU, 1989)

<sup>3</sup> O Instituto Locomotiva é uma entidade particular responsável por pesquisas sob encomenda para diferentes instituições. No caso a parceria foi com a APEOESP. (<https://ilocomotiva.com.br/> acessado em 13/08/2022)

<sup>4</sup> Violência de gênero é caracterizada por atos de violência (física, simbólica, econômica etc.) que ocorrem por relações desiguais de poder ligadas ao gênero, pela construção de papéis sociais heteronormativos e sexistas inquestionáveis. (BOURDIEU, 1989)

estudados, para podermos entender quais são os pilares que os mantêm dentro de uma dinâmica social. (BALESTERO; GOMES, 2015)

É considerada uma epidemia global pela Organização das Nações Unidas (ONU) presente em maior ou menor intensidade de acordo com o país e seu grau de desenvolvimento. A Organização Mundial da Saúde (OMS) traz dados que na maior parte da vida da mulher é um homem próximo e com laços afetivos o maior abusador, e que a violência física e sexual são as mais frequentes. (BALESTERO; GOMES, 2015)

Além de avaliar números e consequências dos ciclos de violência de gênero, precisamos avaliar a situação dentro de um contexto histórico contemporâneo para entendermos, por exemplo, como o neoliberalismo trouxe a mulher para o mercado de trabalho em condições inferiores aos homens, nas questões de salário, ainda que seja conhecida e histórica as diferenças salariais entre e homens e mulheres e quais postos “são para elas”. Ainda há a necessidade de perceber a dupla jornada que a mulher assumiu ao trabalhar “fora” (virando força de trabalho que serve ao capitalismo e se mantém força de trabalho em casa como mãe e dona de casa), ficando claro como é importante relacionar relações desiguais de gênero às questões econômicas.

Nessa direção, Kergoat (1989), Lobo (1991), Cisne (2012) e tantas outras estudiosas das relações de gênero apontam a divisão sexual do trabalho como um dos elementos determinantes à perpetuação dessas desigualdades.

A violência é institucionalizada dentro de vários espaços na sociedade e podemos lembrar da Marcha das Vadias<sup>5</sup> que hoje acontece em vários países, mas teve seu início em 2011 depois que um policial que investigava uma série de abusos sexuais na Universidade de Toronto no Canadá, dizer em uma entrevista que as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias para não serem vítimas de violência sexual. (BALESTERO; GOMES, 2015)

Acompanhando as questões de desigualdade de gênero, precisamos contextualizar também a homofobia. A homossexualidade já foi e ainda é considerada crime em 71 países segundo estudo publicado em 2019 pela *Internacional Lesbian, Sexual, Gay, Bissexual, Trans and Intersex Association* (ILGA)<sup>6</sup> com penas que variam de multa à pena de morte.

---

<sup>5</sup> A Marcha das Vadias é um protesto feminista que se iniciou em Toronto em 2011 após um policial que estava investigando uma série de abusos sexuais na Universidade de Toronto ter dito que os crimes poderiam ser evitados se as mulheres não se vestirem como vadias. Desde então passou a ocorrer em várias cidades do mundo, inclusive no Brasil. É marcada pela reivindicação do direito ao próprio corpo e sobre papéis de gênero construídos numa sociedade machista onde a forma de se vestir é utilizada para justificar crimes. (GOMES;SORJ, 2014).

<sup>6</sup> A ILGA (é uma entidade ligada à Organização das Nações Unidas, que agrega mais de 1600 entidades em 150 países que lutam pelos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+. ( <https://ilga.org/> acessado em 05 de agosto de 2022)

Historicamente a homossexualidade era tratada dentro das questões da saúde mental passando no século XIX a existir como um transtorno mental e tem no 6º Código Internacional de Doenças (CID,1948) sua classificação como de personalidade patológica, variando até o CID IX como Desvio e Transtornos Sexuais. Em 1990 deixa de ser considerado um transtorno e passa a ser chamada homossexualidade, mudando o sufixo de doença, passando a ser considerada uma orientação afetivo-sexual. (MOURA, 2018)

E, neste contexto, temos a presença da instituição escola. Local de acolhimento, de formação, de praticar nas vivências diárias a cidadania que deveria ser ponto de orientação para toda a vida. A presença de diferentes sujeitos, divididos em educadores e alunos, com suas diferentes origens e culturas, que deveriam tornar o ambiente rico para lidar e treinar a diversidade, igualdade e diferença, passa a ser um ambiente de exclusão. (BORTOLINI, 2011)

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a escola que deveria ser um ambiente acolhedor e protetor para situações de risco e prevenção ao *bullying*, contudo tem-se evidenciado como local de manutenção, principalmente, do assédio verbal e sexual e atinge, segundo números da entidade, 246 milhões de crianças em todo o mundo ao ano. Pensando que estes números são menores que a realidade, podemos imaginar a gravidade e o impacto em nível mundial, já que estas experiências levam ao absenteísmo, baixo desempenho e abandono escolar, depressão, baixa autoestima, criando, assim, uma situação de maior vulnerabilidade para infecções sexualmente transmissíveis (I.S.T's) e gestação na adolescência. (UNESCO, 2015)

Historicamente, as questões de gênero foram bastante discutidas na década de 1990 em congressos como a Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento no Cairo em 1994 (onde é proposto o conceito de gênero aplicado às políticas públicas baseado no acesso aos direitos reprodutivos em igualdade aos gêneros) (PATRIOTA, 2007) e a 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres: Igualdade, Desenvolvimento e Paz realizada em Pequim-China em 1995 tratou principalmente sobre direitos reprodutivos da mulher. Estes eventos foram considerados marcos históricos por trazer a discussão do quanto os direitos das mulheres e meninas são fundamentais para a manutenção de sua dignidade e desenvolvimento.

Portanto, garantir condições que políticas públicas baseadas nos Direitos Sexuais e Reprodutivos de mulheres e meninas não só como um fim em si mesmo (o que já se sustentaria), também impacta positivamente a qualidade de vida de todos. E, como contra-ataque à essas conferências, e na contramão dessas conquistas, foi produzido o documento eclesiástico da Conferência Episcopal do Peru intitulado: “A ideologia de gênero: seus perigos e alcances” da

Igreja Católica que se opôs radicalmente por meio de um termo usado de forma não científica que é a “ideologia de gênero” o qual trouxe confusão e conservadorismo extremo às questões de gênero na sociedade como um todo e também nas escolas, colaborando, de forma extremamente negativa, até hoje, como influenciador de políticas, inibe a discussão ética do que realmente é o assunto e de como a inclusão de temas relacionados ao gênero deveriam ser tópicos regularmente discutidos no ambiente escolar.(MACHADO, 2020)

Entretanto, cabe lembrar que foi o movimento feminista o articulador da questão de gênero no Brasil que tomou maior força na década de 70 do século XX. No início do século XIX temos a primeira onda do movimento feminista, na qual as reivindicações eram por direito ao voto e ao espaço público. No Brasil tem-se a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino criada em 1922 à qual objetivava o sufrágio feminino e o direito a trabalhar sem a necessidade da autorização do marido.

Nos anos 70, temos a junção da democracia em crise e a segunda onda do movimento feminista associando a luta pela democracia contra a ditadura, contra a violência sexual, pelo direito ao prazer e valorização do trabalho feminino, formado principalmente por professoras universitárias e em 1975 inicia-se o Movimento Feminino pela Anistia. (RIBEIRO; NOGUEIRA; MAGALHÃES,2021)

A terceira onda vem no intuito de dar visibilidade a grupos de mulheres que não se entendiam representadas pelo movimento. (RIBEIRO, 2015)

Desde 2010 vivenciamos a quarta onda do movimento feminista caracterizada, principalmente, pela presença e utilização das mídias digitais que diminuem distâncias e aumentam o acesso levando informação e discussão à milhares de mulheres, intencionalizando o feminismo. (RIBEIRO; NOGUEIRA; MAGALHÃES,2021)

Hoje o tema diversidade, seja ela de qual origem for, na educação brasileira deve ser tratado de forma transversal como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) desde o ensino infantil até o médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-BRASIL, 2017). Além disso as atividades e o aprendizado escolar, segundo a mesma BNCC, devem ocorrer embasados nos Direitos Humanos, formando cidadãos com habilidades para respeitar formas diversas de ser e existir. Mas, temos evidências que na maioria das escolas brasileiras os assuntos são tratados de forma rasa, não inseridos de forma adequada nos currículos e nem adequados aos processos pedagógicos (MARÇAL, 2019), apesar de termos materiais como

“Orientações Técnicas Internacionais de educação em sexualidade”<sup>7</sup> (que foi adequado para o contexto brasileiro) e “Respostas do Setor de Educação ao *Bullying* homofóbico”<sup>8</sup> da UNESCO (entre outros, que serão citados oportunamente) os quais são baseados em evidências científicas, usados e reconhecidos internacionalmente.

Além da legislação específica da educação brasileira, ainda temos como referenciais: os Direitos Humanos (da quarta geração que abordam as questões de gênero e diversidade), os Direitos Sexuais e Reprodutivos (2009) (como um braço dos Direitos Humanos), o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Agenda 30 (documento da ONU com anuência dos países participantes que em seus objetivos 4 e 5 falam sobre educação de qualidade e igualdade de gênero, respectivamente) como metas para diminuição da pobreza, crescimento sustentável e paz mundial.

Os conceitos poder simbólico e violência simbólica de Pierre Bourdieu (1930 -2002) nos ajudam a entender o porquê em 2022, estes ciclos de relações desiguais de poder, apesar de representados por números e serem racionalmente entendidos, mantêm-se dentro das escolas, com poucos espaços de resistência, muitas vezes se perpetuando com a anuência, mas não a consciência crítica dos sujeitos envolvidos (alunos e educadores). E foram seus estudos que nos ajudaram, assim como Simone de Beauvoir na obra “O segundo sexo” (2016) e Judith Butler com a obra “Problemas de gênero” (2003) entre outros estudiosos, a compreender o fenômeno da violência simbólica no ambiente escolar.

A escola deveria ser um ambiente democrático de discussão e aprendizado, inclusive de questões ligadas às diferenças, como previsto na BNCC. Temas como diversidade deveriam ser trabalhados de maneira sistemática e transversal desde o ensino infantil até o ensino médio. Dentro das competências básicas no item 9 da BNCC constam como habilidades a serem adquiridas na escola a prática da empatia e do diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo os direitos humanos através do acolhimento e valorização das diferenças individuais e de grupos sociais e suas potencialidades sem preconceitos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-BRASIL, 2017)

Contudo, na realidade temos uma série de violências (físicas, verbais, psicológicas, entre outras), que mantêm preconceitos e padrões sexistas e homofóbicos dentro e fora da escola. E uma das formas de se manter a violência é o silenciamento sobre o tema. É como se não falar

---

<sup>7</sup> Manual de orientação em educação em sexualidade construído pela UNESCO para ser usado nas escolas, adequado para cada faixa etária incluindo vários tópicos fundamentais em sexualidade. (UNESCO, 2018)

<sup>8</sup> Manual da UNESCO de 2013 que contextualiza o bullying homofóbico e através de resultados de pesquisa traz sugestões de boas práticas e políticas para o enfrentamento do problema. (UNESCO, 2013)

de machismo e suas vertentes dentro da violência contra a mulher e contra pessoas - lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queers, intersexuais, assexuais e todas as formas de expressão de gênero - LGBTQIA+, simplesmente fizesse o problema não existir. Resolve-se a questão invisibilizando-se a existência de seres humanos, suas necessidades e angústias. (DINIZ, 2011)

Nesse sentido, falar de sexualidade em muitas escolas restringe-se às aulas de biologia focadas em anatomia e ligadas, muitas vezes, às I.S.T's e associadas aos materiais didáticos de diversas disciplinas que ditam a família nuclear heterossexual como modelo, contribuindo de forma rasa para a cidadania, para o entendimento e vivências dos Direitos Humanos e Direitos Reprodutivos. (DINIS, 2011) A figura da escola como agente transformador precisa ser revista junto com o despreparo de educadores em lidar com questões que fujam da heteronormatividade focada no homem branco como detentor de poder em detrimento dos outros que social e culturalmente estão abaixo dele. (UNESCO-MEC, 2009) E, neste processo, associado à falta de programas eficazes de treinamentos enquanto políticas de Estado (que deveriam ser, pois de tratam de direitos garantidos na Constituição Federal de 1988), a escola passa a ser local de manutenção de vulnerabilidade e exclusão de grupos como mulheres, pessoas homo e bissexuais, transsexuais, entre outras. As escolas como ambientes discriminatórios levam à queda de rendimento escolar tanto para quem sofre, como para quem comete a discriminação, inclusive nas questões de gênero, associando assim o bullying ao distanciamento social e queda de rendimento escolar. (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2009)

O *bullying* homofóbico tem altas chances de levar à baixa autoestima, aos pensamentos suicidas, transtornos mentais, evasão escolar, baixo rendimento escolar, entre outros. Entre os agressores há aumento de chance de depressão, comportamentos antissociais e problemas com a lei quando adultos. (UNESCO, 2013)

A problemática em questão nos convoca a investigar como a violência simbólica presente nos espaços escolares, por meio das falas dos estudantes e educadores e refletir: “Como podemos propor uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão?” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011)

## 1.1 Problema

A escola que deveria ser um ambiente de oportunidades e discussão de preconceitos, continua a reproduzir padrões sociais de gênero que mantém relações desiguais de poder, retirando direitos humanos básico, permitindo que estruturas sociais se mantenham. E esta manutenção se dá na maioria das vezes pela violência simbólica estrutural ligada às questões

de gênero, na qual os atores não percebem sua existência, participando do ciclo de violência de forma involuntária.

Nesse sentido, pergunta-se: como é percebida a violência simbólica por professores e alunos do ensino médio relativamente à questão de gênero?

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo Geral*

- Identificar as percepções de educadores e alunos sobre gênero e violência simbólica no ambiente escolar.

### *1.2.2 Objetivos Específicos:*

- Identificar os aspectos facilitadores e dificultadores na escola sobre as questões de gênero;
- Conhecer as práticas desenvolvidas por educadores sobre as questões de gênero;
- Identificar como professores e alunos percebem a violência simbólica e as questões de gênero.

## **1.3 Delimitação do estudo**

O estudo será realizado no município de Taubaté situado no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

O município possui população estimada de 317915 habitantes em 2020. A estrutura de ensino do município conta com 39 escolas particulares, 54 escolas municipais e 21 escolas estaduais. Das escolas particulares 17 oferecem ensino médio, das municipais 1 oferece ensino médio e nas estaduais todas oferecem. (DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE TAUBATÉ, 2021) Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 foram 11.229 matriculados no ensino médio que conta com 740 docentes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA)

## **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

As duas principais instituições voltadas à educação, escola (educação formal) e família (educação informal), ajudam a compor a formação de ideias e opiniões da criança e adolescente

sobre o mundo que os rodeia, e também do que é aceitável ou não, no que tange ao comportamento e expressões culturais e sociais, de gênero, religiosas, raciais, de performance intelectual e física etc., que impactarão na sua vivência, na sua visão de mundo e, por fim, como irão se relacionar com o outro, com o mundo e consigo mesmos.

O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) fala da garantia a um processo educativo com base no aprendizado do respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Isto inclui e passa necessariamente pelo aprendizado e discussão continuados do conceito de diversidade desde a primeira infância, inclusive para darmos às crianças e adolescentes um espaço livre de preconceitos e *bullying*.

A escola participa do ensino dirigido de disciplinas como geografia, matemática entre outras, mas, também, é corresponsável pela formação do cidadão. Segundo a BNCC a diversidade deve estar presente na escola como tema transversal. E é quase intuitivo que se a escola é um ambiente no qual as diferenças se encontram, ela também é palco diário de vivências a respeito do assunto. Mesmo que não quiséssemos lidar com a situação, as questões diárias são inerentes à convivência e torna-se urgente e obrigatória uma postura de formação dentro do assunto com profissionais preparados de forma continuada, pois só assim acompanhariam a velocidade de mudanças sociais e reflexões sobre preconceitos<sup>9</sup> do mundo moderno, além de trabalhar lacunas sobre o assunto que ficaram em sua formação básica.

Além disso, deve-se trabalhar através de políticas educacionais e formação com estes professores para que seus valores morais não estejam acima dos valores éticos que devem nortear seu trabalho com os alunos. Este processo requer aprendizado e supervisão continua como espaço de discussão construtiva. Para discutir diversidade e conceitos como equidade, os educadores também devem ser preparados para entender que em um país como o nosso, onde diversas formas de viver estão presentes, tanto a cultura da classe média, como a cultura da favela têm seus valores e que trabalhamos com o conceito de “juventudes” e “infâncias”, e que nenhuma delas pode ser abandonada. E para que o processo de aprendizado seja respeitoso e produtivo, deve-se considerar a diversidade não só como objeto de aprendizado, mas como ferramenta do processo conforme a perspectiva de Paulo Freire.

---

<sup>9</sup> Preconceito segundo Gordon Allport (1897-1967) da Psicologia Social, se constitui uma atitude de defesa também agressiva à uma pessoa que pertença a um grupo, simplesmente pelas características questionáveis atribuídas a este grupo. Este comportamento de discriminar o outro surge através do contato e relacionamento de grupos distintos e se organiza em 5 etapas: verbalização negativa, evitamento, discriminação, ataques físicos e extermínio. Complementando, Albert Bandura (1925-2021) traz a teoria de que o indivíduo na infância tem a propensão a repetir comportamentos que sejam do seu grupo, trazendo a satisfação do pertencimento, ao mesmo tempo que o grupo tem esta expectativa em relação a ele. Sendo assim, o preconceito já começa nestas interações durante a infância. (MANUEL; SILVA; TORRES, 2016)



Já a família participa da formação do cidadão com sua cultura, religião, costumes e valores morais. Dentro de casa a passagem do conhecimento do que se considera certo e errado se faz da maneira diária muito mais por exemplos até que por falas. E aí chegamos a um impasse, pois muitas delas afirmam que “respeitam os modos diferentes de viver”, mas passam uma mensagem completamente diferente por meio dos comentários preconceituosos, da forma como se dão as relações de gênero entre o pai e a mãe por vezes repleta de violências veladas (ou nem tanto assim), na escolha dos brinquedos, nas ideias racistas, entre outras situações. A educação informal no âmbito da família se dá na maioria das vezes, com a reprodução dos papéis apreendidos ao longo da vida. A relação entre a escola e a família que tornam ainda mais difícil o tratamento do tema, também são envoltas por relações de poder institucionais entre elas que discutem de quem é a decisão de definir “o que se fala” “como se fala” e de quem é o “direito desta fala”, como se o aluno somente absorvesse conhecimento desejado por eles e não pelas situações vividas.

Contudo, as discussões sobre diversidade tomaram corpo e peso na sociedade moderna. Por exemplo faz parte da Agenda 2030 como um compromisso entre 193 países membros da ONU onde se levam em consideração aspectos relacionados à diversidade de gênero, econômica e cultural.

Entretanto, a educação dentro de casa precisa ser revista. A própria estrutura familiar e a relação entre seus componentes mudaram. Já na escola o papel do professor como simplesmente quem “repassa” o conhecimento e o aluno que “aceita”, na maioria das escolas já não resolve e nem convence.

A escola e a família podem e devem ser espaços de discussão de mudança de toda a sociedade, desde que percebam que mudanças de atitudes sobre monopólios de espaços e poder de cada um no processo educacional dos filhos e alunos precisam ser rediscutidos, reaprendidos e reconstruídos.

Trabalhar, vivenciar e aprender sobre diversidade requer escutar o outro sobre papéis que podem e devem ser modificados, e, para tanto, espaços de fala devem ser considerados para que possamos construir novos caminhos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção buscamos, a partir de uma revisão narrativa, refletir sobre as categorias iniciais que nortearão a presente pesquisa. As revisões narrativas não utilizam metodologia definida para seu desenvolvimento, ficando a cargo dos autores a identificação e seleção de estudos, sua análise e interpretação. Assim, para efeitos expositivos, as categorias serão apresentadas em tópicos, no entanto, considera-se que elas guardam relação entre si.

### 2.1. Violência simbólica

Para pensarmos a escola como um ambiente no qual se pratica relações desiguais de poder, é importante entender que elas são construídas pelos mesmos mecanismos estruturais, estruturados e estruturantes que norteiam as relações na sociedade como um todo. Mediado pelo poder simbólico, reconhecido por Pierre Bourdieu<sup>10</sup> como poder oculto por não se tratar de algo que venha de uma instituição em específico e nem ter um formato de coerção claro, a violência simbólica é praticada e vivida por agentes dominadores e dominados, que também inseridos nesta “estrutura”, muitas vezes sem saber o porquê, estão neste movimento de relações. Na verdade, na maioria dos casos, nem têm a consciência que aí estão. (SOUZA, 2014)

Esta construção do poder simbólico inicia-se na infância onde se aprende “o que é de quem” dentro das mais diversas formas de ser e estar no mundo, e vem através do *habitus* que introjeta estas ideias por meio das ligações do indivíduo com a sociedade que muitas vezes naturaliza a violência que não é questionada por quem é dominado e acaba por manter o sistema funcionando. A vivência deste *habitus* ocorre dentro do campo<sup>11</sup>, no qual o capital específico que se adquire, norteia as vivências de cada um. E a escola é um destes campos. (BOURDIEU, 1989). Sobre o poder simbólico que gera a violência simbólica, é estruturado na invisibilidade, na cumplicidade e na ignorância dos envolvidos. (BOURDIEU, 1989)

---

<sup>10</sup> Pierre Félix Bourdieu foi um sociólogo francês nascido em 1930 e falecido em 2002 em Paris. Dedicou muitos estudos ao campo da educação, mostrando como a escola repete mecanismos de opressão da sociedade, acabando por ser não uma ferramenta de mobilidade social e sim de manutenção de desigualdade. (<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/pierre-bourdieu.htm> acessado em 15/07/2022)

<sup>11</sup> Ao falar de campo, falamos de espaços literários, jurídicos, científicos e artísticos por exemplo, onde são produzidas e difundidas arte, ciência e literatura. Dentro do campo, para se entender como ele funciona e para viver nele há agentes que possuem o mesmo *habitus*, que irá gerar o mesmo capital simbólico. Um dos exemplos de campo é a escola. (BOURDIEU, 1989)

Sobre o poder simbólico temos que sua estrutura:

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1989, p.9)

E ainda sobre o *habitus*, Bourdieu compara e exemplifica entre dois lugares na sociedade (o operário e o empresário), para tornar mais claro como as práticas formam os conceitos aprendidos e reproduzidos (capital simbólico):

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996,p.22)

O capital simbólico segundo Bourdieu é formado pelo capital social (que demonstra com quem eu convivo e quem eu represento naquele grupo), o capital intelectual (o que aprendi, como me formei, no que me formei e se este formato de aprendizado é importante naquele campo) e o capital cultural (ligado principalmente à classe social de onde venho). O capital que foi adquirido e também imposto, representa um conjunto de valores simbólicos que determinam quem somos, nossa autonomia, nossa importância no grupo, qual nossa significância, justificando muitas vezes violências e desigualdes.

A escola é local de violência simbólica pois funciona, com suas práticas pedagógicas a serviço das classes dominantes, como mantenedora do processo, contribuindo para a manutenção do capital social, de agentes dominados e dominadores, deixando de ser então um local de mudança à medida que escolhe o que deve ou não ser ensinado, o que é ou não importante sem realmente traduzir as diferenças de cada um representando-as e ainda usando a figura de autoridade do educador e muitas vezes sua própria ignorância de todo este processo. (SOUZA, 2020)

E assim, a escolha de educadores por exemplo, acaba acontecendo de forma a privilegiar classes dominantes que tendem a ter mais condições de se preparaem para tais cargos, ajudando

na reprodução de práticas pedagógicas e avaliativas pouco representativas de culturas que não sejam a sua, selecionando assim o capital cultural que deve ser priorizado e colaborando para a manutenção e crescimento das desigualdades culturais. (SOUZA, 2012)

Quando pensamos na escola com um campo no qual há a manutenção de capital simbólico gerado por *habitus* que continuarão a manter a violência simbólica por classes, devemos entender a classe dominante, não só pensando no recorte econômico, mas também de orientação sexual, de necessidades especiais, etnia, entre outras. É importante lembrar também que estas diferenças podem estar associadas e se tornarem mecanismos de desigualdade social ainda mais profundos. Durante o processo de aprendizado, o reconhecimento de apenas algumas habilidades em detrimento de outras, por simplesmente serem parte de culturas não reconhecidas como importantes, além da cobrança de outras as quais muitos alunos não tiveram acesso, colabora para a manutenção da violência simbólica, que gera outras violências. (SOUZA, 2012)

O capital simbólico se baseia em “verdades” consideradas naturais mas, na verdade, são construções sociais, como por exemplo, quando a cultura que vem da favela é diminuída numa escala de valores, quando uma pessoa com deficiência é considerada inadvertidamente inapta em suas capacidades, que o homem precisa ser violento para ser forte, que os bissexuais são pessoas que não sabem o que querem e assim por diante. E nestas “verdades” construídas a violência simbólica se estrutura e cria bases para justificar outras violências. (SOUZA, 2012)

## **2.2 Identidade e diferença de gênero**

A discussão acerca da identidade demanda necessariamente a reflexão acerca da diferença e, para efeito de exposição, serão abordados separadamente e depois unificados.

Quando pensamos nas questões de identidade sociologicamente falando, existem, conforme expõe- nos Hall, pelo menos três tipos de identidade: - identidade do sujeito do iluminismo: onde o sujeito era centrado e tinha um núcleo e era dotado da capacidade da razão, da consciência e da ação. Já nascia com este núcleo; - identidade do sujeito sociológico: um sujeito que interage com a complexidade de um mundo moderno. Caracteriza-se por não ser autônomo e autossuficiente e sim forma-se da interação com os outros sujeitos, construindo valores, linguagens e símbolos e sentidos. Aqui o sujeito dependia da interação com a sociedade para se formar; - identidade do sujeito pós-moderno: se caracteriza por uma identidade não fixa

ou permanente, em transformação contínua. São possibilidade múltiplas em deslocamento constante. (HALL, 2006)

Sobre a construção da identidade, Louro discute como se dá esse processo para as mulheres:

*O locus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se "problemático", escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. A mãe e a prostituta, a garota boazinha e a má podem assumir outras designações, mas continuam acenando para uma divisão e um sistema classificatório que toma a sexualidade como referência. (LOURO, 2000, p. 71)*

Falar de identidade, portanto, não significa apenas falar do que somos, mas, também, sobre o que não somos. Significa refletir sobre as construções culturais que permeiam a formação da identidade, das relações de poder implicadas e na convivência das diferenças:

*É apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo - e, assim, sua "identidade" - pode ser construído. (HALL, 2000, p. 110)*

É certo também entendermos o quanto os conceitos de diferença e identidade estão intimamente ligados. Como já colocado, quando tenho minha identidade baseada no gênero feminino, por exemplo, também estou dizendo que “não sou do gênero masculino” e que não somos iguais.

Portanto, são as nossas diferenças que de forma muito significativa, nos tornam quem somos e delinham nossa identidade, precisam ser vistas como produções simbólicas construídas através dos tempos e que mudam constantemente definindo assim, seu caráter dinâmico. Quando pensamos por exemplo, na hibridização étnica com formação de novas identidades, nas questões de gênero que sempre existiram, mas passam a ser discutidas como formato de identidade há não mais de 60 anos e, também, sem um caráter estático. (SILVA, 2000)

E por não ser estático, causa mudanças de linguagem, introduz no dia a dia discussões sobre relações de poder e acesso a privilégios antes sem possibilidade de discussão. Entre outros, torna-se assunto de pesquisa entre várias áreas de conhecimento que na pós-modernidade, em um mundo globalizado, vem à tona como políticas de identidade na tentativa de refletir sobre a diminuição de desigualdades e democratização de oportunidades. (DELMONDEZ;PULINO, 2014) A modernidade é um período histórico que se inicia com o

Iluminismo (século XVIII) trazendo a razão e a objetividade como centrais na organização e leitura da sociedade que vai se estruturar a partir daí em teorias universais, maneiras únicas de ler a realidade, diferenciação clara entre público e privado, instituições sólidas e poder central. Esta ideia trazia a sensação de um ambiente estável, com bases firmes. Já a pós-modernidade que se inicia após a segunda guerra mundial, é um período que temos até hoje trazendo as comunicações eletrônicas, a globalização, a flexibilidade e a fluidez, rupturas de fronteiras, descentralização, imprevisibilidade e consumo como marcas fundamentais. Neste momento passamos a dar visibilidade ao micro e menos ao macro. (COSTA, 2004)

Na formação das identidades, a pós-modernidade vem como um período de crise sem previsão de novas estruturas que a ampare em seu crescimento. Mas, também vem com a possibilidade de construção e reconhecimento de novas identidades, desde que consigamos girar não mais em torno de uma verdade absoluta, que consigamos quebrar com o tradicional, que não servia à todas as identidades, e, também, construir novas referências. (PEREIRA, 2004)

A Psicologia social<sup>12</sup>, traz os conceitos de identidade social e a pessoal onde as questões de diferença e semelhança ficam mais evidentes. Existe a dicotomia pois a identidade social é marcada pela semelhança que eu tenho em relação ao outro e na identidade pessoal a definição da minha é baseada nas diferenças em relação ao outro. (DELMONDEZ; PULINO, 2014)

Mais um fator importante a ser considerado é que identidade e diferença estão dentro de um sistema linguístico que possui deficiências e não é estático, e, portanto, mais um reforço pra entender que sistemas classificatórios desenvolvidos sem levar isto em consideração, são usados para subjugar determinados grupos com identidades que fogem aos considerados “naturais”. (SILVA, 2000)

E quando as diferenças marcadas pela identidade entram em padrões classificatórios de valor numa sociedade, passam a ser critérios de inclusão e exclusão de questões consideradas básicas para a dignidade, como o direito à educação, à segurança, à vida, entre outros. Ainda percebe-se a questão do binarismo que envolve o “eu” que estou certo e o “outro” que está errado:

O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de

---

<sup>12</sup> A Psicologia Social tem origem no século XIX e o filósofo francês Augusto Conte como seu principal fundador. Ele defendia que o indivíduo é causa e consequência da sociedade. Ela faz o estudo das relações humanas sob o enfoque do indivíduo e do social. (GERGEN, 2008)

oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2000, p.76)

Trazer esta discussão em espaços de aprendizado como a escola é uma oportunidade de rever a fala sobre “identidades e igualdade” e repensar o quanto perceber e trabalhar a partir dos conceitos de “identidade e diferença” poderá ser produtivo. Importante também rever o papel da escola como espaço de problematização e não somente de reprodução de determinadas identidades como hierarquicamente superiores. (CANDAUI, 2008)

Este debate entre direito à igualdade e diferença na identidade, passa por discussões mais profundas, onde raízes históricas não devem e não podem ser negadas, mas o processo dinâmico espaço – tempo de transformações culturais também não. Um ser humano incluso neste processo não pode então, ser estático. Mas a criação de pontes que podem interligar todos estes conceitos e o peso de cada um dentro da formação da identidade de alguém servindo como espaços democráticos de reflexão e discussão para nos encontrarmos tanto individualmente quanto coletivamente. (CANDAUI, 2008)

A escola pode e deve ser este ambiente de representações de identidade com suas diferenças e rediscussão do quanto o conceito de igualdade, quando usado de forma além de garantir direitos humanos equitativamente, pode funcionar muito mais em agendas políticas de manutenção de relações desiguais de poder e consequente desigualdades. (CANDAUI, 2008)

Em seu livro *Ciladas das diferenças* (1999), Antônio Flávio Pierucci<sup>13</sup>, nos faz refletir:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different! como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p.7)

Talvez a grande questão seja garantir a igualdade no direito às diferenças já que ao percebermos que não somos iguais em nossa essência e identidade além disso, como colocado por Butler (2018), nossas identidades estão em constante mudança já que também são

---

<sup>13</sup> Sociólogo e filósofo brasileiro (1944 - 2012) professor livre docente da Universidade de São Paulo que iniciou seus estudos e produções ligado à teologia e nesta obra fala das questões da diferença nos aspectos raciais, religiosos, de gênero e outros.( <https://www.sbsociologia.com.br/project/antonio-flavio-de-oliveira-pierucci/> acessado em 01/08/2022)

construções sociais, e repensar maneiras de trazer equidade nas diferenças seja um caminho ético a seguir.

### 2.3 Educação e gênero

Como já discutido, o ambiente escolar é um local fundamental de aprendizado e muitas vezes um reprodutor de construções sociais por meio do poder simbólico, que serve à manutenção das formas instituídas, geradoras de violência simbólica.

Segundo Lopes:

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

Entender o processo educacional como mantenedor das questões de gênero como machismo e homofobia, já que a estrutura escolar mantém visões classificatórias desde o ensino infantil até o médio, exige entender que ela não somente reproduz padrões, mas é também responsável por gerá-los e mantê-los. Apesar de movimentos conservadores externos e muitas vezes a própria estrutura conservadora da escola usar do discurso que elas são para aprender matérias específicas e que “educação se faz em casa”, a relação dos alunos com os professores é muito mais profunda que imaginamos:

Na relação com o docente, pode-se pensar que se rompe com a hierarquia das relações formais professor/aluno, que juntos dialogam e estabelecem diretrizes de aprendizagem. O professor ou professora é aquele que oportuniza o acesso às informações, agindo como mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo de construção dos conhecimentos individuais. (ANDRADE; DE BARROS, 2009, p. 97)

Quantas vezes a homossexualidade é aceita dentro de uma escola sob condições de que a pessoa, neste ambiente, se adeque aos padrões de seu sexo de nascimento ou “se coloque” no devido lugar sendo excluído das atividades diárias. Quanto a participação dos docentes no processo de exclusão, percebemos a invisibilização dos alunos que destoam do padrão cisgênero heterossexual considerado universal, que ao tentar tratar todos como iguais excluem a diferença, sendo o modelo identitário hegemônico. A grande questão é que sob este olhar de ser o “correto” embasa o currículo e muitas práticas pedagógicas. (BORTOLINI, 2011)



Dentro destes mecanismos de invisibilização dos alunos em relação à questão gênero é fundamental o mecanismo de negação dos corpos, já que todos deveriam ser “iguais”, mas que na prática são alvos de “Outros” dentro deste espaço. Segundo Louro (2000), as estratégias pedagógicas sempre levaram em conta o corpo baseado no sexo de nascimento como organizador de práticas pedagógica e estes corpos, independente do gênero devem se adequar a estas práticas.

Num relato de uma aluna transsexual percebe-se esta negação do corpo enquanto construção social associado ao sexo de nascimento:

Quando eu voltei pra escola, a secretária - ela sabia que eu era travesti – ela disse que pra eu poder estudar eu tinha que cortar o cabelo. Eu cortei o cabelo. Eu tive que amarrar os seios com atadura pra que meus colegas não soubessem que eu tinha seios. E só podia usar calça larga, para não aparentar o quadril. Eu vou ser sincera (...) eu aceitei as regras. (Entrevista com jovem travesti). (BORTOLINI, 2011, p. 35)

As questões de gênero na escola precisam ser trabalhadas para todos, inclusive abarcando o quanto as masculinidades em prática hoje podem ter efeito negativo em mulheres, em pessoas que fogem da cisgenericidade heteronormativa, mas também como prejudicam o próprio menino e adolescente cisgênero heterossexual que vivem sob suas demandas. O trabalho precisa ser coletivo e ir além das disciplinas. Precisa estar dentro da convivência do ambiente escolar e muito além da sala de aula de forma transdisciplinar, com professores que entendam um pensamento não binário e que as questões de gênero afligem também alunos e alunas que tentam ficar dentro de padrões hegemônicos. Isto é, esta discussão não é somente para quem visivelmente sofre com as agressões, mas para quem também sofre ao estar dentro das expectativas. (BORTOLINI, 2011)

Conforme explica Bortolini (2011) a escola tem muito a caminhar nas discussões de gênero. Não adianta apenas colocar no currículo uma nova disciplina, mas sim se repensar enquanto instituição, rever paradigmas e construir novos currículos que tragam oportunidade a todos de estarem num ambiente realmente democrático, que colabore na construção e permita dignidade.

## **2.4 Gênero e Patriarcado**

Gênero se conceitua como as construções sociais do feminino e masculino e, portanto, um conceito dinâmico e dependente da cultura. Teoricamente, apesar de muitas vezes percebido desta forma, não é, por si só quem determina desigualdade entre homens e mulheres, não apontando necessariamente, oprimido e opressor e suas relações. (SAFFIOTI, 2015)

Conforme explica Cisne (2012, p. 77) os estudos de gênero surgiram no final do século XX, sobretudo nos anos de 1970 e 1980 sob influências das feministas acadêmicas com o intento de “desnaturalizar e historizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas como construções sociais, determinadas pelas relações sociais”.

Entretanto, apesar da importância do conceito de gênero para as mulheres, a sua utilização, na perspectiva do movimento feminista, representa risco de retrocessos ao “ênfatisar as relações de poder em detrimento da busca das causas da dominação/exploração”. (CISNE, 2012, p. 78) Para a autora, estes riscos se devem, sobretudo, porque o debate de gênero está delineado teoricamente no escopo das teorias pós-modernas.

Contudo, Cisne (2012) lembra que o conceito de gênero foi utilizado mesmo antes de ser adotado pelas feministas acadêmicas, por *Gayle Rubin* (1993) com a obra “O tráfico das Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo”. Nesta publicação, *Rubin* aponta a dicotomia entre sexo/gênero, explicando que gênero é construção social e sexo determinado biologicamente.

Porém, conforme elucidada Cisne (2012) *Rubin* recebeu críticas ao não romper com bases analíticas naturais, afirmando, inclusive que o “parentesco criaria o gênero”. (PISCITELLI, 2002, p. 17 *apud* CISNE, 2012, p. 80) Os estudos de *Rubin* baseavam-se na “análise da permanência das bases naturais nos estudos de gênero, no estabelecimento de sistemas duais (sexo x gênero, natureza x cultura), como explicações universais”.

Por conta desses debates, algumas feministas sugeriam a utilização de outra categoria que não gênero; outras defendiam a reformulação do conceito sem abandonar seus princípios fundantes. (CISNE, 2012)

Em 1993, Judith Butler também critica a dicotomia sexo-gênero, passando a historizar a categoria sexo como algo idealizado, defendendo que sexo não “pode ser compreendido com “um dado corporal sobre o qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos”. (BUTLER, 2018, p. 155)

No decorrer do final do século XX e início do XXI, outras feministas como Donna Haraway em 2003, traduzida em 2021 para o português e a brasileira Heleith Saffioti (2015) compartilharam da crítica elaborada por Butler. (CISNE, 2012)

Assim, de forma a capturar a complexidade da categoria gênero as feministas passaram a conceituá-lo como relações sociais de gênero, sobretudo entre as feministas marxistas.

Para Cisne e dos Santos (2018) o conceito de gênero demanda análise crítica não apenas

no que se refere à dualidade sexo/gênero, natural/social, que ocultam o caráter histórico das categorias sexo e corpo.

A autora em tela, direciona a sua crítica à ocultação da hierarquia e antagonismos materiais existentes entre os sexos. Isso se deve ao fato de os estudos de gênero não levarem a cabo as formas relacionais do sistema de exploração relações, sobretudo a classe social. Na visão da autora, os estudos tendem ao debate individual da “construção cultural e da categorização do ser homem e do ser mulher, por meio de símbolos e subjetividades, das representações sociais e identidades”, não enfocando nas dimensões objetivas/ materiais. (CISNE;DOS SANTOS, 2018, p. 50)

Como pudemos ver até aqui o conceito de gênero suscita debates os quais demandam aprofundamento dada ao grande espectro teórico que o tema abarca seja no escopo das teorias pós-modernas, seja no âmbito do marxismo.

No Brasil, o conceito de gênero se tornou popular na década de 1990 e pode ser considerado uma categoria histórica e social. Ele não nega o sexo de nascimento, mas considera as vivências sociais e expectativas que se tem a partir dele. O gênero, portanto, possui dimensões relacionais, mas não obrigatoriamente determina relações violentas de poder. Este é o papel do patriarcado. (SAFFIOTI, 2015)

A palavra patriarcado vem do grego e quer dizer “autoridade do pai” e demonstra um sistema no qual os homens detém o poder. Ele pode ser reproduzido por mulheres também, que acabam por reforçar as relações de subordinação, mesmo sem a presença de um homem agindo diretamente. Por mais que não haja esta percepção nestes casos, esta reprodução não traz vantagens para as mulheres, e sim o contrário. (CISNE;DOS SANTOS, 2018)

O patriarcado tem como foco atingir as construções culturais do gênero que se faz em torno do sexo feminino e sustentar as características trazidas como inatas às mulheres, como fragilidade, desvalor, ser subserviente e subalterna. Sob esta perspectiva também atingem quem foge do padrão masculino do patriarcado, como pessoas LGBTQIA+. (CISNE;DOS SANTOS, 2018)

O patriarcado serve à manutenção da riqueza e de um sistema de produção:

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão. (SAFFIOTI, 2015, p. 112)

É importante entender que as relações patriarcais de gênero possuem bases históricas e sociais que as sustentam: relações sociais entre sexo/sexualidade; divisão sexual e racial do

trabalho; violência contra a mulher e pessoas LGBTQIA+ e a manutenção de uma família heteronormativa, cisgênera, monogâmica, e ainda o controle do corpo da mulher (em padrões aceitos, que agradam o desejo do homem) e da procriação e a criminalização do aborto. Estas bases, por meio principalmente, do medo, promovem violação de direitos humanos com a naturalização da desigualdade, diminuindo as possibilidades de vivências relacionadas à diversidade. (CISNE;DOS SANTOS, 2018)

Em uma entrevista dada por Judith Butler<sup>14</sup> em 18/03/2022, ao site Jornalismo e História, ela traz:

O ataque aos estudos de gênero está acontecendo em todo o mundo. Na Hungria, Brasil, Índia, Itália e França, por exemplo, é uma reação ao progresso que fizemos para tornar as vidas LGBTQI mais habitáveis, mais reconhecidas, mais afirmadas na política, nas leis e na vida cotidiana. Muitas pessoas temem que aceitar que as vidas de mulheres e pessoas LGBTQI são igualmente valiosas diminuirá seu (próprio) valor. Mas por que a igualdade é tão ameaçadora? Deve ser porque misóginos e homofóbicos extraem um senso de seu valor acreditando em sua superioridade. A sexualidade e o gênero são históricos. Suas formas mudam com o tempo. E, no entanto, a reação sustenta que são leis eternas, até mesmo mandatos divinos, que são incorporados por aqueles que são mais odiosos e estreitos. Quando esse tipo de ódio e desigualdade é defendido pelas igrejas, o cristianismo sofre, porque pode e deve ser uma religião de amor e de afirmação da diferença. (ESCOBAR, 2022)

A discussão sobre relações sociais de gênero traz à tona desigualdades que para serem entendidas de forma adequada, precisam ser estudadas sob a perspectiva de toda a organização de uma sociedade patriarcal, capitalista, cisgênera e heteronormativa.

---

<sup>14</sup> Judith Butler (Cleveland, 24 de fevereiro de 1956) é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas contemporâneas do feminismo e teoria queer. Ela também escreve sobre filosofia política e ética. Atualmente, ocupa o cargo de professora do departamento de retórica e literatura comparada da Universidade da Califórnia em Berkeley. Desde 2006, Butler também ocupa o posto honorificamente intitulado "Hannah Arendt" na European Graduate School. (<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/judith-butler/> acessado em 10/08/2022)

### 3.MÉTODO

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

Para compreender a percepção da violência simbólica nas questões de gênero dentro do ambiente escolar por alunos e professores do ensino médio foi necessário desenhar o percurso metodológico a fim de alcançar tal objetivo. Nesse sentido, considerando os objetivos propostos essa pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2004) a abordagem qualitativa é adequada no estudo de questões que necessitam de fundamentação teórica no campo das ciências sociais, em especial, quando tratamos de um universo de significados do fenômeno pesquisado:

A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21)

Conforme Minayo et. al. (2005) ainda que existam diferentes métodos e desenhos nas abordagens qualitativas, há aspectos comuns que devem ser ressaltados, quais sejam: o foco na experiência humana e o reconhecimento da complexidade da realidade social; o reconhecimento do contexto como *locus* de construção das relações humanas e sociais; a relação sujeito -sujeito, ou seja, pesquisador- pesquisado estabelecem relação horizontalizada e dialógica e o relatório final evidenciou a dinamicidade da realidade e as diferentes perspectivas dos sujeitos em contextos peculiares.

Nessa perspectiva, corrobora-se com Duarte (2002) para quem a abordagem qualitativa busca o campo dos significados das experiências que os participantes tiveram, assim como todo o processo de interpretação delas.

#### 3.2 Participantes

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a escolha dos participantes se deu a partir da intencionalidade e conveniência da pesquisadora em fazer as entrevistas e grupos focais em duas escolas do município de Taubaté, sendo uma particular e uma pública.

Os participantes foram divididos em dois grupos: - 6 educadores das disciplinas de história, biologia e educação física do ensino médio, sendo 3 de cada escola; e 2 grupos de alunos que cursam o ensino médio, sendo um grupo de cada escola.

O grupo de professores escolhidos são: 1 professor de educação física, 1 professor de história e 1 professor de biologia da escola particular e 1 professor de história, 1 professora de biologia e 1 professora de educação física da escola pública. A escolha de professores destas disciplinas foi baseada na proximidade existente entre suas disciplinas e as questões de gênero associadas ao corpo na educação física, aos aprendizados de biologia, e do contexto histórico de discussão relacionada às formas como as sociedades vêm o corpo e as mulheres e as questões de identidade de gênero.

Quanto aos grupos de alunos, tivemos um na escola particular formado por 4 alunas e 1 na escola pública formado por 5 alunos do ensino médio.

### **3.3 Instrumentos de Pesquisa**

No que se refere aos instrumentos da pesquisa, estes foram: entrevista com os professores e o grupo focal com os estudantes.

Os dois grupos de alunos participaram de 1 sessão cada de grupo focal (APÊNDICE A) com duração de 1 hora e meia, cada um na sua escola. Segundo Gatti (2005) os grupos focais são bem indicados nos trabalhos qualitativos pois servem para investigação de processos de construção de realidade numa determinada população, assim como estudar comportamentos, crenças, hábitos, atitudes e valores e devem ser formados por 6 a 12 participantes.

O grupo focal segundo Minayo (2002) deve ter como pilar uma pergunta ou gatilho inicial estimulante que gere a participação de todos mantendo o interesse na discussão. Deve ser aplicado em pequenos grupos homogêneos e tem a intenção de formar o conhecimento a partir da tendência humana em constituir atitudes e opiniões a partir da interação com o outro.

O grupo focal se iniciou com um recurso mobilizador composto por parte de um vídeo escolhido no You Tube<sup>15</sup> que abriram as discussões sobre as questões de gênero e a violência simbólica na escola. A partir do entendimento do grupo sobre o que é violência simbólica e o que envolve as questões de gênero seguimos para a investigação dos significados construídos por cada um deles sobre os temas. (MINAYO; DE ASSIS; DE SOUZA, 2005)

Para a abordagem dos professores utilizamos a entrevista orientada por um roteiro (Apêndice B) como forma de coleta direta de informações assim como para avaliação da linguagem ao se falar do tema, enriquecendo a obtenção de informações com os participantes, para permitir que se falasse mais abertamente sobre o assunto.

---

<sup>15</sup> O vídeo pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=NHJMDuhruz8>

A entrevista orientada por um roteiro foi construída de forma a simplificar a interação entre pesquisador e participante e avaliar questões de comportamento, valores, experiências e ações dentro das temáticas avaliadas. (MINAYO;DE ASSIS;DE SOUZA,2005)

Na construção do roteiro da entrevista utilizamos perguntas e quesitos amplos que nortearam e construíram os questionamentos trazidos nos objetivos gerais e específicos desta pesquisa e que abriram possibilidades de narrativas para o participante, visando o aprofundamento da comunicação. Ao mesmo tempo utilizamos perguntas que evitassem julgamentos de valor pelo pesquisador e de respostas que se resumissem a sim ou não, ampliando as possibilidades de narrativas das relações do entrevistado com os temas propostos nos objetivos, respostas estas que definiram quais significados estes temas têm para os participantes. (MINAYO;DE ASSIS;DE SOUZA,2005)

#### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da investigação conforme padrões éticos. As autorizações das escolas serão dadas após a autorização pelo Comitê de Ética.

A entrada no campo de trabalho foi realizada após escolha das escolas por conveniência e facilidade de acesso da pesquisadora.

A princípio, como já colocado anteriormente, a ideia era realizar dois grupos de 6 alunos em cada escola, entretanto, após duas visitas em cada escola para expor o projeto, tivemos a formação de um grupo de 4 alunos na escola privada e o outro de 5 alunos na escola pública, cursando o ensino médio. O convite para a participação das instituições nesta pesquisa se deu por meio do envio da carta convite (ANEXO A).

A seleção se deu por adesão voluntária após o anúncio da pesquisa pela pesquisadora dentro do período de aula, com a anuência do professor responsável pela turma naquele momento. Assim, em primeiro lugar explicamos o projeto de pesquisa para o professor e, em seguida, para os alunos. Após essa exposição, obtivemos, na escola privada, 30 interessados em receber o TCLE e na escola pública, 23 alunos, lembrando que por serem aluna/os menores de idade, estes levaram os termos para avaliação e autorização de pais ou responsáveis (ANEXO B). Como retorno dessa etapa, tivemos a adesão de 4 alunas da escola privada e 6 alunos/as da escola pública com autorização à participação. No dia da realização do grupo focal na escola

pública, contamos com 5 participantes (pois uma aluna tinha faltado à aula) e na escola privada obtivemos 4 alunas. Os professores foram abordados tanto via telefone quanto presencialmente e contamos prontamente com a adesão deles. Cabe aqui ressaltar que alunos e professores eram das mesmas escolas participantes.

Os encontros dos grupos focais foram realizados nas respectivas escolas em data agendadas e avisada pelo aplicativo *WhatsApp* com a anuência de todos.

Os encontros foram gravados em sistema de áudio, com anotações feitas pela pesquisadora e também moderadora do grupo.

O grupo focal apresentou risco mínimo e os participantes tiveram os benefícios de ter acesso às informações fundamentais ao seu processo de educação e desenvolvimento pertinente à sua faixa etária.

Os professores participantes após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D) foram comunicados da data da entrevista presencial por telefone pela pesquisadora. A entrevista foi gravada em áudio para avaliação dos dados colhidos. Os benefícios consistem em um momento de aprendizado de tema pertinente à faixa etária que atendem e os riscos são mínimos, já que se trata de uma entrevista.

Todos os dados colhidos serão guardados por 5 anos e depois devidamente inutilizados.

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

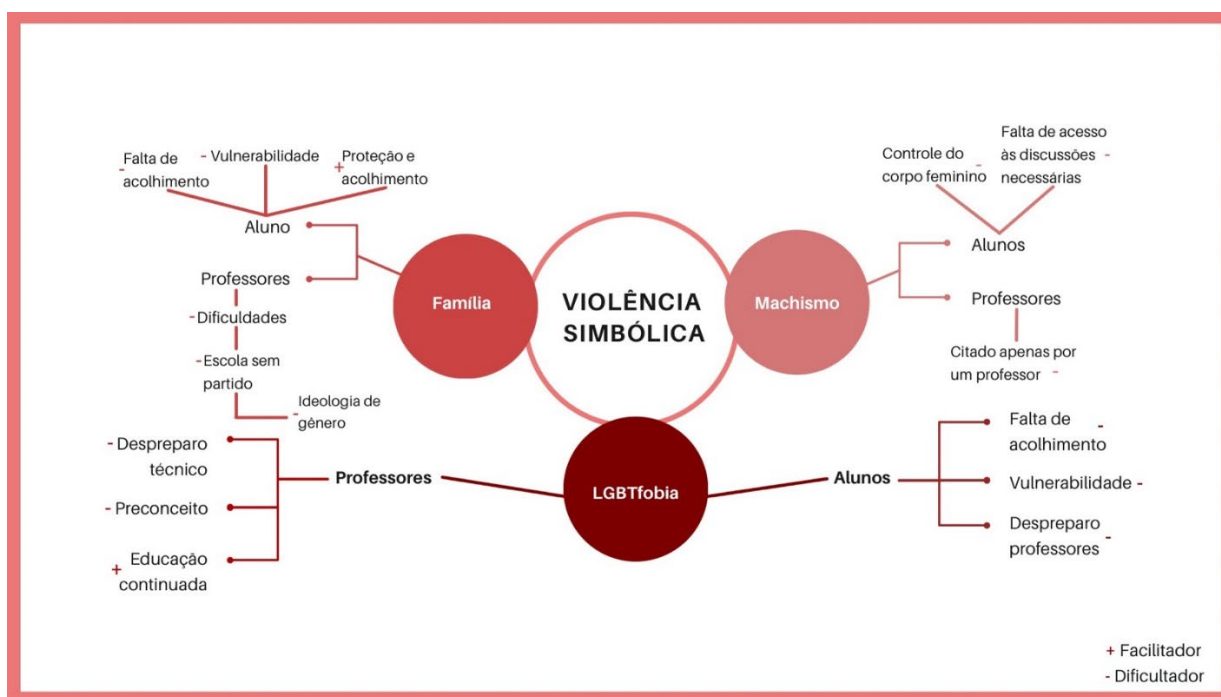
A análise de dados foi realizada pela técnica de Triangulação que segundo Marcondes e Brisola (2014) articula as narrativas dos participantes ao contexto nos quais foram produzidas seja no nível micro quanto macrosocial com o diálogo com autores que discutem a temática.

Por este método, iniciamos organizando os dados colhidos e fazendo sua sistematização. Em segundo tratamos o conteúdo em si, segundo os diferentes pontos de vista e percepções da população da pesquisa sobre as questões de gênero e violência simbólica no ambiente escolar. Em seguida, dialogamos com os estudiosos no assunto abordado e depois numa conjuntura social mais ampla. (BRISOLA; MARCONDES, 2014)



## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1 – Violência simbólica e questões de gênero na escola



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022

Os resultados obtidos nas coletas serão apresentados segundo os temas que apareceram nas entrevistas com os professores e grupos focais com os alunos: LGBTfobia, Machismo, Família e Violência simbólica, como apresentado na figura 1. Ainda abordaremos o tema formação dos professores, bastante citado tanto por alunos quanto por professores.

Os temas são abordados dividindo em fatores facilitadores e dificultadores da abordagem destes assuntos no ambiente escolar.

Para proteger a identidade dos professores participantes da pesquisa optamos por identificá-los da seguinte forma: - P1 (professor escola particular de história); - P2 (professor escola particular educação física); - P3 (professor escola particular de biologia); - P4 (professor escola pública de história); - P5 (professor escola pública educação física); - P6 (professor escola pública de biologia), conforme quadro abaixo:

**Quadro 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa**

	<b>Idade (anos)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação(anos)</b>
<b>P1</b>	41	masculino	Graduação em História e Sociologia	22
<b>P2</b>	32	masculino	Graduação em Educação Física	06
<b>P3</b>	37	masculino	Licenciatura em Biologia, extensão universitária em psicopedagogia, bacharel em biomedicina e licenciatura em pedagogia	15
<b>P4</b>	51	masculino	Graduação em História, pós-graduação em Ciências políticas e pedagogia	17
<b>P5</b>	36	feminino	Graduação em Educação Física	11
<b>P6</b>	43	feminino	Graduação em Química e Biologia	24

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022

Os alunos foram representados pela letra A e o número para diferenciá-los junto, conforma o quadro abaixo:

**Quadro 2: Perfil dos alunos dos grupos focais**

	<b>Escola Pública/Privada</b>	<b>Sexo</b>	<b>Gênero</b>
<b>A1</b>	Pública	feminino	masculino
<b>A2</b>	Pública	masculino	masculino
<b>A3</b>	Pública	masculino	masculino
<b>A4</b>	Pública	feminino	feminino
<b>A5</b>	Pública	feminino	feminino
<b>A6</b>	Particular	feminino	feminino
<b>A7</b>	Particular	feminino	feminino
<b>A8</b>	Particular	feminino	feminino
<b>A9</b>	Particular	feminino	feminino

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022

Quando tratamos dos grupos focais nos quais os envolvidos são adolescentes é importante considerar a fase de desenvolvimento em que estão, ou seja, saindo da vida infantil e se projetando para a criação de uma nova identidade para a vida adulta, com mudanças biológicas, neurológicas e psicológicas importantes. Nesta fase, a sensação de pertencimento a um grupo é fundamental para o desenvolvimento e manutenção da saúde mental. As mudanças próprias do indivíduo nesta fase se associam e se complementam às características da sociedade e grupos em que vivem. O adolescente por si só já é considerado diferente, por sua condição de desenvolvimento perante a sociedade. Por outro lado, os adolescentes que fogem às normas da heteronormatividade cisgênera, e aqueles que discutem e criticam as normalidades do patriarcado vigente são vistos como ainda mais diferentes, tanto dentro do grupo, como na sociedade. Nesse sentido, podemos até afirmar que eles são percebidos quase como infratores. (VIEIRA, 2021)

E são estes adolescentes dentro das possibilidades que possuem para entender o mundo e o ambiente escolar nele inserido que trazem suas percepções nas questões de gênero que permeiam suas vivências dentro da escola.

#### **4.1 LGBTfobia**

O primeiro tema abordado será a L.G.B.T fobia. Para tanto, buscamos identificar os pontos de convergência nas narrativas dos professores e alunos.

Antes de iniciar, é importante lembrar que falar sobre gênero no Brasil de hoje, nos remete à noção de que tudo o que fuja à heteronormatividade cisgênera é considerado inadequado, principalmente dentro dos ambientes escolares, nos quais famílias que almejam “total controle” sobre o que seus filhos têm acesso, bem como representantes políticos e instituições religiosas que apoiam estas famílias, cujo interesse é defender o que acreditam ser padrões de normalidade, disputam cada vez mais espaços que deveriam privilegiar discussões democráticas e a formação de um cidadão que pense por si próprio, que reflita sobre seus valores morais e ressignifique aqueles que mantem uma sociedade violenta. (SCHÜTZ; FENSTERSEIFER; COSENTIN, 2020)

E é também na instituição escola que papéis pressupostos de masculino e feminino são reafirmados o tempo todo. Ela diz o que é da menina e do menino e quais são seus papéis e espaços, comportamentos esperados e expectativas de futuro. Quantas possibilidades de masculinidades e feminilidades podem existir quando saímos do raciocínio dicotômico? E o

quanto de indivíduos poderiam ser representados e ter seus direitos de cidadão respeitados se esse espaço fosse transformado? (LOURO, 2000)

Falar sobre gênero também é lembrar que nenhuma discussão sobre a escola é neutra. Que todos os assuntos trazidos de maneira sistemática ou não, representam interesses de manutenção de poder ou de quebra de padrões que já não devem continuar. Quer seja para manter a laicidade, a democracia ou manter padrões patriarcais, o palco da escola tem seus atores. (SCHÜTZ;FENSTERSEIFER;COSSENTIN, 2020)

Segundo Nancy Fraser<sup>16</sup> estamos em um cenário de crise hegemônica mundial com o enfraquecimento de padrões ideológicos que definiam parâmetros de pertencimento, do que seria certo e errado, inclusive com relação ao gênero (e que agora não se sustentam mais). Portanto, busca-se novas forças políticas, novas lideranças e ideologias, já que não se aceita mais a naturalização da dominação baseada em uma só visão de mundo. (FRASER, 2018)

Iniciando nossa discussão, como é ser gay e professor no espaço escolar? E ser aluno? Como deve se portar? Deve dizer sua orientação afetivo sexual ou deve escondê-la para que esta informação não atrapalhe o contexto de aprendizado dos alunos mais conservadores? Este foi um aspecto trazido por alguns professores e, principalmente, pela participante P5 que considera o fato de ser homossexual como facilitador, ao possibilitar, no entendimento dela, maior abertura para conversar com os alunos, tanto sobre questões de identidade de gênero, como orientação afetivo-sexual. Sabemos que a experiência de uma professora homossexual na escola é muito maior do que as envolvidas pelas questões pedagógicas ou resumidas ao conteúdo curricular. Ela se dá na teia de relações humanas formadas pela presença de si e do outro, que vai se construindo em cima da possibilidade de discussões acerca de preconceitos, ou a discussão sobre dignidade humana, por exemplo. É importante lembrar também que não há necessidade que o indivíduo LGBTQIA+ se auto identifique para iniciarmos estas discussões dentro do projeto pedagógico, contudo quando isto acontece, as possibilidades de falar sobre o assunto, vão além do currículo, trazendo maior chance de comprometimento e envolvimento nestas discussões, pois se trata de realidades de seres humanos ali presentes. (SILVA;TEIXEIRA,2022)

---

<sup>16</sup> Nancy Fraser é uma filósofa norte americana (nascida em 1947) afiliada à escola de pensamento da Teoria Crítica. É uma importante pensadora feminista, preocupada com as concepções de justiça, que segundo ela deve ser vista sob três dimensões: reconhecimento, representação e distribuição. Ela afirma que o foco demasiado nas políticas de identidade desvia a atenção dos efeitos nocivos do capitalismo neoliberal e da crescente desigualdade de distribuição de riquezas em muitas sociedades. (<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/nancy-fraser-e-o-feminismo/> acessado em 10/08/2022)

Ter indivíduos LGBTQIA+ na escola traz a possibilidade da experiência, da vivência e prática do reconhecimento, que só é possível no contato com o outro, como é o ambiente escolar.

Segundo Axel Honneth<sup>17</sup>, o reconhecimento se torna possível a partir da relação que temos com a aceitação e encorajamento do outro, o que nos possibilita propriedades e capacidades que ajudam a construir a autorrealização, melhorando a autoconfiança, nos sentindo como sujeitos de fato e possibilitando a vivência de solidariedade e da autoestima. Este processo de reconhecimento pelo outro reforça também a perda de angústias e bloqueios internos que funcionam como fator protetor, pois como o autor coloca “aumenta a confiança dirigida para fora” colaborando para a expressão de suas competências. (HONNETH, 2003, p. 273)

A presença de indivíduos LGBTQIA+ no espaço escolar traz a possibilidade da discussão de vivências que só elas podem traduzir. Isto pode deflagrar questionamentos acerca da dimensão política de ser LGBTQIA+ e das interações com grupos não LGBTQIA+, iniciando debates sobre formas de ser mulher e homem, sobre machismo, *bullying*, entre outros. Também traz a oportunidade de mostrar uma representatividade positiva sobre a homossexualidade com a desconstrução de ideias preconcebidas associadas como promiscuidade, por exemplo. (SILVA; TEIXEIRA, 2022)

*Eu vou ser sincera, para mim é tranquilo porque eu também sou gay. Eu sou casada com uma mulher, então para mim é tranquilo. Depois que ficaram sabendo (os alunos), que sou casada com uma mulher, muitos vieram conversar comigo. Eu acho que se sentiram mais à vontade. E aí quando souberam que a gente tem duas meninas, aí pronto. Perguntaram como minhas filhas ficam, o que elas acham, como ficam com isso? E dizem: Mas minha mãe não aceita. (P5)*

*Numa escola particular eu já sofri preconceito ao entrar na sala dos professores. Quando eu entrei, eles falaram entre eles: “Será que é homem mesmo ou será que é gay?” Daí um outro professor generoso demais querendo me proteger daquela situação responde: “Não, ele é muito educado”. O que mais importava ali era minha sexualidade. Um constrangimento absurdo. Tive que me fazer de surdo muitas vezes na minha vida.*

*Até uns anos atrás eu relutava em me assumir homossexual para meus alunos. Até que percebi que eles precisavam ter exemplos, ver que é possível ser gay e que não é sinônimo de dar errado. Você vai encontrar pessoas que você vai gostar e são homossexuais, e não muda nada na sua vida.*

*Políticas de cotas para professores transexuais é necessária para a representação das minorias. Para as pessoas conseguirem entender e normalizar estas minorias. (P3)*

---

<sup>17</sup>Axel Honneth (nascido em Essen em 1949), é um sociólogo e filósofo alemão que defende que a identidade do indivíduo é formada pelo reconhecimento intersubjetivo na esfera do amor (nas relações pessoais com vínculos afetivos), esfera jurídica moral (nas relações de direito e autorrespeito) e na esfera da estima social (nas relações de solidariedade). Seu nome está ligado ao relançamento da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. (<https://revistacult.uol.com.br/home/duas-perguntas-para-axel-honneth/> acessado em 12/08/2022)

A escola é um local que representa e estende no seu interior e nas suas práticas diárias reflexos de modelos presentes na sociedade em geral, inclusive defendendo ideias preconceituosas de que o sexo biológico por si só, define quem se é. Nesse sentido, a construção da identidade de um indivíduo (inclusive a de gênero), depende da identidade social que é construída no contexto cultural e histórico, como representação das expressões de gênero às quais mudam dependendo destes fatores. Se entendemos estes fatos, percebemos que estas representações são dinâmicas e mutáveis. Para isto acontecer de forma saudável e democrática, é fundamental mostrar representatividade. Entretanto, ter a presença de pessoas LGBTQIA+, seja educador ou aluno no ambiente escolar não é suficiente na medida em que é necessário mudar a percepção sobre esses indivíduos, abandonando preconceitos, abolindo modelos de violência que interferem no direito de ser e estar de quem foge ao padrão. Na contramão deste processo, a escola pode ser palco de discussões e ressignificação, por meio da construção de projetos políticos pedagógicos que sejam praticados por profissionais preparados e que entendam seu papel neste contexto. (PELIM, 2019)

Os corpos que habitam as escolas diariamente têm múltiplas potencialidades, formas e identidades. Para acolher a todos eles, é necessário sair do local antes sedimentado, do binarismo entre certo e errado e do currículo heterossexual, cisgênero, machista e racista, no qual corpos são hierarquizados e resumidos. Um dos caminhos é fugir da ideia do neoconservadorismo de que a escola não pode ser atingida pelos atravessamentos das vivências sociais. Quando falamos de estudantes que fogem à uma norma, seja pela identidade de gênero ou pela orientação afetivo-sexual, precisamos entender que eles existem e já estão lá, inclusive é direito de eles estarem. (BRAGA;MACHADO;OLIVEIRA,2018) O relato do adolescente transsexual traz a experiência sobre o uso do nome social:

*Não tenho (documentos modificados), mas o professor colocou à caneta lá na caderneta. Na chamada mesmo não. No início do ano eu perguntei se tinha como mudar e eles falaram que precisava trazer um documento comprovando que eu literalmente mudei o nome e até hoje é assim. Quando eu tenho um professor novo que entra, a maioria fica de boa. Eu explico e eles entendem e me chama por xxx Têm duas professoras em exceção que não tiveram muito este agrado. (A1)*

Estas realidades presentes na escola podem ajudar na construção de práticas pedagógicas, que devem levar em consideração as vivências e percepções de educadores e alunos que lá estão. As práticas não devem ser reduzidas à transmissão de conhecimento. O processo da educação em sexualidade deve ser aberto por meio da construção de saberes, o que

privilegia a utilização de valores éticos e não somente os valores morais de cada um. (ZERBINATI;BRUNS,2017)

O professor P1 traz como elemento facilitador a representatividade dentro da escola, pelo fato de terem professores homossexuais, inclusive dizendo que naquela realidade, sob seu ponto de vista, as famílias não se incomodam:

*Aqui (na escola) é muito legal pois você tem bastante diversidade. Aqui você tem dois professores homossexuais assumidos. E tem uma professora que é homossexual também. Então, aqui é diferente neste sentido. E sinto que também é tranquilo em relação aos pais. Os pais querem saber de cumprir meta de material, de cronograma, se a aula é boa, se estão aprendendo. (P1)*

A realidade referida pelo P1 se dá em uma escola privada, na qual existem fortíssimas expectativas das famílias em relação à formação focada no ensino superior, logo, voltada, ao vestibular. Portanto, para muitas dessas famílias, a questão da aplicação do conteúdo torna-se fator mais importante do que a presença de educadores de outras orientações afetivo sexuais que não a heteronormativa.

A propósito, cabe destacar que a exigência pelo conteúdo e a consequente aprovação de estudantes filhos de famílias abastadas também tem se constituído uma demanda da sociedade contemporânea. As exigências cada vez maiores dessas famílias sobre os filhos e suas futuras carreiras tem ocasionado situações graves aos estudantes como síndrome do pânico e até o suicídio.

Autores como Christian Dunker (2021), Vladimir Safatle (2020) e Byung-Chul Han (2021) são pródigos em afirmar o quanto o contexto contemporâneo pautado no ideário neoliberal, no qual a competitividade é uma das suas marcas fundantes, têm provocado adoecimento de crianças, jovens, homens e mulheres.

Na perspectiva adotada pelos autores supracitados, a escola e a família como instituições representativas da sociedade em geral, sofrem as consequências deletérias desse processo. Vladimir Safatle (2020) por exemplo, fala de uma “gramática do sofrimento” referindo às formas assumidas pela psique dos indivíduos contemporâneos. Christian Dunker (2021) por sua vez, fala que o sofrimento psíquico contemporâneo vem da ausência do reconhecimento.

Como podemos observar, as questões presentes no ambiente escolar voltam-se tanto à identidade de gênero e orientação afetivo-sexual quanto podem estar relacionadas às expectativas das famílias em relação às carreiras/ sucesso de seus filhos, e, conseqüentemente, ao que essa expectativa pode produzir nas subjetividades, seja na direção da competitividade, seja na ausência de reconhecimento.

Voltando às narrativas, os professores abaixo trouxeram como suas experiências de vida e a autopercepção com relação a como avaliam o seu preparo em lidar com o assunto nas escolas: o professor P4 traz a experiência de ter um familiar homossexual, e o quanto essa condição o fez procurar saber mais sobre a questão, e como isso permitiu melhorar sua abordagem em sala de aula:

*Acho que foi na pós-graduação e em casa mesmo que aprendi sobre assuntos de gênero, pois eu tenho uma irmã que é casada com outra mulher. Achei que foi importante, principalmente nesta nova vertente que está aí e daí tive que entender para dar suporte para minha mãe e acho que ajudou com os alunos. (P4)*

*Como eu lido com as questões de gênero dentro da escola? Bom, eu não venho de uma geração muito machista. Então, eu acredito que “lido bem com isso”. (P2)*

*Para mim, eu trato de uma boa maneira, eu aceito as pessoas do jeito que elas são. Quando o rapaz chega e fala que é gay, ele não é um gay, ele é um homem. (P6)*

As narrativas demonstram o quanto o despreparo acadêmico, isto é, a falta de reflexão acerca destas questões na graduação, bem como uma educação continuada que aborde identidade de gênero, machismo e orientação afetivo sexual no ambiente escolar, contribui para visões e práticas preconceituosas e distorcidas.

O discurso institucional, ainda que subliminar, é o da patologização, já que, no caso específico do aluno A1, seu sexo biológico não corresponde ao estabelecido nas normas de heteronormatividade cisgênera. A partir disto, resume-se o indivíduo à anormalidade que estreita seus espaços e possibilidades de convivência e ser quem é. Estes valores hegemônicos se baseiam na biologização da sexualidade (em vista somente do sexo de nascimento) e, por consequência, na genitalização das relações entre os seres humanos, resumindo a sexualidade que é muito mais ampla. (BENTO, 2011)

A discussão em sociedade sobre estes temas trazem possibilidades de construir visões com menos preconceitos, mas existem técnicas e formatos com a devida evidência científica (UNESCO, 2018) que ajudam os profissionais a lidar de forma ética durante as práticas pedagógicas.

A narrativa da professora traz inclusive confusão ou desconhecimento acerca do debate de identidade de gênero e orientação afetivo sexual, pois ser homossexual não quer dizer que o aluno não é homem.

Os temas da sexualidade são discutidos de uma forma ou outra na sociedade em geral. Estas discussões acontecem nas instituições de ensino, pelos atores que lá existem, já que são



locais nos quais esta mesma sociedade reproduz sua cultura, suas formas de agir e seus preconceitos. (MADUREIRA;BRANCO,2015)

A homossexualidade, por exemplo, já foi tratada como desvio e transtorno sexual pela comunidade médica até que no ano de 1990, data de publicação do Código Internacional de Doenças X, deixou de ser considerada uma patologia.

No Brasil, ela já foi causa de internação psiquiátrica e considerada legalmente ato libidinoso com até um ano de prisão (CLEMENTE, 2018). A transexualidade, por sua vez, deixou de ser considerada transtorno mental a partir de 01 de janeiro de 2011 pelo Código Internacional de Doenças.

Contudo, mesmo deixando de serem consideradas transtornos mentais, a população LGBTQIA+ tem maiores chances do que a população em geral de apresentar diabetes, doenças coronárias e transtornos relacionados com a saúde mental como depressão, ansiedade, uso abusivo de substâncias e suicídio, além dos problemas de saúde social como violência, discriminação e exclusão. (LINHARES, E.M, *et al.*, 2021)

No contexto atual de retrocesso relativos às questões de gênero, que ocorreram principalmente após a eleição de 2018 do presidente Jair Bolsonaro, temos práticas políticas, religiosas e até realizadas por psicólogos (mesmo contraindicadas pelos Conselhos de psicologia, como a “cura gay”) de desmonte, principalmente, de políticas públicas de educação e saúde que discutiam o tema de forma positiva. (GONÇALVES, 2019)

Contemporaneamente as pautas conservadoras vêm ganhando destaque no Brasil e no mundo com a reemergência da direita e extrema-direita. Nos Estados Unidos da América (EUA) por exemplo, temos o mais recente retrocesso que diz respeito ao direito das mulheres ao aborto legal. A Suprema Corte Americana dominada por magistrados conservadores, retirou, no mês de junho de 2022, o direito constitucional das mulheres americanas de praticarem o aborto em face de gravidez indesejada.

Alia-se ao discurso de patologização, o discurso da “ideologia de gênero”, que, como já discutimos anteriormente, é uma forma de propaganda contra a educação em sexualidade na escola, que surgiu na década de 1990 dentro da igreja católica. Essa propaganda surgiu em ataque à utilização do termo gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. De cunho religioso e político, juntou-se à biologização da sexualidade e reforça crenças de que foram “criados” apenas homens e mulheres. E ainda que o sexo de nascimento é o que determina ser homem ou mulher, e tudo que fugir disto é anormal e contrário a Deus. (JUNQUEIRA, 2018)

Conforme Barroco (2022, p.13) essa nova onda conservadora inscreve-se “no processo de crise estrutural do capital [...] desenvolvendo-se sob formas particulares em cada país e conjuntura”. Ainda conforme a autora “essa rearticulação política tem gestado ideologias que resgatam os ideários fascista e conservador e se objetivam em novas combinações, a exemplo do neofascismo e do neoconservadorismo”.

Ainda segundo Barroco (2022, p.14), o neoconservadorismo se configura como a conjugação de valores do conservadorismo moderno cujos motes são “a tradição, a experiência, o preconceito, a ordem, a hierarquia, a autoridade, valorizando-se as instituições tradicionais, como a igreja e a família patriarcal (BARROCO, 2015) e os princípios do neoliberalismo.

Nesta lógica, a vida cotidiana é

...marcada por uma sociabilidade cindida entre “nós e eles”, com a exaltação da família patriarcal e de seus valores, como a autoridade do pai; com a defesa da lei e da ordem; o Anti-intelectualismo; a desarticulação do bem-estar público; a exclusão de grupos sociais minoritários e sua desumanização e/ou extermínio. (BARROCO, 2022, p. 14)

Esta falta de acolhimento determina a exclusão de pessoas LGBTQIA+ do processo de aprendizado e das relações sociais e amplia a evasão escolar, diminuindo as chances da escolarização adequada, aumentando a possibilidade de se sustentarem por subempregos. Insultos, perseguições, violências físicas, falta de entendimento sobre o assunto e reprodução de padrões preconceituosos tanto por outros estudantes, como pelo corpo docente vão tornando a permanência na escola insustentável, trazendo sofrimento psíquico e até transtornos mentais que podem levar ao suicídio. (BRASIL, 2021)

A falta de acolhimento também passa pela não utilização do nome social de um aluno ou professor. O nome de uma pessoa pode dizer muito sobre o papel social, profissional, sexual, afetivo, familiar entre outros. Ele precede o sexo, o corpo e o gênero em nossa sociedade, tem citacionalidade e é performático. Nomear alguém é reconhecê-lo em práticas discursivas que podem reconhecê-lo politicamente ou limitá-lo, e até silenciá-lo. Segundo Alves e Moreira (2016, p.61 *apud* RODRIGUES; LOPES; REIS, 2017, p.100) “Partindo da autodeclaração do gênero, quando um indivíduo escolhe um nome social, ele está dizendo ao outro como quer ser identificado e reconhecido socialmente”. Com isto, a determinação do gênero é pessoal e não mais determinada pelo sexo de nascimento somente, pois questiona regras e padrões do patriarcado, gerando tensão entre o que é considerado normal ou não.

Segundo a legislação do Ministério da Educação sobre a educação básica, por um parecer homologado em 2018<sup>18</sup>, alunos com mais de 18 anos têm o direito de incluir seu nome social nas documentações oficiais escolares. Já os alunos menores de 18 anos precisam da anuência do responsável legal para tal. Este último fato também traz questões sobre as quais precisamos refletir, já que muitas famílias não aceitam a possibilidade de uma identidade de gênero diferente do sexo biológico.

*Muitas pessoas ainda chegam e falam, elas ainda não chegam diretamente falando para você e sim ficam fazendo piadinhas com os amigos e os amigos veem, não acham justo e entram na conversa e fala com a gente. Muitas vezes o que você escuta é bafafã nos corredores de pessoas que nem te conhecem. Os professores mesmo, muitos deles erram de propósito. Eles falam que são de uma época muito antiga que não tinha isso, E eles vão errar, que eles são seres humanos. Independente de hoje em dia, todo mundo tem que ter um preparo para isso. E junto eu acho que entra o racismo também. Tem gente que faz muito racismo e chama a pessoa de macaco! É muito triste. (A5)*

*Eu acho que o que a A3 falou é muito importante e linkar com o que a gente falou. De o professor seguir, poder falar sobre isso e trazer uma certa confiança para a turma. Eu tenho certeza de que se eu precisasse chegar nele e conversar sobre isto eu conseguiria. Mas, não em sala de aula, porque quando a gente conversou sobre isso na sala, alguns meninos fizeram brincadeira, não diretamente com ele, mas sobre ser homossexual. E ele ficou meio desconfortável. Então, eu acho que a reação dos alunos também influencia nessa situação toda. (A6)*

*Nossa é muito perceptível isso. Seja pelas coisas que você falou é muito perceptível, a pessoa excluída, às vezes, ela fica no cantinho. Enquanto as outras pessoas estão lá no grupo se divertindo, comentando e fazendo tudo que elas quiserem no grupinho delas, a pessoa excluída fica lá no cantinho com fone de ouvido, com o celular curvado de capuz ou se não estiver de capuz está sentado no canto dela tentando disfarçar o máximo possível. É muito perceptível: se tu anda, tu vê. Tanto no intervalo quanto na sala de aula no jeito que se arruma as carteiras. Isto dá para perceber. É notável. (A1)*

*Você está vendo um monte de gente feliz, e você está fora do grupo. Você pode não identificar o que você é diferente ali. As pessoas ficam te julgando, e isso afeta o psicológico das pessoas. Dizem que a pessoa não quer se enturmar. Na verdade, ela tem medo, insegurança para ir lá pra pessoa perguntar uma coisa concreta. Sim, já me senti mais, mas eu tento me enturmar bastante. Eu tento sempre conhecer mais pessoas para poder me enturmar. Gosto de conhecer as pessoas, eu me sinto bem. (A2)*

*Já me senti excluída, inclusive hoje. Foi uma situação hoje eu tento me incluir, mas, às vezes, a gente não consegue. É uma sensação muito ruim. É muito constrangedor. (A4)*

---

<sup>18</sup> Portaria nº 33, publicada no D.O.U. de 18/1/2018, Seção 1, Pág. 10, que fala a respeito da normatização nacional sobre o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares na educação básica. ([https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN142017.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN142017.pdf) acessado em 16/08/2022)

As narrativas trazem experiências da dificuldade que é falar do assunto na escola. Professores despreparados em sua maioria trazem preconceitos na sua posição de autoridade e com isso, possibilitam a reprodução sistemática deles entre o corpo discente. O que deveria ser espaço de aprendizado e desmistificação acaba por reforçar padrões heterossexuais e cisgêneros, por meio de várias formas de violência. E esta violência persistente, recheada de insultos e humilhações por motivos de gênero tem nome: *bullying*.

O *bullying* é uma das questões mais importantes e perceptíveis quando falamos em violência contra estudantes LGBTQIA+. Nesse sentido, precisamos percebê-lo como uma atitude institucional e não isolada, que pode deixar sequelas não só imediatas, mas durante toda a vida. Por esta razão, medidas pontuais não resolvem este problema. Trabalhos sistemáticos e que envolvam todo o corpo docente e discente devem ser realizados para que haja sucesso na empreitada de desconstrução destas violências e para a elaboração de novas possibilidades de enxergar o outro e de novas formas de convivências. (SALEIRO, 2017)

Segundo André Antônio Martins Brasil (2021):

O primeiro passo é admitir que a transfobia existe e se reproduz também nas escolas. Infelizmente, um espaço que deveria ser de acolhimento e formação cidadã, na maioria das vezes se apresenta como o primeiro contato das crianças com as múltiplas formas de preconceito, o bullying e a falta de representatividade, em que muitos professores acabam por não difundir propostas pedagógicas para se contrapor a essas situações. (BRASIL, 2021, p. 69)

A LGBTfobia se caracteriza no medo e à rejeição à uma condição que fuja à heteronormatividade cisgênera levada ao limite. Ela se faz presente na violação de direitos com práticas de vários tipos de violência que vai limitando a liberdade e dignidade dos indivíduos. Esta violência muitas vezes se inicia no grupo familiar e continua na escola. Manifestações de atributos e trejeitos físicos e modos de ser atribuídos a determinados gêneros são avaliadas com critérios moralistas. Ao fugir de representações historicamente aceitas, inicia-se a violência da obrigação de se viver “discretamente” gerando invisibilidade social que mantém as situações de violência em suas mais variadas esferas:

Pela metade do século XIV, a visão de sociedade quanto à identidade sexual era muito diferente da que existia no mundo antigo. Essa mudança radical foi produzida pelas autocracias combinadas da Igreja e Estado, que se recusavam a admitir a bissexualidade. A sexualidade estava agora tocada pela divindade de Deus e tornou-se sagrada (as mulheres eram tão marginalizadas que sequer eram consideradas). Em termos práticos, qualquer expressão sexual fora do casamento [...] estavam contaminadas pelo demônio. (SPENCER, 1999, p.119 *apud* CISNE; DOS SANTOS, 2018, P.125)

Desde então, a bissexualidade ganhou características de perversão e depois tudo o que fugia do sexo para reprodução (homossexualidade) e identidades que não sejam cisgêneras. Com isto, historicamente a violência contra a população LGBTQIA+ se tornou estrutural e como consequência naturalizada. Assim o silenciamento ocorre com pouca repercussão legal, sem estatísticas oficiais do Estado e muitas vezes subnotificados pelas próprias autoridades que atendem os casos. A base de condutas violentas em parte advém da mídia, ambientes corporativos, setores do governo, serviços de atendimento em saúde criando uma rede de intolerância que ficou ainda mais agravada nos últimos três anos com a eleição de um governo neoconservador ligado à Igrejas LGBTfóbicas, causando o recrudescimento da situação de vulnerabilidade das pessoas LGBTQIA+. (CISNE; DOS SANTOS, 2018)

Nessa direção, a escola precisa se instrumentalizar com profissionais capacitados para além dos educadores, como psicólogos e assistentes sociais que estão presentes em algumas escolas, embora seja lei a presença desses nas escolas ou por meio de redes de encaminhamento, pois, por vezes, nem o aluno mesmo sabe quem ele é. Muitas vezes, na ausência de um núcleo familiar que dê sustentação e apoio, esse aluno enfrenta dificuldades de se entender na sua orientação afetivo-sexual e identidade de gênero.

Assim, o atendimento profissional especializado é fundamental para auxiliar, além de fornecer informações e espaços de discussão com os estudantes. Saleiro (2017) apresenta a narrativa de um indivíduo que quase perdeu a vida porque não contou com o auxílio de profissionais qualificados em transexualidade, somente depois de longo tempo uma profissional sensível conseguiu encaminhá-lo aos profissionais especializados:

Aos 14 fiz uma tentativa de suicídio porque pensava que não havia solução, e então preferia morrer... depois andei em psiquiatras... Eles afirmavam que eu era homossexual, os próprios psiquiatras não sabiam o que era a transexualidade [...] até que fui à psicóloga da escola, fui tentar, a ver o que é que dava. Comecei a ir, ela notava que havia uma coisa diferente em mim, não sabia o quê porque eu também não falava...Eu não expressava porque eu tinha receio que acontecesse o mesmo que aconteceu com os psiquiatras, a eles tinha-lhes dito, e como eles não tinham ligado... Estive lá ano e meio, e depois ela encaminhou-me. Ela informou-se. Ela sabia do que se tratava. [...] ajudou-me bastante nessa fase, na fase do 10.º, 12.º, estive presente muitas vezes. (Miguel, 26 anos). (SALEIRO, 2017, p. 159)

As narrativas de A2 e A1 corroboram com a experiência trazida por Saleiro (2017) explicitando a necessidade de conhecimento por parte de médicos, psicólogos e outros profissionais para auxiliar os indivíduos que vivem essa condição.

*Acho que precisa ter conhecimento para poder respeitar (A3)*

*Eu acho que a solução para isto, como a gente estava falando, era os professores terem mais conhecimento sobre isso antes de chegar jogando também tipo, os professores de maior autoridade tipo vice-diretor, chegarem na sala e falassem mais sobre isso. Não só para trazer palestra. Pessoas que sabem o que estão falando, mas também usar autoridade para disseminar coisas boas. Não ficar impondo coisa estranha e absurdos. (A1)*

O direito à educação, passa pela possibilidade de ter informações e conhecimentos que permitam ao indivíduo entender quem ele é, possibilitando o seu reconhecimento perante o outro nas suas diferenças e semelhanças. Indivíduos LGBTQIA+ precisam escutar e enxergar outros indivíduos LGBTQIA+. Além disso ter a garantia de se expressar sua identidade de gênero e expressão afetivo sexual sem ser alvo de violência e constrangimento. E nem sempre está impossibilidade se dá verbalmente. Muitas vezes é negado ao indivíduo de forma silenciosa e simbólica. Para isto mudar, muitas questões do currículo e projeto político pedagógico precisam ser reavaliadas, além da capacitação de educadores. (SALEIRO, 2017)

Como já trouxemos nas narrativas dos educadores, o reconhecimento e a presença de indivíduos LGBTQIA+ no espaço escolar traz maiores possibilidades de adentrar o assunto, tornando possível espaços de discussão e percebendo o outro que é diferente de uma forma positiva.

*Sobre o assunto de ter alguém homossexual e precisa ser acolhido, a gente até tem um professor que é casado com homem. Então, eu acho que neste caso seria mais fácil a situação. (A7)*

*Eu acho que o que a A3 falou é muito importante e linkar com o que a gente falou. De o professor seguir, poder falar sobre isso e trazer uma certa confiança para a turma. Eu tenho certeza de que se eu precisasse chegar nele e conversar sobre isto eu conseguiria. Mas, não em sala de aula, porque quando a gente conversou sobre isso na sala, alguns meninos fizeram brincadeira, não diretamente com ele, mas sobre ser homossexual. E ele ficou meio desconfortável. Então, eu acho que a reação dos alunos também influencia nessa situação toda. (A6)*

*O que a A7 disse sobre ter um professor que já é casado com outro homem, eu concordo que com ele seria muito mais fácil. Mas, eu uma vez já tentei conversar com ele e ele se sente muito grato quando a gente toca nesse assunto. Porque ele percebe que as coisas estão mudando. Mas, parece que ele ainda tem um medo de dizer que é gay. Nas redes sociais ele fala. Não que fosse necessário de falar dentro da escola. Mas a gente percebe um certo receio. (A8)*

*Sobre o assunto de ter alguém homossexual e precisa ser acolhido, a gente até tem um professor que é casado com homem. Então, eu acho que neste caso seria mais fácil a situação. (A7)*

Ainda em relação a exclusão, os alunos também apontam em suas narrativas como grupos de alunos que se apoiam e se respeitam são fundamentais para uma rede de proteção funcionar também individualmente. Outra percepção importante é reconhecer este espaço de

grupo e do indivíduo, quando em alguns dias (muito típicos da adolescência) querem e precisam ser respeitados na sua individualidade com espaços e momentos mais reservados:

*Tem gente que está no grupinho das piadinhas de ficar ofendendo e tal. Mas, tem uma metade que não está nem aí para isso. Seja lá o que for, é “nóis o que importa, é o respeito. Estão sempre acolhendo se acontece alguma coisa. Não exclui. Não deixa você de lado só porque você é tipo, diferente entre aspas, assim, de outra pessoa. Está sendo você, tipo eles não excluem. Te abraçam inclusive. (A1)*

*E às vezes a gente só quer o momento também de ficar quieto no canto da gente. E o pessoal acha esquisito e acha ruim que a gente não continue sempre no grupo. (A2)*

*Tudo bem, você às vezes não querer se enturmar e só fica na sua, está tudo certo. Às vezes, as pessoas falam: “nossa você está tão na sua, não quer se enturmar com a gente, não quer ficar com a gente”. E aí começam também a te julgar sendo que você só queria ficar na sua. Você só não está num dia bom, porque você não quer conversar e está tudo certo também. Não tem por que as pessoas ficarem julgando, do mesmo jeito que elas tem o direito de ficar mal, a gente também tem. (A1)*

*Antes de conhecer os meus amigos aqui, sim, eu me sentia excluída. Mas depois que eles vieram conversar comigo, deu tudo certo. A gente ficava junto praticamente o dia inteiro. Das 7h00 da manhã às 5h00 da tarde. Chegava em casa nem tinha muito contato com a minha mãe e com meu pai. Fazia minha tarefa, tomava banho e ia dormir. Quando eu vim para esta escola, eu não me senti isolada porque eles vieram todos comigo, mas foi meio esquisito conhecer pessoas novas. Mas graças a Deus tive um contato muito bom com eles. Me dei bem com todos os colegas. Às vezes a gente escuta umas piadas. Grupinhos passam, falam e ficam olhando. É assim que a gente vive na escola. (A5)*

## 4.2 Família

Atualmente, tornaram-se bastante complexas as relações sociais e interculturais no mundo todo, resultando ser impossível a manutenção de uma abordagem baseada em uma cultura universal, sem levar em conta outros formatos culturais de existência. Não estar atento a essa diversidade possibilita que um projeto de dominação se perpetue sobre minorias, mantendo guetos, discriminações e violências. Reconhecer que existem diferenças culturais e que a escola pode ser o palco de discussões construtivas de como podemos viver de forma democrática, exige dos educadores reflexão e novos conhecimentos. Deslocar o aprendizado de apenas uma dimensão cultural e levar em consideração todas as possibilidades daqueles que habitam este espaço é importante para, não apenas nos resumirmos às regras hegemônicas nas práticas diárias, e, sim, nos “indivíduos” que as vivem, podendo daí reconhecer todos que participam do processo de ensino aprendizagem. Esta abordagem intercultural da educação permite, ao contrário da

multicultural, acessar pontos que vão ser ressignificados e construídos nas práticas pedagógicas (FLEURI, 2018).

Conforme explicam Cisne e Santos (2018, p. 39) “a diversidade humana brota, [...] de um movimento histórico” e ainda nos lembram que compreendê-la exige o abandono de simplificações do tipo:

Entendimento do indivíduo circunscrito à sua singularidade, em que as determinações societárias são desconsideradas ou mecanicamente tratadas, derivando disso uma concepção de subjetividade que rompe com a totalidade social e emana de um mundo transcendente; Confinamento da subjetividade a um suposto mundo interior dos indivíduos, que se desenvolve de forma independente e autônoma da sociabilidade e do processo de elevação das capacidades humanas, determinado na divisão social do trabalho e no conjunto de atividades que envolvem a práxis; Reprodução de uma visão idealista ao apreender o indivíduo e suas inquietações, conflitos e buscas num suposto “universo interior”, desconectado das relações sociais vigente em cada período histórico; Análise restrita da diversidade humana, relacionando-a apenas aos atributos e às características físicas e emocionais que diferenciam os indivíduos e/ou considerando como diversos somente os que são alvo preferencial das formas opressivas e discriminatórias, a exemplo das mulheres; da população LGBT; da população negra; das pessoas com deficiência, entre outras; Rejeição da luta de classes como força motriz da sociedade, numa explícita capitulação ao sistema do capital, ainda que esta não seja, necessariamente, a intencionalidade dos indivíduos; Redução da vida social e dos complexos fenômenos realmente existentes ao plano do discurso. (CISNE; SANTOS, 2018, p. 40-41)

Ao perguntarmos aos entrevistados sobre os aspectos dificultadores no manejo de assuntos relacionados ao gênero dentro do espaço escolar, eles destacaram as posições contrárias de famílias ligadas às questões religiosas e sociais.

A P6 traz em sua narrativa elementos que mostram este fator tão importante que impede que um projeto pedagógico adequado seja aplicado:

*A própria família não aceita que seja abordado esse tema dentro da escola. Muitas vezes, é uma questão religiosa onde algumas religiões seguem a linha de pensamento que não existe diferente. Existe apenas o preto e o branco. O homem e a mulher. Homem com homem a igreja não aceita. Mulher com mulher a igreja não aceita. Então, fica difícil por este motivo. O conceito existe dentro das famílias, dentro da igreja. As religiões não aceitam o diferente, que acabam sufocando o diferente, sendo excludente. (P6)*

Já o professor P3 refere como estas vivências familiares podem castrar possibilidades de vivências e crescimento:

*Existe uma hipocrisia em se santificar a família, a família cristã inclusive. A gente na escola lida com as consequências destas vivências, destas castrações que a família faz. Quando a gente tem o retorno dos pais dentro da escola, a gente sabe aqueles que respeitam o que é do outro, independente do sexo ou do gênero. (P3)*



No Brasil, no bojo do neoconservadorismo em que o Estado é tratado sob o prisma da religião, este perde a dimensão laica, com a politização da fé, a pauta moral que se aproveita do medo, do pânico moral, das notícias falsas e reforça a visão de que a população LGBTQIA+ é o inimigo e representa o fim da família tradicional (formada por pai, mãe e filhos).

Conforme apontamos anteriormente, a defesa da família tradicional é parte da pauta neoconservadora. Mas, o que é uma família tradicional? A família tradicional é o modelo que mantém e representa a hierarquia do patriarcado, norteadas por dogmas religiosos que, em nome de Deus, busca justificar as relações de poder, quase sempre violentas. Por meio dela, o controle de esferas como a educação, se faz com o discurso de que a família deve decidir o que se ensina, segundo o que acham correto. Esta família é, portanto, eleita como ideal, cisgênera e heteronormativa, logo, todo o currículo e normas na escola devem se centrar nisto, relegando à marginalidade, todos que não se encaixem nela. (CÁSSIO, 2020)

Junto disto a ideia disseminada de sexualização de crianças dentro da escola, associada ao “kit gay”<sup>19</sup> e ao movimento “Escola sem partido”<sup>20</sup> cria na sociedade uma comunidade simbólica que se une para combater o que para eles representa o mal. E, em consonância a esse movimento, unem-se famílias ditas conservadoras e tradicionais às quais percebem a possibilidade de tentar decidir o que pode ser falado ou não na escola, sem respeitar o conhecimento científico já reconhecido para a organização destas práticas. (LIMA;LIMA, 2020)

No exercício de suas funções, a família tem direito de decidir sobre a educação religiosa, sexual e moral que dará aos filhos no espaço doméstico, porém, o modo como isto será feito na escola é definido pela sociedade em conjunto, considerando a contribuição das famílias, da escola, da sociedade civil e do Estado, de maneira inclusiva, plural e tolerante com a diversidade e promotora da saúde e proteção da criança e adolescente como previsto no ECA. Este formato aumenta as chances de receberem não apenas conhecimento, mas educação que permite pensar e fazer reflexão. Não existe possibilidade de escola democrática onde não haja ideias contraditórias e possibilidades de debates. (SCHÜTZ; FENSTERSEIFER; COSENTIN, 2020)

---

<sup>19</sup> *Kit gay* foi o termo usado pela bancada conservadora e religiosa do Congresso Nacional contra o material que seria aplicado no Programa Escola sem Homofobia para educação continuada com educadores, sendo uma parceria do governo com entidades não governamentais. O programa foi vetado em 2011 pela presidenta Dilma Rousseff que cedeu aos grupos conservadores. (<https://novaescola.org.br/entrar?voltar=/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011> acessado em 16/08/2022)

<sup>20</sup> Escola sem partido é um movimento formado por representantes políticos, famílias e simpatizantes que dizem estarem preocupados com a contaminação política e ideológica nas escolas. Acreditam que é dos pais o direito de dar uma educação moral, sexual e religiosa. Acreditam que a escola não pode criticá-los e nem oferecer não teve êxito em suas aprovações. (BARZOTTO; SEFFNER, 2020)

A vivência das famílias, independentemente do formato que assumem, têm a função de organizar e promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A presença de uma figura afetiva com quem o adolescente possa conversar sobre seus problemas e dificuldades com vínculo de confiança, o ajuda a elaborar estratégias para lidar com as dificuldades do dia a dia e superar as adversidades:

Dentre os aspectos familiares, um difícil relacionamento com a mãe e com outros parentes; a ausência de supervisão da família à criança e ao adolescente; o esvaziamento da autoridade dos pais conjugado à violência como forma de comunicação na família são fatores que impactam o desenvolvimento da resiliência em adolescentes. Um vínculo familiar de qualidade protege a autoestima do sujeito e lhe confere segurança por ser pautado na aceitação de sua autoimagem. Todas estas questões estão relacionadas ao cuidado, à atenção, ao afeto e ao estabelecimento da disciplina da família com o adolescente. (ROZEMBERG, L., *et al.*, 2014, p. 681)

A qualidade das relações entre adolescentes e famílias (dentro das possibilidades de papéis parentais) são preditores para comportamentos de risco e autoproteção dos adolescentes quando falamos de vulnerabilidade para drogas lícitas e ilícitas, transtornos mentais, gestação na adolescência e ainda para formação positiva da autoimagem e boa comunicação com os pares. Uma boa relação parental aumenta a chance da vivência da felicidade, do bem-estar e da satisfação com a vida. A satisfação com a vida aumenta a oportunidade de suporte social dos pares e professores e dos pais. (TOMÉ, G., *et al.*, 2011) E com relação a este tema, as/os/es estudantes trouxeram informações de como pode ser difícil falar sobre gênero com a família:

*Os meus pais na verdade por uma questão de necessidade estão tendo que mudar. Mas, em relação a questão da vestimenta, quando eu cheguei na escola e falei do uniforme ela falou que estava certo pois é um ambiente escolar. Mas, por que que a gente não pode questionar, e ela não sabe. É porque é. É assim que ela foi ensinada, então é assim. (A6)*

*Quando meu primo colocou o primeiro piercing, ele (Avó) fez tirar pois era coisa de viado. E quando eu comecei a namorar, ele parou de falar comigo. Ele não falava comigo, nem olhava na minha cara. Depois de um tempo é que ele aceitou. E ele já conhecia o menino fazia tempo. Ele não permite nenhum neto com piercing, pois é coisa de gay. (A5)*

*Meus pais são separados. Eu moro com o meu pai só. Ele se separou da minha madrasta e agora tem uma namorada. Ela me aceita muito de boa (sobre ser homossexual), não teve nenhum problema. Meu pai no começo teve muito problema, ele ficou quase um ano e meio sem falar comigo. Foi muito tempo de conversa, explicando. Explicações de que isso não é errado, enfim muitas conversas. Daí, hoje em dia ele me aceita numa boa. Minha avó também, depois de muito tempo conversando, me aceita. Hoje em dia ainda dá umas derrapadas, mas avó. Não consigo ficar bravo com ela. Já passei por tanta coisa que eu acabo deixando. Eu não quero mais perder esse vínculo. (A1)*

Muitas famílias ainda pautadas em valores morais, religiosos e tradicionais que consideram errado o que foge à heteronormatividade cisgênera e negam as influências do

sistema patriarcal, negam também o machismo, a orientação afetivo sexual e identidade de gênero dos filhos e as conversas sobre o assunto, reforçando sentimentos de negação e exclusão. Com isto acabam por expor seus filhos às situações de vulnerabilidade (SILVA, J.C.P.D., *et al.*, 2021):

Minha vó é pastora, o marido dela é pastor, meus tios são pastores. E do lado da nossa casa tinha uma igreja que eles congregavam, então sempre cresci nesse ambiente religioso... e opressor, né? (SILVA, J.C.P.D., *et al.*, 2021, p. 2647)

É, meus pais eles então foram procurando... foram procurando entender, tanto é que me levaram para igreja, pra entender. Foi até quando tentaram falar que iam fazer um exorcismo em mim. (SILVA, J.C.P.D., *et al.*, 2021, p. 2647)

Por outro lado, as famílias também estão aprendendo sobre temas que não eram de seu domínio. Por meio das conversas com os filhos e da procura por novos conhecimentos, mudam a postura e passam a construir relações de respeito. Principalmente, a figura materna como ponto de conforto e apoio, é relacionada ao respeito e acolhimento promovendo sentimentos de aceitação ao próprio corpo e de incentivo à luta por seus direitos. (SILVA, J.C.P.D., *et al.*, 2021). Evidentemente, reconhecemos que há ainda enormes desafios a vencer no que tange às relações familiares e os modos de ser de adolescentes e jovens, em particular na questão da sexualidade.

*Minha família é muito tranquila em questão a isto. Antigamente era bem difícil pois meus pais são de uma época mais antiga, não que isso justifique, mas para eles entenderem que eu estou mudando eu cansei de explicar que não é assim mais que funciona. Eu me visto do jeito que eu quero. Eu sou uma mulher independente e não preciso ficar dependente de um homem. Eu fui colocando isto, e hoje em dia eles estão entendendo mais. Então, se eu sair com short, se eu sair com vestido, que é o que principalmente as pessoas colocam como sexual, eles ficam de boa porque eles sabem, que quem faz o assédio a outra pessoa (A8)*

*Foi meu primo que falou para minha mãe que eu era sapatão. “O problema é dela, ela não vai deixar de ser minha filha porque é sapatão. Se ela se sentir bem e feliz com isso eu não posso fazer nada. Eu tenho que respeitar, ela é minha filha e eu entendo isso” Daí meu primo falou que era brincadeira só queria ver a reação dela. Ela respondeu que independente se é brincadeira ou não, se a filha fosse bi que tudo bem. E até hoje se alguém fizer alguma coisa para mim na escola ela vem e quer falar com a mãe da outra pessoa. Ela inclusive faz pesquisa no Google para saber o que ela não sabe. Minha mãe é deste século. (A5)*

E para trilhar um caminho democrático, o entendimento pelas famílias de que o processo educacional formal e sistemático realizado nas escolas deve ser norteado por valores que humanizem a si mesmo e aos outros. Cássio (2020) traz trecho da “Carta ao educador” de Paulo Freire que faz refletir sobre valores éticos relacionados às escolhas que fazemos enquanto sociedade:

Se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção, Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (CÁSSIO, 2020, p. 147)

O neoconservadorismo utiliza-se da falácia da ideologia de gênero para endemonizar tudo o que se associa ao termo gênero. No Brasil, ele foi retirado da Base Nacional Comum Curricular<sup>21</sup> pela ala conservadora do Congresso Nacional tornando-se ainda mais difícil abordar estes temas na escola. A tendência atual é focar nas questões biológicas sem tocar nos assuntos concernentes ao gênero. Entretanto, nunca se falou tanto na escola como palco para a prevenção de violência de gênero e *bullying*. E como fazer isto sem abordar o indivíduo como um todo? Como a família pode escolher o que dizer ou não? Muito mais que isto, como separar a abordagem de questões que estão tão entrelaçadas, como *bullying* e sexualidade? Como considerar somente o biológico sem considerar as questões culturais que envolvem o aluno, os educadores e a escola? (BARZOTTO; SEFFNER, 2020)

No que tange à chamada “ideologia de gênero”, Junqueira (2019) afirma que o termo foi trazido pela igreja católica na década de 1990 (em contrapartida ao movimento dos estudos de gênero que vinham crescendo mundialmente), tratando-se de um grande plano de poder ultraconservador associado a concepções e valores de caráter antilaico, antidemocrático e antifeminista. Como já dito anteriormente, o pensamento conservador dissemina o uso de técnicas de pânico moral, notícias falsas, naturalização da hegemonia masculina e da heterossexualidade, e do reforço do modo de agir e pensar pautados em marcos religiosos, morais, dogmáticos e não plurais.

### 4.3 Formação de professores

Na escola, a percepção da corporalidade ligada ao biológico deve ser associada às questões culturais referentes ao gênero, e, para entender que o machismo impregnado nestas visões também é socialmente construído e não uma realidade por si só. E aqui, diante da dificuldade de lidar com esta família, a escola se limita a “apagar fogo” por meio de uma

---

<sup>21</sup> Base nacional Curricular é um documento lançado em 22 de dezembro de 2017 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017), que dita normas obrigatórias para a rede de ensino privada e pública brasileiras, para a construção de seus currículos escolares e propostas pedagógicas no ensino infantil, fundamental e médio, norteando as competências, habilidades e os conhecimentos a serem promovidos. As questões de gênero e de inclusão ligadas a ela, que no início apareceram em vários segmentos do documento, foram retiradas por pressão da ala conservadora do governo e de representantes do movimento Escola sem Partido. (JÚNIOR, 2018)

abordagem superficial e não efetiva que realmente possibilite aos alunos/as pensarem e colocarem no seu dia a dia, práticas que os/as tornem menos vulneráveis e mais fortes. (MADUREIRA; BRANCO, 2015)

Legalmente, crianças e adolescente no Brasil, devem ter a atenção da escola quanto à sua educação também quanto à proteção. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), traz a responsabilidade legal da escola no artigo 56 sobre a responsabilidade dos profissionais em denunciar ao Conselho Tutelar os maus tratos sofridos. (SENADO FEDERAL, 2005)

Em muitas situações, a educação em sexualidade na escola, mostra para a criança violências que elas nem percebem que sofrem, pois entendem como situações normais. Além disto protege de convicções familiares, da retórica moral e emocional, que não permitem que participem de forma democrática das esferas públicas da sociedade por meio de questionamentos e reflexões (SCHÜTZ; FENSTERSEIFER; COSENTIN, 2020)

A narrativa do professor P2 traz:

*Eu acho sim que é um espaço da escola discutir sobre isto, mas eu acho que a escola tem que respeitar um pouco a decisão do outro. Então, tem que ser uma coisa discutida, de modo que não afirme o que é o certo e o que é o errado. Nas questões que envolvam coisas como por exemplo, crime, a homofobia um crime essas coisas, estas questões precisam ser discutidas. E o certo é certo, e o errado é errado. Agora em sexualidade: como fazer, o que fazer, quando fazer, se usar camisinha, se a pessoa tem que esperar. Se a pessoa tem que esperar casar-se, eu acho que essas questões vale a discussão para saber da existência e do respeito. Esta religião, eles costumam esperar o casamento para ter relações sexuais. Acho que esse comunicado, isso precisa ser conversado, isso precisa ser respeitado. É cultural no Brasil isso, que faixa etária que começa, eu acho que discussões são válidas, mas não dá é para falar: " não, é besteira esperar" para transar, por exemplo, e influenciar apenas pela sua cultura (P2)*

O professor traz em sua narrativa confusão e despreparo dos educadores em relação ao assunto. O que é respeitar a decisão do outro? O quanto isso se mistura às questões do movimento Escola sem partido? A educação em sexualidade não é feita determinando datas para ter relações sexuais e, sim, discutindo informações éticas que ajudem os adolescentes a tomarem decisões mais adequadas possíveis dentro do contexto em que vivem, para que tenham autonomia e respeito por si mesmos e pelo outro. Este conhecimento se agrega às escolhas pessoais que irão tomar, levando em consideração a religião, por exemplo.

Segundo a UNESCO (2018), educação em sexualidade adia o início da vida sexual, diminui gestação na adolescência e I.S.T's. O ponto fundamental das discussões sobre sexualidade na escola é exatamente não colocar a cultura de uma só parte do grupo como correta

e, sim, entender que existe diversidade. E é esta diversidade, com as discussões que podem ser construídas, que trazem riqueza e crescimento do indivíduo como cidadão.

Outro ponto a se destacar é que os educadores desconhecem que existe legislação como o ECA, por exemplo, que garante às crianças e adolescentes receberem informações adequadas à sua faixa etária, para exatamente poder utilizá-la da melhor forma possível dentro da sua cultura. Ainda lembramos o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem por função adequar as informações e práticas pedagógicas às diferentes realidades existentes no Brasil.

Sem preparo adequado de conhecimento técnico e legal, no final das contas, os professores acabam decidindo o que vão realmente discutir em sala de aula. E vão fazê-lo baseados em suas crenças pessoais e em sua formação, à qual, muitas vezes, é insuficiente no que tange à educação sexual. Ao contrário, quanto mais percebem a importância de entenderem e se basearem em evidências científicas, maiores as chances de levarem conhecimento ético aos alunos e construir junto a eles, possibilidades de vivências mais dignas, democráticas e emancipatórias. (GAVA; VILLELA, 2016)

As questões trazidas pelos professores demonstram suas percepções sobre o ambiente de vivência da sexualidade na escola. Eles percebem as dificuldades trazidas pela falta de formação adequada e apontam para a necessidade de se discutir os cursos de licenciatura como o local mais adequado para o início desta formação que deve ser com disciplinas obrigatórias e que depois com a educação continuada. Além disso, apenas ter assuntos relacionados à sexualidade no currículo destes profissionais, não é o suficiente. O conteúdo precisa ser adequado à diversidade e inclusão sob o ponto de vista dos Direitos Humanos e dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Portanto, espaços de discussão na formação de educadores, dirigidos por professores realmente capacitados, são essenciais, do mesmo modo que ter este conteúdo no currículo. O contrário disso significa correr o risco de os professores não terem estofo científico para responder às questões que diariamente aparecerem junto a alunos/alunas. (RIZZA; RIBEIRO;MOTA, 2018)

E ao falar de formação de professores, quem se torna professor no Brasil? Primeiramente, a licenciatura é uma formação com predominância do gênero feminino. Em 2013 para cada 100 homens em curso de licenciatura havia 265 mulheres inscritas. De um modo geral quando pensamos em cursos superiores, as mulheres são maioria, mas estão cursando os cursos socialmente de menor prestígio que determinam carreiras de menor remuneração. Segundo a pesquisa “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (GATTI, B. A., *et al.*,

2019), pelo menos 40% dos alunos que entram no curso de Pedagogia são os primeiros das suas famílias a terem acesso ao curso superior. Entre 2005 e 2014, com a melhoria no acesso aos cursos de outras licenciaturas, também caiu o número de famílias com nível superior deste grupo. As políticas de cotas e outras formas de os alunos acessarem a universidade trouxeram a possibilidade de alunos de diferentes realidades socioeconômicas e culturais ingressarem, que significou ter as camadas majoritárias da população representadas. Como já colocamos anteriormente, isto facilita a representatividade dentro do corpo docente, o que é extremamente importante para que os assuntos sobre gênero e suas interseccionalidades sejam trabalhados de forma ética nas escolas.

É necessário pontuar também a desigualdade de acesso aos cursos considerados mais promissores, como medicina e odontologia por exemplo, em relação às licenciaturas:

Cotejar o perfil dos estudantes dessas áreas com o dos alunos das licenciaturas dá ensejo, por si só, à constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes. Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira. (GATTI, B.A., *et al.*, 2019, p. 148)

Ainda segundo o relatório da referida pesquisa, a prioridade da docência está mais presente entre os estudantes de pedagogia do que as demais licenciaturas, pois veem nesta atividade maior possibilidade profissional. Ambos os grupos entendem a importância da docência no contexto de formação de um país e seus cidadãos. Contudo, muitos ainda veem a docência como uma missão, uma vocação. Este fato corrobora, muitas vezes, para neutralizar a importância que tem os saberes científicos e especializados dentro das práticas docentes. (GATTI, B.A., *et al.*, 2019)

Pensar em qual parcela da população, porque e como se formam professores é fundamental para entendermos quem faz parte deste processo. Perceber estas características e respondermos estas questões nos faz criar ferramentas para que haja melhoria tanto nas licenciaturas como nos processos de educação continuada que serão os maiores responsáveis pela formação e atualização destes profissionais.

Seguindo este raciocínio, o professor P2 traz a necessidade de formação da escola como um todo, para garantir a prática adequada da educação em sexualidade:

*Então, precisa ser trabalhado direito, com a formação do professor, de uma equipe multidisciplinar por trás, caso se identifique alguma coisa e já se faça o devido acompanhamento. Eu acho isto importantíssimo porque no Brasil, na humilde opinião de quem vos fala, a gente cutuca muitas feridas. A gente tem uma comunidade bastante católica, protestante, então, estas questões da “família tradicional brasileira” viram feridas, pois a gente envolve famílias. Então, tem que ter sim*

*respaldo prévio. Preparo do professor, escola tem que saber, o coordenador que vai receber a mãe tem que saber por que está se falando disso para poder responder. Esse cara que recebe a mãe precisa saber falar, para saber organizar, porque a gente cutuca uma ferida. Então, assim, a escola estando ciente disso e querendo abraçar, eu acho que é lugar sim, e deve ser feito. Se a escola fosse minha, eu faria. Agora, tem que ter tato e preparo. (P2)*

Já P5 aponta:

*Trazer formação adequada vai abrir muito o leque na cabeça de determinados professores, porque hoje em dia é comum. Você lida, você olha, entendeu? Então eu creio que sim. Se a gente tivesse o material com atividades diferenciadas para gente inserir na nossa disciplina, seria muito bom.*

O P4 traz:

*Sim falta base. Claro que a gente tem o contexto social, familiar, religioso, mas se a faculdade colocasse isto num patamar mais elevado, pelo menos pautasse isso, acho que iria mudar o olhar.*

Ainda em relação à falta de preparo dos professores para discutir sobre sexualidade ou questão de gênero percebemos o desconhecimento de conceitos e termos que são fundamentais para as discussões com os alunos. Nesse sentido a professora P6 traz:

*Até alguns anos atrás não se falava em pessoas binárias, Hoje a gente tem bastante pessoas que falam o termo binário que se identificam como pessoas binárias e a sociedade não aceita.*

*São pessoas que merecem todo o respeito, porque um homem, uma mulher que se assumem na opção que é, não deixou de ser mulher ou não deixou de ser homem, são pessoas melhores porque se aceitam. Isto é o mais importante.*

*Dá para ver de uma forma não tão brutal esta transição. Você tem adolescentes que são massacrados pelas escolhas que eles estão fazendo, estão se mutilando, se punindo por serem diferentes. Eu acho que poderia ser desenvolvido de uma forma diferente. (P6)*

A narrativa do P4 também aponta a falta de conhecimento de professores acerca do não binarismo, trazido pelos alunos e dúvidas nos conceitos de orientação afetivo sexual.

*Eu não sei bem como é que fala, mas hoje tem algumas meninas que falam por exemplo, “eu sou não binária”. Eu não sei bem o que é isto. Eu queria entender, ter preparação, capacitação, sei lá, para que eu pudesse saber de fato o que é isto. O que é “não binário”? pois, isto é, novo para mim, Não tinha até pouco tempo atrás. Agora eu comecei a escutar: “cara eu sou não binário”. Aí já me remete à matemática (risos). Você está falando o que? Que você não existe? O não binário é o que? Ele, “não é”? (P4)*

*No começo minha irmã era heterossexual, é assim que se fala? (P4)*

Já o participante P2 projeta estereótipos pré-concebidos de pessoas homossexuais terem trejeitos femininos.



*No ensino médio eu tenho um perfil de aluno que que é homossexual de você olhar. É bem identificado estereótipo. Do jeito que eu estou falando sou até preconceituoso, mas não é isto. É porque realmente não faz questão de se adequar ao que ele não se adequa. Então, menino que é mais afeminado, que não faz tanta questão de esconder a sua essência, ele destoa dos outros meninos. (P2)*

O conhecimento dos termos fundamentais é importantíssimo para que se entenda a educação em sexualidade e se reconheça, por exemplo, que a orientação afetivo sexual não é uma questão escolha, pois ela se desenvolve como expressão ocorrendo geralmente no início da adolescência, com a atração por outras pessoas se iniciando por volta dos 10 anos. Esta orientação pode ser por pessoas do outro gênero, do mesmo ou por mais de um gênero. Por outro lado, quando partimos do princípio que é uma opção, entendemos que a pessoa teve chance de escolher por quem sente desejo e afeto e não existe evidência científica que suporte ser uma escolha. (CIASCA;HERCOWITZ;LOPES JÚNIOR, 2021)

Este conhecimento é primordial para intermediar discussões nas quais alguns alunos podem levar, por exemplo, o fato de entenderem como doença, a orientação afetivo sexual que fuja à heteronormatividade.

Já a identidade de gênero é relacionada à percepção que cada um tem de si mesmo dentro das possibilidades de gênero que a sociedade mostra junto com a vivência num corpo biológico. Portanto, a percepção de gênero, de sexualidade, de identidade e corpo são construções biopsicossociais. (CIASCA; HERCOWITZ; LOPES JÚNIOR, 2021)

Judith Butler (2014) trouxe a discussão sobre a possibilidade de não nos encaixarmos exatamente na dicotomia masculino e feminino construídos historicamente e reguladores de poder. Traz a ideia de inúmeras possibilidades que consigam abarcar os mais variados formatos de gênero, assim a adequação com relação à pessoa e não a adequação da pessoa em masculino ou feminino. (BUTLER, 2014) Com isto o termo não binário tem sido usado principalmente por adolescentes, mostrando um inconformismo com os pré- determinismos de gênero da nossa sociedade. E o espaço escolar vem como palco destas expressões.

Nas narrativas dos professores, muitas vezes percebemos que eles trazem a percepção de que o conhecimento científico ainda está ligado somente à dimensão biológica e não às construções culturais. A professora P6 traz:

*Deve se trazer o científico sim, porque uma conversa com um grupo de alunos muitas vezes trazendo os por quês e as consequências, E muitos alunos não conhecem, por exemplo, doenças, não conhecem nem metade das doenças que existem. Tem alunos que ainda não acreditam que uma relação sexual sem camisinha pode transmitir AIDS. (P6)*

Nesse sentido, trazer a informação científica não se restringe ao biológico, pois, para a efetividade à prevenção de I.S.T's, por exemplo, precisamos entender os comportamentos sexuais que geram vulnerabilidade. Estudar o aparelho reprodutor é muito importante, mas somente isto não trará proteção. E para ampliarmos a visão dos educadores, precisamos de treinamentos para que se possa perceber novas possibilidades. (EW, R.D.A.S., *et al.*, 2017)

Nas últimas décadas a velocidade de produção e entendimento de novos conhecimentos faz necessário a reciclagem constante dos educadores. Vários formatos de trazer conhecimento para os professores vêm se aperfeiçoando com os anos. Dentro deles, o formato da educação continuada traz a possibilidade de uma visão ampliada e mais completa de aprendizado de conteúdos associados à prática que levam em consideração a realidade social e cultural do aluno. (MENEZES, 2003)

Levando em consideração o conceito de formação de consciência crítica da realidade e a educação continuada, percebemos as dificuldades a serem vencidas na educação em sexualidade trazendo a narrativa de uma professora que questiona o conteúdo que é ministrado:

[...] quando se fala sobre sexualidade, fala-se sobre aparelho reprodutor ou sobre doenças sexualmente transmissíveis. É algo muito técnico, não se fala sobre outros aspectos que precisam ser abordados [...] de sentimento, da emoção, da força que é a sexualidade ninguém fala, e isso é que deveria ser dito, porque é [sobre] essa força que a gente precisa aprender. Acho que a palavra domar não é o certo, mas aprender a trabalhar com ela, né? (GAVA;VILLELA, 2016, p. 163)

Uma outra questão a ser abordada quando falamos de fazer educação em sexualidade é a utilização de estratégias na forma de mobilizar os professores para a educação continuada.

Por que um projeto, se o professor não acredita, não adianta vir de cima para baixo, ele não vai acontecer! Se o professor não acredita, se ele não levar à frente seu trabalho se ele não gostar, não adianta. Não adianta governo mandar cartilha e material, que vai para o depósito e se perde, não anda. Então, isso vai muito de bons professores assumirem. (GAVA;VILLELA, 2016, p. 164)

Nesse sentido, é preciso lembrar que a educação continuada deve ser vista dentro de um contexto político e econômico, entendendo a realidade em que se faz e de quem participa dela. Necessita também do fortalecimento da identidade profissional deste educador, da garantia de condições de aplicabilidade em sala de aula, da manutenção de salários e condições de trabalho levando em consideração acesso às tecnologias. (MENEZES, 2003) As condições adequadas para manter um ambiente transformador dentro da escola precisam existir tanto para os alunos quanto para os outros profissionais envolvidos dentro no processo, incluindo os educadores.

Outro aspecto identificado nas narrativas como elemento que dificulta o debate sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar se refere ao machismo que é entendido como construção social. O P1 traz:

*Das variadas sexualidades que a vida inteira existiram, mas eram escondidas por uma sociedade patriarcal, hoje elas são mais discutidas. O machismo, eu sinto bastante presente, principalmente nas classes mais baixas. Porque quando se fala de mulher é uma coisa extremamente variável. De que mulher a gente está falando? A mulher de classe média que são minhas alunas, eu sinto nelas um empoderamento feminino muito maior do que nas classes mais baixas, e eu sinto que é menor. Assim, a questão do gênero eu ainda acho que ela geram mais questões, embora as meninas, quando o são, pois nem todas são, até pela maior literatura, estão mais alicerçadas, coisa que eu sinto falta dos homens. (P1)*

*Apesar de entender que deveríamos nem precisar lutar por questões tão óbvias como é o caso do feminismo, precisamos lembrar que os meninos também sofrem pela questão de precisarem ser provedores, de quererem e não poderem ter formas diferentes de viverem a masculinidade. O quanto também ficamos ressentidos. Existem meninos mais emotivos, que choram e como a sociedade olha para isso como sinal de fragilidade.*

*É muito importante que estes meninos e meninas sejam representados, dentro da sua sexualidade como uma coisa normal. Precisamos parar de viver dentro desta mora da sociedade cristã, virginal, homofóbica e cheia de medos. (P3)*

Um dos assuntos que vimos discutindo desde o início deste trabalho é o machismo e o sistema patriarcal como base sustentadora do preconceito e da violência simbólica, física, sexual, entre outras. O sistema patriarcal segundo Heleieth Saffioti<sup>22</sup> é:

Colocar o nome da dominação masculina – patriarcal – na sombra significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna natural essa dominação-exploração. Ainda que muitas(os) teóricas(os) adeptas(os) do uso exclusivo do conceito de gênero denunciem a naturalização do domínio dos homens sobre as mulheres, muitas vezes, inconscientemente, invisibilizam este processo por meio, por exemplo, da apresentação de dados. À medida que as(os) teóricas(os) feministas forem se desvinculando das categorias patriarcais, não apenas adquirirão poder para nomear de patriarcal o regime atual de relações homem-mulher, como também abandonarão a acepção de poder paterno do direito patriarcal e o entenderão como direito sexual. (SAFFIOTI, 2015, p. 59)

Desde 1960, grupos sociais calados até então iniciaram uma série de manifestações que afetaram esferas do poder público, propiciando e reivindicando novas políticas públicas de reconhecimento com seu devido impacto também na educação. Novos grupos sociais começaram a se reunir em torno de gênero, raça, etnia, e a partir de então, a hegemonia

<sup>22</sup> Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (Ibirá, 1934 - 2010) foi uma socióloga marxista, professora, estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira. A autora dedicou uma vida à pesquisa, debruçando-se sobre o tema das desigualdades de gênero, e para isso analisou as profissões mais feminizadas no país, como as empregadas domésticas, professoras primárias e trabalhadoras da indústria têxtil. (<https://www.sbsociologia.com.br/project/heleieth-iara-bongiovani-saffioti/> acessado em 16/08/2020)

cisgênera heteronormativa, branca masculina de classe média passou a ser colocada em xeque. Este processo altera todo o modo de ver o mundo e de se relacionar com o outro por meio da ideia de que culturas não são estáticas. Este é um ponto de grande complexidade para os educadores, já que os modelos anteriores definiam primeiramente a cultura “certa” a se ensinar e passamos então a tratar do “ser diferente”. Sem garantias de estabilidade, este novo processo traz desconforto e incertezas, mostrando as vulnerabilidades da maioria dos profissionais. (LOURO, 2019)

Estas questões da prática dos educadores trazidas por Louro nos fazem refletir o quanto a instituição escola inserida neste sistema patriarcal e machista que luta diariamente para manter-se hegemônico, responde lentamente às modificações que estão em pauta na e pela sociedade, amparadas pela velocidade das redes sociais, ou seja, muitos educadores ressignificam seus valores e conhecimentos lentamente, por outro, alunos vivenciam ativamente as mudanças no dia a dia. (LOURO, 2019)

Evidentemente, reconhecemos que a mudança na instituição escola está imbricada à uma complexa articulação política e cultural que envolve a rede de poderes, organização da sociedade, dentre outros.

As mudanças no âmbito escolar depende da realocação de sujeitos na sociedade e de suas relações, mudando o capital simbólico que tem relação direta à construção da violência simbólica. As narrativas dos professores trazem traduzem isto. Eles podem não saber sobre violência simbólica, mas trazem exemplos dela, o tempo todo.

O “que” e “quem” era considerado excêntrico (e aqui leia-se excêntrico como “à margem”), passa a querer fazer parte destes jogos de poder e de representatividade. E não sejamos inocentes, para que realmente haja mudança, o currículo precisa ser revisto em todas as disciplinas, como por exemplo, história, pois quem não é visto, não é reconhecido.(LOURO, 2019).

Neste contexto adverso, a escola deve ser entendida como uma estrutura que precisa funcionar de forma integrada em todo o contexto de suas atividades, trazendo maiores possibilidades de sucesso nas práticas diárias. E, no que tange à questão de gênero não é diferente. Uma equipe preparada que consiga discutir de forma construtiva trará aos alunos maiores chances de crescimento enquanto cidadão e ser humano. Nessa direção, uma figura extremamente importante para exercer este papel é o coordenador pedagógico cuja função é coordenar e supervisionar as atividades pertinentes ao processo ensino aprendizagem e, portanto, contribuir como formador, articulador e transformador do ambiente escolar,

percebendo dificuldades e propondo educação continuada para trazer o professor mais próximo da realidade com ferramentas e conhecimentos atuais. Além disso, o coordenador faz o elo entre professores, direção, família e aluno. (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012) E foram estas relações apontadas como facilitadoras por alguns dos/as entrevistados:

*Você ter o respaldo da direção e coordenação faz muita diferença. Não é para haver preconceito. Mas, como a direção aqui nos apoia, fica tudo muito mais fácil de ser trabalhado. Tem preconceito em relação aos professores, mas você sabe que são aqueles mais antigos. A galera mais nova já está vindo com isso. A gente já está convivendo com isso no dia a dia, então a cabeça do pessoal mais novo já está mais aberta. Eu creio que são os professores mais antigos mesmo, que aquele lance: mulher tem que ficar com homem e ponto. (P5)*

*Eu me sinto confortável sabendo que eu tenho esse apoio de poder chegar até ele dispor poder conversar e saber que ele está sempre ali prestativo presente, presente e não deixa passar. Ele não deixa passar de forma alguma. Em todas as formações com os professores ele passa e repassa o quão importante é falar do assunto e não permitir violências. (P4)*

*Então, tem que ter sim respaldo prévio. Preparo do professor, escola tem que saber, o coordenador que vai receber a mãe tem que saber por que está se falando disso para poder responder. Esse cara que recebe a mãe precisa saber falar, para saber organizar, porque a gente cutuca uma ferida. (P2)*

Perguntamos ainda se os professores mais novos têm mais facilidade para lidar com esses temas, para o que a professora P6 aponta:

*Tem mais jogo de cintura, mais liberdade, porque com a falação familiar já houve mudança. Eu sou da década de 70, Então, a minha formação é dentro de uma linha militar, educação mais severa uma religiosidade mais severa. (P6)*

Outra questão dirigida aos professores é se existe dificuldade em conversar com os alunos ou professores sobre as questões de gênero, para o que o professor P4 explica:

*Ah! com os professores, nenhuma dúvida sobre isso, nenhuma dúvida sobre isso, nenhuma. Você vai perceber, depois você me conta. (P4)*

Já o professor P3 explica-nos:

*Entre os professores mais antigos eu vejo uma certa rejeição, uma relutância em chamar o menino transexual pelo artigo feminino ou a menina pelo artigo masculino. Existe sim um ar de deboche. É claro que é tudo mais velado dentro da sala dos professores. (P3)*

Além da relação entre professores, coordenadores e direção aparece nas narrativas, a questão intergeracional à qual é vista como aspecto que dificulta a abordagem com os alunos talvez por falta de espaços de discussão sobre termos e vivências que não eram tão presentes nas últimas décadas.

#### 4.4 Machismo

Dentro das narrativas colhidas, foram os alunos que trouxeram o tema do machismo de forma mais intensa, associado à violência, com fatos ocorridos diariamente na escola:

*Gênero e violência hoje em dia na sociedade é uma coisa que anda acontecendo muito. E quando eu falo de violência eu não falo só agressão, eu falo de verbal também. Quando... (Aluna se emociona e pergunto se ela quer esperar um pouco mais para falar e ela fala que sim) (A6)*

*Uma vez a minha mãe precisou ir à escola porque o menino fez isso. Ele ficou apertando meu peito e batendo na minha bunda e eu falava para ele que eu não queria, que eu não estava gostando. Levei até a direção e a direção não fez nada. Cheguei em casa e contei para minha mãe. Ela foi lá no dia seguinte, conversou com o menino, com a mãe dele e ela disse que ele já tinha feito isso com outras meninas. Que estava pouco se importando por ele, que não tinha o que fazer. Ela disse que não tinha mais jeito de mudar o que ele era. Ele caiu de turma, mas continua fazendo isso com outras meninas. (A4)*

*Nossa senhora, tem muito machismo. Vejo o machismo sempre, principalmente quando a gente não pode vir com jeans rasgado na escola. Eu entrei porque hoje não falaram nada. A culpa é sempre das meninas que se vestem para provocar os meninos. (A4)*

As narrativas acima denunciam o quanto a vivência do machismo é escancarada e, conseqüentemente, se torna motivo de pauta dentro da escola. Desde a década de 1960 e cada vez mais, parte da sociedade, apesar de ter sua estrutura formada no patriarcado, também passou a questionar as conseqüências que traz para as minorias<sup>23</sup>. E estas transformações se tornaram cada vez mais aceleradas, impactando em ambientes antes percebidos como imutáveis.

Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (LOURO, 2000, p. 5)

E a escola não é diferente com seus alunos. Estudantes têm cada vez mais a percepção da teia de relações de poder que envolve a sexualidade. E mais que isto, entendem a importância

<sup>23</sup> O termo minoria refere-se, na sociologia, aos grupos historicamente excluídos no processo de garantia de direitos básicos por questões étnicas, de origem, financeiras, de gênero e sexualidade. (<https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/#:~:text=%E2%80%9C%5BA%20palavra%20minorias%20se%20refere,integrando%20uma%20sociedade%20mais%20ampla> acessado em 16/08/2022)

de seu papel nos questionamentos para que haja mudança em práticas discriminatórias que ainda são justificadas por meio de falas das autoridades dentro da escola. Junto desta perspectiva na qual ideias pré-concebidas são questionadas, o lugar de poder já não é mais estático. Está aparente subversão corrobora para que os pilares antes estáticos da educação sejam repensados em direção a um modelo mais democrático e cooperativo de construção de saberes. (LOURO, 1997)

Importante perceber também nas narrativas que existem vários tipos de violências: desde a ligada ao controle das roupas e realizadas de uma forma hierarquizada e em nome de uma norma bastante questionável, que inclui o controle e vigilância do corpo feminino até a violência sexual na qual o infrator continua amedrontando a vítima pois a família e a escola não conseguem tomar providências adequadas visando a proteção do corpo discente feminino.

Estes costumes, normas, proibições e valores que acabam por permitir estas violências, nem sempre são explícitos e, muitas vezes, estão baseados em valores religiosos, morais e do direito. O poder disciplinador utilizado em muitas instituições, inclusive a escola, atende a manutenção da vigilância sobre os corpos femininos, sobre os comportamentos ditos adequados aos gêneros (MORESCO, 2016):

Os discursos normativos produzidos sobre a sexualidade no âmbito escolar costuma “categorizar” ou “classificar” os sujeitos “desviantes”, “transgressores” e “anormais”. E sobre esses sujeitos aplicam-se estratégias de “normalização” e de heteronormatização, como controle e vigilância, produção de saberes, análise sobre seus corpos e práticas, entre outras. (MORESCO, 2016, p. 11)

Segundo Louro (2000) o corpo sempre foi uma preocupação das práticas pedagógicas com o intuito da sua disciplinarização e a partir dele e para a construção de corpos binários, para a vigilância e coerção. Nesse sentido, o disciplinamento dos corpos sempre acompanhou o das mentes, e não podemos esquecer disto.

As possibilidades de mudança podem vir com uma pedagogia que emancipe, que aja por meio da conscientização, libertação e transformação conforme propôs Paulo Freire e o feminismo discutido dentro da escola é fundamental para este caminho. (MORESCO, 2016)

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas

por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 9)

Esta rede de poder citada encontra na escola consonância nos métodos pedagógicos utilizados e nas normas instituídas. Vejamos a seguir as narrativas das alunas sobre este controle dos corpos:

*Sim, até porque se fala muito e aceitação do corpo, de se sentir bonita, mas como eu vou me sentir bem se eu não posso usar as roupas que eu gosto? Eu não estou falando de sair com calcinha estou falando sair com shorts que me faça me sentir bem. E você fazer um grupo de mulheres se sentirem erradas porque tem bunda, porque tem peito. É o contrário de você se valorizar, de você se gostar, de usar roupa que te valoriza. (A6)*

*Quando vieram falar, primeiro veio uma mulher falar, porque a gente não estava vindo com uniforme e eu entendo. Tem que vir com uniforme mesmo da escola. Só que daí ela não falou o porquê não pode vir com alguns tipos de roupa só as meninas. Só que eu levantei essa questão para ela porque não fazia sentido. E ela respondeu que era um ambiente escolar e que as mulheres iam entender. Sabe, a escola é um lugar para a gente se sentir segura, não para a gente ficar com medo de sofrer assédio, ou se tem alguém olhando para gente. (A8)*

*A gente não pode vir de camiseta regata. A desculpa que deram é que a gente não pode vir com a calça rasgada ou com a regata porque os meninos podem abusar da gente. Mas enquanto os meninos vêm de qualquer jeito para escola, a gente é sempre culpada da roupa. Se a gente está com a roupa, é porque a gente está provocando. Não se chama atenção dos meninos, é sempre assim. Que a gente não pode vir de calça rasgada para a escola, porque os meninos podem acabar de rasgar e abusar da gente e a culpa poderia ser nossa. (A5)*

*E assim, de tarde as regras são aplicadas. E de noite as meninas podem vir quase peladas para a escola que tudo bem. Eles (diretoria) falam que como não estão aqui, as regras não são aplicadas. Eu acho que se as regras servem para a manhã e para a tarde, devem servir para o período da noite também. Ou contratar funcionários competentes para isso. E ainda tem uma coisa, se a pessoa não tem dinheiro para comprar a roupa que a escola quer, ela não deveria ser impedida de entrar na escola. Eu acho que muitas vezes é a escola que afasta os alunos, por conta de regras que não tem nada a ver.(A5)*

*Na outra escola ficava brava, mas eu não podia falar nada porque os meninos meio que não prestavam, e tinham alguns que eram “nóias”. Se a gente falasse alguma coisa você ainda apanhava na porta da escola. (sobre reclamar que alguns colegas eram assediadores). (A4)*

*Enfim eu acho que com ele seria bacana de conversar e com outro também que é gay. Mas, por um outro lado, foi ele que veio trazer a fala do uniforme. Uma coisa é você falar que tem que usar uniforme. Outra coisa é quando começar aprofundar no assunto do uniforme, ver a conversa de que a gente tem que esconder isso, tem que esconder aquilo. Daí foi só decepção. E essa pessoa se mostrou ser incoerente. (A8)*

Em relação a essa questão, no ano de 2016, no início do ano letivo, no Colégio Anchieta em Porto Alegre, alunas entre 13 e 18 anos iniciaram um abaixo assinado intitulado “Vai ter shortinho sim”. A manifestação teve repercussão nacional e contou com mais de 25 mil



assinaturas. Nela, as alunas exigiam que a escola repensasse o seu comportamento em relação à desigualdade de gênero. Naquela escola havia um manual de como se vestir, com mais restrições em relação as vestimentas femininas do que as masculinas. A petição tinha caráter feminista e popular e o uso da peça de roupa “shortinho” queria trazer a discussão do controle dos corpos femininos historicamente determinados também pelas roupas. Era, antes de tudo, uma discussão e crítica de como o corpo da mulher é marcado e tratado diferentemente dos homens. (MORESCO, 2016)

As narrativas trazidas aqui pelas alunas em sua maioria, nos mostram como a escolha das roupas dentro do ambiente escolar como norma de conduta estabelecida, e normalmente não discutida em conjunto entre educadores e estudantes, representa uma forma de controle da sexualidade feminina. A discussão poderia ser sobre o uso do uniforme simplesmente. Mas, é sobre o que está por detrás da escolha do uniforme, que convenhamos, não tem nada de aleatória. Inclusive, vemos nas narrativas das alunas a “a intenção da proteção” justificando o uso de tais roupas, ao invés de discutir o machismo, a cultura do estupro, dentre outras questões.

Contudo, não vemos a oportunidade de discussão sobre machismo com os próprios meninos, sobre como lidar com o corpo, sentimentos e ereções. São as meninas que precisam “se proteger” da incapacidade e da falta de interesse da nossa sociedade patriarcal hegemônica de discutir estes assuntos.

As narrativas também evidenciam uma masculinidade que precisa subjugar, oprimir e violentar feminilidades, mantendo assim, estereótipos da cultura do estupro, quando se culpabiliza a estudante que foi de calça rasgada à escola de “mexer com os desejos masculinos”, ou sobre as estudantes que durante a adolescência tem modificações no corpo que incitam o desejo sexual dos meninos. (RIBEIRO;MAGALHÃES, 2017)

O termo cultura do estupro no caso serve como modo de aceitação e naturalização de diversas formas de violência de gênero que ocorrem no dia a dia contra a mulher e, por vezes, ainda difíceis de serem reconhecidas. Essa cultura é construída por meio da permissão e aceitação de “pequenas” violências e constrangimentos tais como o controle da roupa, dos modos de agir, no controle pelos cônjuges e da figura masculina, dos locais nos quais a mulher pode ou não frequentar, entre outros. Esse processo vai retirando das vítimas a possibilidade de viverem com dignidade. Se trata de uma cultura, pois não é pontual e ainda permite culpabilizar a vítima no caso de estupro, de violência doméstica entre outros crimes contra as mulheres, que se sentem tolhidas no direito de fazerem denúncias. Muitas vezes, estas práticas ocorrem pelas

próprias autoridades e profissionais que deveriam garantir o direito de acolhimento da vítima. (SOUSA, 2017)

A cultura do estupro é um tema persistente na pauta de feministas e estudiosas do gênero (Herman, 1984; Machado, 1999). Trata-se, em termos gerais, do compartilhamento de valores, crenças e práticas sobre os papéis de gênero e sobre as interações sexuais que não só permite como também estrutura relações desiguais nas quais o interesse sexual ativo deve conquistar e submeter o objeto de desejo. O que massivamente se configura na fórmula: homens possuem desejo sexual e precisam realizá-lo, conquistando ou subjugando seu objeto de desejo, que são as mulheres (ENGEL, 2017, p. 11)

Essa cultura é mantida em todos os ambientes da sociedade e não é diferente na escola.

A narrativa da aluna A8 é emblemática:

*Antigamente muita gente olhava para mim e eu me sentia vulnerável. Você percebe que a pessoa está olhando, mas você não faz nada porque fica com medo. Na outra escola eu passei por uma situação muito difícil e o que eu fico mais triste é que uma mulher quando é empoderada, infelizmente ela é chamada de louca. E quando ela não se veste bem, ela é chamada de desarrumada. E quando a gente se veste bem, a gente é assediada? Sabe, não tem sentido (fala essas palavras de forma chorosa, triste). Não tem mesmo posição para a gente, não tem lugar? (A8).*

Em relação a culpabilização imposta às mulheres, o manifesto da Marcha das Vadias<sup>24</sup> no Distrito Federal, explicita claramente que a figura do feminino está atrelada às exigências do patriarcado:

No Brasil, marchamos porque aproximadamente 15 mil mulheres são estupradas por ano, e mesmo assim nossa sociedade acha graça quando um humorista faz piada sobre estupro, chegando ao cúmulo de dizer que homens que estupram mulheres feias não merecem cadeia, mas um abraço; marchamos porque nos colocam reboativas e caladas como mero pano de fundo em programas de TV nas tardes de domingo e utilizam nossa imagem seminua para vender cerveja, vendendo a nós mesmas como mero objeto de prazer e consumo dos homens; marchamos porque vivemos em uma cultura patriarcal que aciona diversos dispositivos para reprimir a sexualidade da mulher, nos dividindo em “santas” e “putas”, e muitas mulheres que denunciam estupro são acusadas de terem procurado a violência pela forma como se comportam ou pela forma como estavam vestidas; marchamos porque a mesma sociedade que explora a publicização de nossos corpos voltada ao prazer masculino se escandaliza quando mostramos o seio em público para amamentar nossas filhas e filhos. (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2017, p. 109)

A escola que pela ação ou silenciamento impõe normas de controle sobre o corpo feminino, trazidas de forma tão clara pelas alunas, corrobora também para a manutenção da

<sup>24</sup> A Marcha das Vadias é um protesto feminista que se iniciou em Toronto em 2011 após um policial que estava investigando uma série de abusos sexuais na Universidade de Toronto ter dito que os crimes poderiam ser evitados se as mulheres não se vestirem como vadias. Desde então passou a ocorrer em várias cidades do mundo, inclusive no Brasil. É marcada pela reivindicação do direito ao próprio corpo e sobre papéis de gênero construídos numa sociedade machista onde a forma de se vestir é utilizada para justificar crimes. (GOMES; SORJ, 2014)

cultura do estupro à medida em que não rompe padrões ou inicia espaços de discussão sobre o controle dos corpos femininos, e, com isso, mantém padrões de masculinidades associadas à violência. Essa questão ficou-nos clara quando perguntamos às adolescentes sobre como a escola se posicionava em relação ao machismo:

*A escola não tolera calça rasgada, mas tolera assediador. (A5)*

*Tipo não está nem aí se as meninas estão fazendo alguma coisa ou se as meninas se sentem desconfortáveis ou não. Se está gostando ou não. E uma calça rasgada ficam até implicando e dando desculpinha que os meninos vão rasgar as calças para poder assediar. Onde já se viu isso cara?!?!O que dá na cabeça de uma pessoa falar um negócio destes. Estou falando que o poder subiu à cabeça. Ela está se achando a poderosa, sendo que ela vem de blusa regata e ela não está nem aí, só mete o pau e vai ligar para mãe. Manda colocar uniforme, manda fazer isso, manda fazer aquilo, mas com ela taca o foda-se. É injusto. (A1)*

A dignidade deve ser garantida aos adolescentes e crianças como um Direito Humano e uma das formas de assegurá-la é por meio de uma educação que não exclua, com igualdade de oportunidades para todos que participam dela, sem prejuízo das minorias sociais, como, pessoas LGBTQIA+, mulheres, pessoas pretas entre outros. A desinformação e o não acolhimento pelo Estado, geram políticas públicas que marginalizam e retiram oportunidades. (BRASIL, 2021)

É de suma importância observar que o direito à dignidade, base do eixo central de garantias Constitucionais, compreende um aspecto existencial apto a possibilitar que os cidadãos busquem a própria ideia de felicidade, fazendo livremente as escolhas oportunas e elegendo seus projetos existenciais, sob o direito de não sofrer discriminações em razão de sua identidade e de suas escolhas. (BRASIL, 2021, p. 52)

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (SENADO FEDERAL, 1988)

E pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 15:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (SENADO FEDERAL, 2005)

Temos também os Princípios de Yogyakarta que é um documento sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, publicado em novembro de 2006 como resultado de uma reunião internacional de grupos de direitos humanos na cidade de Yogyakarta, na Indonésia. Eles foram complementados em 2017, expandindo-se para

incluir mais formas de expressão de gênero e características sexuais, além de vários novos princípios. Os Princípios, e sua extensão de 2017, contêm um conjunto de preceitos destinados a aplicar os padrões da lei internacional de direitos humanos ao tratar de situações de violação dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexuais e outras expressões da sexualidade.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade de gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p. 7)

Durante a realização da pesquisa, percebemos que tanto os grupos de alunas/os e entrevistados a violência simbólica está presente o tempo todo, porém, não foi identificada pela maioria dos participantes como um conceito. A maioria nem tinha a percepção da violência que infligem aos colegas, tanto no caso de alunos quanto educadores, e muitas vezes, a si mesmos. No final dos nossos encontros expliquei o termo a todos os participantes os quais, finalmente perceberam sua presença no ambiente escolar. A explicação trouxe o nome do autor Pierre Bourdieu e o conceito que violência simbólica na maioria das vezes não é percebida, nem por quem sofre e nem por quem a pratica. Que ela se baseia em valores que aprendemos que não são discutidos e proporciona a manutenção de desigualdades. Ainda expliquei que ela está presente em toda a sociedade e na escola não é diferente. Este tipo de violência perpassou o machismo, a LGBTfobia, as questões familiares e até a formação dos professores, pela falta de políticas públicas que encarem estas questões como um problema a ser trabalhado.

Bourdieu (1989) traz que na legitimação de determinadas culturas de forma arbitrária (pois nenhuma é superior à outra) deixa-se de lado a possibilidade de estratégias pedagógicas que possibilitem uma discussão democrática das diferenças. Mas a questão não para por aí. Estas técnicas precisam privilegiar também formatos de códigos de comunicação que permitam a todos participarem do processo. Se este formato não mudar, quem já está no topo da cadeia, que geralmente são os mais privilegiados, entendem o conhecimento como já fazendo parte de suas vidas. E para as classes não representadas seria como um conhecimento desvinculado de sua realidade, já tendo aí um prejuízo de seu aproveitamento e por si só uma forma de opressão. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

E quando falamos de gênero, não é diferente. Refletindo sobre o capital simbólico que segundo Bourdieu é formado pelo capital social (que demonstra com quem eu convivo e quem eu represento naquele grupo), o capital intelectual (o que aprendi, como me formei, no que me

formei e se este formato de aprendizado é importante naquele campo) e o capital cultural (ligado principalmente à classe social de onde venho) podemos perceber que o capital que foi adquirido é também imposto e representa um conjunto de valores simbólicos que determinam quem somos, nossa autonomia, nossa importância no grupo, qual nossa significância, justificando muitas vezes violências e desigualdades. (BOURDIEU, 1989)

Pensando no conceito de violência simbólica, a diversidade presente na escola se torna ímpar ao demonstrar a necessidade de entender este local por meio da presença de vários capitais simbólicos. Para isto a representatividade da diversidade neste ambiente é fundamental para a construção de novas percepções e métodos.

Um fato extremamente positivo em nossa opinião, foram as percepções sobre a escola trazidas pela maioria dos/das estudantes entrevistadas/os sobre o entendimento que a instituição pode e deve ser ponto de transformação da sociedade. Que mudanças na formação dos professores e profissionais competentes que tratam do assunto, podem mudar paradigmas. Eles/elas têm plena compreensão de que muitos problemas existem, mas, paralelamente, percebem caminhos para resolução. Isto traz a percepção de rotas dinâmicas, que podem ser modificadas, dando-lhes a posição de seres atuantes:

*Eu gostaria que a escola fosse um ambiente seguro para todos, um ambiente mais confortável. Eu gostaria muito que abordasse essas questões. Tanto na comparação quando você é mulher ou homem, se você é gay se você é bi, e qualquer coisa vira motivo de piada, então você fica com medo e prefere não falar nada. A escola é único ambiente que é para gente desde criança aprender a ficar confortável. Daí você vai crescendo e vai vendo que não é bem assim. E não é necessariamente só com essas questões que a gente discutiu aqui, porque às vezes a pessoa é de um jeito diferente, então são todas essas questões aqui eu me refiro. (A8)*

*Quando existe uma agressão física ou uma agressão verbal mais direta de um professor com aluno, por exemplo, abre espaço para discutir o assunto. E não se abre quando se fala sobre violência psicológica. A gente deveria tratar todas no mesmo nível. (A6)*

*Eu gostaria que todo mundo fosse mais respeitoso com relação a isso. Se pede respeito, mas a gente vê que não é bem assim. E quando perguntada se fossem estimuladas as conversas sobre o assunto, ela responde: “Não, eu não sei se melhoraria”. É porque as pessoas continuam fazendo piada, sabe. (A9)*

*Um 3 professoras estão, o restante não. (A5) (Quando perguntado sobre o preparo dos professores para falar sobre gênero)*

*Eu acho que quando a gente escutar alguma coisa que acha errada, precisa sim levar para direção. Se não se sentir confortável chama algum professor de confiança, pegue e fala, porque a gente tem que ter essa voz de aluno, de comentário, de falar eu não concordo com isso. Eu acho que deveria ser isso, isso e isso. Se impor e não ter medo de que o diretor ou vice ouvir isso façam alguma coisa. Até porque é o seu direito se impor e não gostar de alguma coisa. (A1)*

E, dentro destas perspectivas trazidas pelas/pelos estudantes, aparece a possibilidade de uma educação libertadora que desfaz amarras que nem o oprimido imagina ter. E nas questões de gênero e sexualidade não é diferente, pois são utilizados como ferramentas de controle social. Uma educação libertadora não é neutra e deve ser feita de dentro para fora, educando os sujeitos para entenderem o poder que emana deles. E, assim, fazer com que o oprimido deixe de sustentar o sistema (MOTTA, 2020):

*Eu acho que isso (questões de gênero) não deveria começar só no ensino médio ou no fundamental, isto deveria ser desde o início do aprendizado na escola. Se a gente aprendesse desde o começo, quando a gente chegar nessa fase, é uma coisa normal. Deveria ser. Isso deve ser levado por várias gerações e gerações. Até não existir mais. (A7)*

No livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire traz a ideia de uma educação libertadora por meio do raciocínio crítico que faz fugir dos fanatismos, que aqui, ao discutirmos as questões de gênero na escola, cabem perfeitamente. As vivências do sujeito que está passando pelo processo de aprendizado na escola, dentro da sua realidade e formação identitária apresenta possibilidades e restrições ligadas ao machismo e ao patriarcado que o limita, e, por vezes, o interdita viver sua vida. Ao fugir dos fanatismos da chamada “ideologia de gênero” e do projeto “Escola sem partido”, a escola criará um espaço democrático e rico de aprendizado, antes de tudo, de si mesmo (FREIRE, 2019):

*Eu queria complementar uma coisa que a A7 falou. Daqui a 100 anos a gente, os nossos filhos vão ser a nova sociedade. Se a gente for educado aprendendo que questões de gênero e sexualidade são questões normais, vai passar a ser normal. Nas nossas casas com os nossos filhos vai ser só mais um assunto. Vai ser uma conversa do cotidiano. Então, esse espaço de poder falar no ensino médio, fundamental I, no fundamental II, caminharemos para mudar, para formar uma sociedade e mudar essas famílias também. (A6)*

*Eu espero que eles evoluam, melhorem, porque eu acredito na humanidade ainda. Tem um pouquinho de esperança. Que eles mudem o pensamento sabe, tipo que eles se tornem pessoas melhores, com mais respeito e empatia. (A1) (sobre colegas e professores)*

A esperança por uma educação e um mundo mais democrático, justo e com equidade pode parecer a princípio, utópico, mas mudanças de paradigmas surgem da necessidade de transformação, da reflexão e da ação criada para transformação. (MOTTA, 2020)

A grande dificuldade da instituição escolar hoje é perceber que existem várias fontes de conhecimento, que podem vir dos professores, mas, com certeza, também dos alunos. Além disso, também vem da leitura destes atores de muitos locais que frequentam, inclusive da rua, das culturas populares. Esta reflexão permite a acessibilidade que muitas vezes restringimos à

questão física. Acessibilidade é permitir que minorias sociais possam se expressar, colocar sua realidade e assim iniciar discussões para mudanças de paradigmas. A acessibilidade precisa passar da formalidade para a prática. (JESUS, 2016)

O acesso é um primeiro passo. Que não haja acesso apenas na discências, mas também na docência e nos cargos administrativos das universidades. Que as ações afirmativas ocorram para além dos serviços públicos, também nas empresas privadas. Isso pode acontecer por meio de incentivos que o governo pode dar se tiver, de fato, interesse nas políticas públicas para população negra. E quando eu penso na população trans? (JESUS, 2016, p. 231)

E para complementar, ao falar de diversidade de gênero e sexualidade é fundamental trazer Paulo Freire (1992) sobre o posicionamento de professores para a educação libertadora, a qual se alinha ao raciocínio dos alunos: "o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua "leitura do mundo", é salientar que há outras "leituras de mundo", diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela". (FREIRE, 2013, p. 129)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escola é espaço fundamental de mudança dentro de uma sociedade quando falamos das questões de gênero, de desconstrução do patriarcado e no enfrentamento ao preconceito com pessoas LGBTQIA+. Entretanto, ao mesmo tempo, reproduz a violência pois é uma extensão da sociedade. Nesse sentido, repete padrões sociais de gênero que mantém relações desiguais de poder, retirando direitos humanos básicos e permitindo que a estrutura social se mantenha. E esta manutenção se dá, na maioria das vezes, pela violência simbólica estruturada ligada às questões de gênero, na qual seus atores não percebem sua existência, participando do ciclo de violência de forma inconsciente, mas cristalizada pela cultura hegemônica.

Já a família participa da formação do cidadão com sua cultura, religião, costumes e valores morais. Dentro de casa, a passagem do conhecimento do que se considera certo e errado se faz da maneira cotidiana muito mais por exemplos, do que por discursos. E aí chegamos a um impasse, pois muitas delas afirmam que “respeitam os modos diferentes de viver”, mas se embasam em movimentos como “Escola sem Partido” ou em propagandas enganosas com a da “Ideologia de gênero” dificultando o trabalho da escola. A relação entre a escola e a família tornam ainda mais difícil o tratamento do tema e são envoltas por relações de poder histórica e culturalmente construídas.

Ao dialogarmos com professores e alunos do ensino médio constatamos suas percepções a respeito das questões de gênero dentro da escola e pudemos observar que o despreparo na graduação e a falta da educação continuada atua como fator dificultador para tratar da questão ou apresentar respostas para as demandas que emergem no contexto escolar. Existe desconhecimento por parte do corpo docente de termos básicos como identidade de gênero, orientação afetivo sexual, e de quais são as possibilidades para cada um.

Por meio das narrativas percebemos ainda a reprodução da biologização da sexualidade com a perspectiva apenas de abordagem do corpo, de I. S. T.'s e de gestação na adolescência, sem a compreensão de que o comportamento sexual e a sexualidade são questões amplas e complexas, ligados à cultura. Neste ponto, percebemos que há um embate com os alunos que entendem a escola como local de acesso à informação e a falta de preparo dos professores.

Outra questão importante que atua também como fator dificultador na abordagem do tema se refere ao choque com parte das famílias que se colocam em posicionamento contrário à discussão da educação em sexualidade seja por questões religiosas ou políticas. Estas famílias são vistas negativamente, na perspectiva dos alunos participantes da pesquisa, pois por não os



aceitar como são e não saberem do que realmente se trata a educação em sexualidade, os colocam em condição de vulnerabilidade não só apenas em relação à sua sexualidade, mas a autoestima e satisfação pessoal. Esses fatores por sua vez, tem o potencial de impactar de forma negativa e pode levar alguns jovens ao uso de drogas e comprometimentos em saúde mental.

Nessa direção, constata-se a reprodução do movimento da sociedade na direção ao conservadorismo o qual influência fortemente as visões das famílias sobre o papel da escola e a laicidade do Estado.

Além destes fatores, o preconceito de educadores traz dificuldades na discussão do tema, inibindo o debate de forma ética e positiva, comprometendo ainda a convivência entre com os pares e com os alunos.

A representatividade LGBTQIA+ na escola (seja de estudantes ou professores) demonstrou ser positiva e facilitadora de discussões tanto para alunos quanto professores, podendo trazer mais empatia ao processo.

A presença de coordenadores que sejam atuantes nos vínculos entre escola/família/aluno e na formação continuada dos professores foi percebido como elo importante tanto por professores como alunos. E tanto alunos como professores entendem a necessidade da formação e educação continuada sobre o tema gênero.

Os alunos, e principalmente, as alunas trouxeram de forma importante e repetida as questões de gênero e seus impactos em suas vidas e formação da autoestima.

A escola reproduz padrões relacionados à roupa da mulher como fator de proteção contra as atitudes abusivas de colegas, inclusive verbalizando a culpabilização delas quando estes padrões não são seguidos e se “mexe como imaginário dos meninos”, como se elas fossem responsáveis pela atitude deles. É importante lembrar que este tema foi citado apenas por um professor, como um assunto relacionado ao gênero. A maioria pensou principalmente nas temáticas LGBTQIA+.

A abordagem da temática LGBTQIA+ representa uma questão para os professores por conta de suas vivências pessoais, e a necessidade de aprender.

Já os alunos trouxeram as dificuldades de ser estudante fora do padrão heteronormatividade cisgênera principalmente, com os professores e menos com os colegas. Um aluno transsexual, por exemplo, trouxe a dificuldade de ser respeitado pelo conjunto dos professores, inclusive em relação ao uso do seu nome social.

Os dois grupos de alunos demonstraram esperança na melhora da escola como fator transformador em suas vidas e da sociedade.

No que tange as práticas pedagógicas voltadas às questões de gênero constatamos na pesquisa que elas não existem de forma sistemática, pois ainda persiste a ênfase no conteúdo relativo ao aparelho reprodutivo, anticoncepção e I.S.T's. dentro das disciplinas de ciências e biologia, seguindo a linha da biologização da sexualidade, que não traz espaço para discussão de gênero.

Nessa direção, apesar de a BNCC trazer o tema da diversidade de forma ampla, no que tange às questões de gênero ela não é efetivada de forma regular, mas de forma pontual, ou seja, somente quando existem situações que exigem respostas institucionais. Assim, visando atender as demandas emergentes, a maioria dos professores realizam ações conforme os conhecimentos adquiridos com vivências sociais e, por vezes, não possuindo embasamento científico.

A violência simbólica por sua vez, perpassou o contexto de praticamente todas as narrativas. Trata-se de um termo pouco conhecido por alunos e professores, no entanto, quando explicamos seu significado, todos perceberam prontamente sua presença nas questões do dia a dia. Constatamos ainda que principalmente os alunos a perceberam por meio dos relatos de exclusão da diversidade e manutenção de padrões patriarcais.

A falta de espaços de discussão embasados em conhecimento, seja ele científico, seja ele por meio da acessibilidade dos diferentes atores de diferentes culturas e identidades presentes na escola perpetuam a falta de possibilidade de crescimento e participação de todos nas atividades escolares e na garantia de direitos básicos que permitam seu pleno desenvolvimento. Isto mostra como a violência simbólica descrita por Bourdieu (1989) permeia as estruturas de nossa sociedade e a sustenta.

Assim, observar as percepções das/os estudantes e professores sobre a violência simbólica nas questões de gênero na escola foi fundamental para entendermos a dinâmica de exclusão que ela oculta e criamos estratégias de enfrentamento dentro do espaço escolar de forma a impactar de toda a sociedade, possibilitando o exercício da cidadania e a garantia de Direitos Sexuais e Reprodutivos e Direitos Humanos a todos.

A violência simbólica e suas raízes culturais, políticas, morais e religiosas precisa ser debatida na sociedade de maneira geral e na escola em particular se quisermos impedir que mais jovens sofram, adoeçam ou cometam suicídio em razão das questões de gênero e sexualidade. Trata-se ainda de questões afetas ao campo da atuação do Estado o qual deve ofertar políticas públicas para o enfrentamento dessa expressão da questão social.

Por outro lado, reiteramos o papel central dos movimentos Feminista e LGBTQIA+ em pautar o debate da igualdade de gênero e a diversidade entendendo que elas nascem do

movimento histórico executado a partir das ações humanas, assumindo características complexas quanto mais a sociedade e as relações nelas constituídas também se complexificam. (CISNE; SANTOS, 2014)

O desafio está, portanto, no movimento histórico atravessado por contradições, influxos, retrocessos, mas também por conquistas.

Por fim, cabe lembrar que o respeito a diversidade no espaço escolar e não apenas nele, certamente contribuirá para o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens, diminuindo vulnerabilidades sociais e colaborando para o pleno exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; DA CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea Revista de sociologia da UFScar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, julho-dezembro 2011.

ANDRADE, C. R. D.; DE BARROS, A. N. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Contrapontos**, Universidade do Vale do Itajaí, v. 9, p. 90-103, maio-agosto 2009.

AZEVEDO, J. B. D.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas online**, Campos do Goytacazes, p. 21-30, maio 2012. ISSN 2236-8876.

BALESTERO, G. S.; GOMES, N. Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. **Revista CEJ**, Brasília, v. 66, p. 44-49, maio-agosto 2015.

BARROCO, A. L. D. S. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, p. 12-21, janeiro-abril 2022. ISSN 2317-6318.

BARZOTTO, C. E.; SEFFNER, F. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **FAEEBA**, Salvador, v. 29, p. 150-167, abril-junho 2020. ISSN 2358-0194.

BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 548-559, maio-agosto 2011. ISSN 1806-9584.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 123, p. 27-37, agosto 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

BRAGA, L. A.; MACHADO, T. P.; OLIVEIRA, L. Entre o temor e a resistência: o demônio da boneca e o viadinho abusado. **Periódicus**, Salvador, v. 1, p. 75-86, maio-outubro 2018. ISSN 2358-0844.

BRASIL, A. A. M. O direito à dignidade humana sob a perspectiva da transgeneridade infantil em contexto escolar. **Direito e Sexualidade**, Salvador, v. 2, p. 48-74, julho-dezembro 2021. ISSN 2675-3596.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. A. V. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista UNIVAP**, São José dos Campos, v. 20, p. 201-208, julho 2014.

BUTLER, J. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-274, janeiro-junho 2014. ISSN 0104-8333.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 16ª.ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade:as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 45-56, janeiro-abril 2008.

CÁSSIO, F. **Educação conta a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1ª edição. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CIASCA, S. V.; HERCOWITZ, A.; LOPES JÚNIOR, A. **Saúde LGBTQIA+: práticas de cuidado transdisciplinar.** 1ª. ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2021.

CISNE, M. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CISNE, M.; DOS SANTOS, S. M.. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CLEMENTE, A. Diálogos entre saúde mental e homossexualidade: notas sobre produção de subjetividade, sofrimento e opressão. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 2, p. 42-58, janeiro-março 2018. ISSN 2595-3206.

COSTA, A. M. N. D. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 24, p. 82-93, março 2004.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p. 632-641, setembro-dezembro 2014.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba - UFPR, v. 39, p. 39-50, janeiro-abril 2011.

DIRETORIA de Ensino - Região de Taubaté. Disponível em: <<https://detaubate.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 março 2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.115, p. 139-154, março 2002.

DUNKER, C. I. L. Depressão Solidária. **Socialismo e Liberdade**, São Paulo, n. 32, p. 46-53, 2021.

ENGEL, C. L. As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil. Texto para discussão as atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil. Rio de Janeiro, outubro de 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-991851>. Acesso em ago. 2022

ESCOBAR, P. Judith Butler: “Temos que esperar reações e retrocessos”. **Jornalismo e História**, 2022. Disponível em: <<https://jornalismoehistoria.sites.ufsc.br/2022/03/18/judith-butler-temos-que-esperar-reacoes-e-retrocessos/>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

Estatuto da Criança e Adolescente: disposições constitucionais pertinentes. Senado Federal. Brasília, p. 177. 2005.

EW, R. D. A. S. et al. Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. **Psicologia em pesquisa**, Juíz de Fora, v. 11, p. 51-60, julho-dezembro 2017. ISSN 1982-1247.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de professores**. primeira. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRASER, N. Do neoliberalismo progressista a Trump - e além! **Política e Sociedade**, Santa Catarina, v. 17, p. 40-64, dezembro 2018. ISSN 2175-7984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª. ed. Rio de janeiro: Paz eTerra, 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Univesidade de São Paulo. São Paulo, p. 355, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:novos cenários de formação**. UNESCO. Brasília, p. 351. 2019. (978-85-7652-239-3).

GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 157-171, dezembro 2016. ISSN 1984-6487.

GERGEN, K. J. A psicologia social como história. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, p. 475-484, 2008.

GOMES, C.; SORJ, B. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado**, Rio de Janeiro, 2014. 433-447.

GONÇALVES, A. O. Religião, políticas e direitos sexuais: controvérsias públicas em torno da "cura gay". **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, p. 175-199, maio-agosto 2019. ISSN 1984 0438.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade**. 11<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HAN, B.-C. **Sociedade Paliativa: a dor hoje**. 1<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

Haraway, D. O Manifesto da Espécie Companheira. Cachorros, pessoas e Alteridade Significativa. Trad. Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 1<sup>a</sup>. ed. São Paulo: 34, 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>>. Acesso em: 30 março 2021.

JESUS, J. G. D. As guerras dos pensamentos não acontecerão na universidade. In: COLLING, L. **Dissidências Sexuais e de Gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 217-232.

JÚNIOR, P. R. S. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular e os movimentos LGBTTQIs. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, p. 1-21, janeiro-junho 2018. ISSN 2525-9849.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, p. 449-502, 2019. ISSN 2175-1390.

KERGOAT, D. da divisão do trabalho entre os sexos. In. HIRATA, H. (org.). **Divisão capitalista do trabalho**. Tempo Social; Revista de Sociologia. São Paulo: USP, 1989.

LIMA, E. C. D. A.; LIMA, I. C. C. O neoconservadorismo e heteronormatividade: a "bolsonarização" como produção de sentido e mobilização de afetos. **Cadernos de Campo**, Araraquara, p. 325-350, janeiro-junho 2020. ISSN 2359-2419.

LINHARES, E. M. et al. Angústia, insegurança e medo na população LGBTQIA+: Comprometimento da saúde mental na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, p. 1-8, 2021. ISSN 2525-3409.

LOBO, E. S. **A Classe trabalhadora tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura e Brasiliense, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-75, julho-dezembro 2000.

LOURO, G. L. Currículo, gênero y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excêntrico”. **Descentrada**, Buenos Aires, v. 3, março-agosto 2019. ISSN 2545-7284.

MACHADO, M. D. D. C. O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, 11 jun. 2018. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v26n2/1806-9584-ref-26-02-e47463.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

MADUREIRA, A. F. D. A.; BRANCO, U. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, p. 577-591, 2015. ISSN 1413-389X.

MANUEL, D. F. F. P.; SILVA, M. V.; TORRES, R. F. D. O. A Origem do Preconceito. **Revista Científic@ Universitas**, Itajubá, v. 3, p. 1-3, 2016. ISSN 2175-4020.

MARÇAL, L. Igualdade de gênero no ambiente escolar. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 19, 17 setembro 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/igualdade-de-genero-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MENEZES, C. M. D. A. Educação continuada de professores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, p. 311-320, julho-dezembro 2003. ISSN 0104-7043.

MINAYO, M. C. D. S.; et al. **Pesquisa social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. D. S.; DE ASSIS, S. G.; DE SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. 1ª. ed. [S.l.]: Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **http://basenacionalcomum.mec.gov.br/**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Ministério da Saúde. Brasília. 2009. (ISBN 85-334-1043-3).

MORESCO, M. C. **“Vai ter shortinho sim”**: um ensaio sobre biopoder e feminismo popular na escola. Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Curitiba: [s.n.]. 2016. p. 1-16.

MOTTA, G. C. Gênero e sexualidade na escola: caminhos para uma educação libertadora. **Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 2, p. 96 - 114, julho-dezembro 2020. ISSN 2674-8428.

MOURA, J. R. F. D. Da morfologia ao discurso do sufixo -ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras da Universidade do Pará**, p. 99-111, outubro-dezembro 2018. ISSN 2318-9746.



NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e limitações. **Educação & Sociedade**, abril 2002. 15-37.

PATRIOTA, T. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Fundo de População das Nações Unidas. Brasil. 2007.

PELIM, T. Entre vozes e silêncios: Representações de um professor gay sobre sua sexualidade em sala de aula. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 2, p. 106-121, janeiro - junho 2019. ISSN 1807- 9415.

PEREIRA, H. R. A crise da identidade na cultura pós-moderna. **Mental**, Barbacena, v. 2, p. 87-98, junho 2004. ISSN 1984-980X. Acesso em: 15 abril 2021.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas das diferenças**. São Paulo: 34, 1999.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Yogyakarta-Indonésia, p. 39. 2006.

RIBEIRO, D. **Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximação e distanciamento e os critérios da ação política**. UNIFESP. Guarulhos, p. 1-103. 2015.

RIBEIRO, D.; NOGUEIRA, C.; MAGALHÃES, S. I. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. **SUL-SUL Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, p. 57-76, 28 janeiro 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/780>>. Acesso em: 15 março 2021.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos para a educação para a sexualidade**. Rio Grande : da FURG, 2017.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interfacom com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação Da USP**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. ISSN 1678-4634.

RODRIGUES, J. D. S.; LOPES, K. C. V. D. C.; REIS, P. L. S. Transpolíticas Públicas. In: OLIVEIRA, A. D. D.; PINTO, C. R. B. **Transpolíticas Públicas**. Campinas: Papel Social, 2017. p. 95-112.

ROZEMBERG, L. et al. Resiliência, gênero e família na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 673-684, março 2014. ISSN 1678-4561.

RUBIN, G. **O Tráfico de Mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFATLE, V.; JUNIOR, N. D. S.; DUNKER, . **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020.

SAFFIOTI, H. **Gênero Patriarcado Violência**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular , 2015.

SALEIRO, S. P. DIVERSIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO:CONTRIBUTOS PARA UMA ESCOLA. **EX AEQUO**, Lisboa, p. 149-165, 2017. ISSN 2184-0385.

SCHÜTZ, J. A.; FENSTERSEIFER, E.; COSENTIN, L. F. Família e escola em sociedades republicanas:saudáveis dissonâncias. **Práxis Educativa** , Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. ISSN 1809-4309.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

SENADO FEDERAL. **Estatuto da Criança e Adolescente: disposições constitucionais pertinentes**. Senado Federal. Brasília, p. 177. 2005.

SILVA, J. C. P. D. et al. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 2643-2652, julho 2021. ISSN 1678-4561.

SILVA, M. D. L. R. D.; TEIXEIRA, M. C. Identificação política e significação da experiência escolar: o caso de professores e professoras homossexuais no ensino básico. **Revista Pedagógica**;, Chapecó, v. 24, p. 1-22, 2022. ISSN 1984-1566.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. D. **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, R. F. D. Cultura do estupro:prática e incitação à violência sexual contra as mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, janeiro-abril 2017. 9-29.

SOUZA, L. P. D. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, Fortaleza, p. 20-34, março 2012. .

SOUZA, L. P. D. Violência e não violência:imagens e representações de jovens no ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas , v. 40, p. 37-57, abril 2020. ISSN ISSN 1678-7110.

SOUZA, R. B. D. Formas de pensar a sociedade:o conceito de habitus,campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Histórica**, Rio de Janeiro - UFRJ, v. 7, p. 139-151, janeiro-junho 2014.

TOMÉ, G. et al. A Influência da Comunicação com a Família e Grupo de Pares no Bem-Estar e nos Comportamentos de Risco. **Psicologia:Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, p. 747-756, 2011. ISSN 1678-7153.

UNESCO - MEC. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. **Coleção Educação para todos**, Brasília, 32, 2009. 458. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>>. Acesso em: 24 out. 2020.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico..** Brasília. 2013.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**. UNESCO. [S.l.], p. 148. 2018.

VIEIRA, M. L. D. O. **Crescer e se relacionar**: percepções de alunos de 6º ano sobre temáticas do âmbito da sexualidade e de ser ensino o ambiente escolar. Dissertação de mestrado. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. D. T. Sexualidade e Educação:revisão sistemática da literatura científica nacional. **Revista Travessias**, Araraquara, v. 11, Janeiro-abril 2017. ISSN 1982-5935.

## APÊNDICE A

### Roteiro para Grupo Focal

- 1 – O grupo se iniciará com a apresentação da pesquisadora e dos participantes;
- 2 – Serão feitos os acordos verbais de sigilo das histórias, opiniões e identificação dos participantes;
- 3 – Iniciarei a discussão usando como gatilho parte do documentário “Se essa escola fosse minha” (até 6 minutos e 40s) no link <https://www.youtube.com/watch?v=NHJMDuhruz8> onde há relatos de violências sofridas por alunos LGBTQIA+ dentro da escola. O vídeo foi produzido pela Universidade de Brasília.
- 4 – Primeira parte da discussão a partir da pergunta: O que vocês entendem por questões de gênero e violência?
- 5 – Segunda parte da discussão: O que vocês entendem das práticas que são realizadas na escola sobre este assunto? Como vocês percebem que este assunto é tratado na escola? Há espaço de ensino e discussão? Por que vocês acham que isto acontece?
- 6 – Terceira parte: Como vocês percebem a violência na escola? Vocês acham que existe só um tipo de violência? Como vocês descrevem estes tipos de violência?
- 7 – Fechamento com momento de fala de cada participante e agradecimento
- 8 – Convite para lanche e momento de confraternização.

## APÊNDICE B

### Identificação

Nome

Sexo

DN

Endereço

Telefone

Escola

Tempo de atuação na educação

Formação:

### Roteiro Entrevista

1- Fale-me dos aspectos facilitadores e dificultadores sobre a questão de gênero no âmbito da escola:

- como o corpo discente e o corpo docente estão envolvidos nestas questões?
- o quanto você se sente preparado(a) para falar deste assunto?

2- Conte-me as práticas desenvolvidas sobre a questão de gênero na escola:

- estão previstas nas práticas pedagógicas?
- de modo transversal ou em disciplinas específicas?
- o corpo discente procura espaços de discussão sobre o assunto?

3-O que significa violência simbólica e a questão de gênero:

- O que entende por violência simbólica? Já ouviu falar deste tema?
- Você acredita que a violência simbólica está ligada às questões de gênero? Como?

**ANEXO A – Carta de solicitação de autorização de coleta de dados**

## DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu \_\_\_\_\_,  
na qualidade de responsável pela escola \_\_\_\_\_,  
autorizo a realização da pesquisa intitulada “A violência simbólica e as questões de gênero no ambiente escolar” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian Rosa Daher Macri e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Local e data Nome e assinatura e carimbo do responsável

**ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno(a)****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A violência simbólica e as questões de gênero no ambiente escolar”. Nesta pesquisa pretendemos identificar os aspectos facilitadores e dificultadores na escola sobre as questões de gênero, conhecer as práticas desenvolvidas por educadores sobre a questão de gênero e identificar como professores e alunos conceituam violência simbólica e a questão de gênero”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian Rosa Daher Macri. Sua participação é voluntária e se dará por meio da participação em um grupo focal realizado com mais 5 alunos do ensino médio em horário a ser definido, tendo como local a sua escola, levando em consideração todas as normas de segurança devido à pandemia de COVID. Esta pesquisa apresenta risco mínimo e você terá os benefícios de ter acesso às informações fundamentais ao seu processo de educação e desenvolvimento pertinente à sua faixa etária. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (012)997151011(Inclusive ligações a cobrar), ou pelo e-mail [lrdmac@icloud.com](mailto:lrdmac@icloud.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).

Lilian Rosa Daher Macri

---

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do(a) Participante



**ANEXO C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo Aluno:**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A violência simbólica e as questões de gênero no ambiente escolar”. sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian Rosa Daher Macri. Nesta pesquisa pretendemos identificar os aspectos facilitadores e dificultadores na escola sobre as questões de gênero, conhecer as práticas desenvolvidas por educadores sobre a questão de gênero e identificar como professores e alunos conceituam violência simbólica e a questão de gênero. A participação dele(a) é voluntária e se dará por meio da participação em um grupo focal realizado com mais 5 alunos do ensino médio em horário a ser definido, tendo como local a escola dele(a), levando em consideração todas as normas de segurança devido à pandemia de COVID. Esta pesquisa apresenta risco mínimo e o(a) participante terá os benefícios de ter acesso a informações fundamentais ao seu processo de educação e desenvolvimento pertinente à faixa etária envolvida.

Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12)997151011(inclusive ligação a cobrar ou pelo e-mail [lrdmac@icloud.com](mailto:lrdmac@icloud.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).

Lilian Rosa Daher Macri

---

**Consentimento Pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de  
Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor  
\_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente  
estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento  
poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade  
de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e  
esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

**ANEXO D– Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “A violência simbólica e as questões de gênero no ambiente escolar”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian Rosa Daher Macri. Nesta pesquisa pretendemos identificar os aspectos facilitadores e dificultadores na escola sobre as questões de gênero, conhecer as práticas desenvolvidas por educadores sobre a questão de gênero e identificar como professores e alunos conceituam violência simbólica e a questão de gênero por meio de uma entrevista na qual você poderá relatar suas percepções sobre essa temática. A entrevista será realizada de forma online ou presencial se for possível em função da pandemia do COVID-19, em data escolhida segundo sua conveniência. Caso permita, as entrevistas serão gravadas e depois serão transcritas integralmente para facilitar a análise dos dados. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em um momento de aprendizado de assunto pertinente à faixa etária que atende e os riscos são mínimos, já que se trata de uma entrevista. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 012 997151011 (“inclusive ligações a cobrar”) ou e-mail [lrldmac@icloud.com](mailto:lrldmac@icloud.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br) O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisadora responsável \_\_\_\_\_ participante \_\_\_\_\_

Lilian Rosa Daher Macri

---

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A violência simbólica e as questões de gênero no ambiente escolar”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Local e data:

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_