



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

ELIANE NUNES GONÇALVES

ABORDAGEM SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA: quem se importa?

JUAZEIRO - BA

2021

ELIANE NUNES GONÇALVES

**ABORDAGEM SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA: quem se importa?**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) por meio da Instituição Associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula da Luz Galvão

JUAZEIRO - BA

2021

Gonçalves, Eliane Nunes.
G635a Abordagem sobre violência de gênero no ensino de Sociologia: quem se importa? / Eliane Nunes Gonçalves. – Juazeiro - BA, 2021.
xii, 116 f.: il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro-BA, 2021.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula da Luz Galvão.

1. Gênero. 2. Violência de gênero. 3. Ensino de Sociologia.. I. Título. II. Galvão, Paula da Luz. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 306.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Renato Marques Alves, CRB 5-1458.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL (PROFSOCIO)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELIANE NUNES GONÇALVES

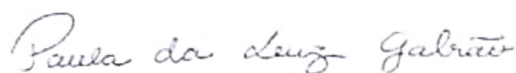
ABORDAGEM SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA: quem se importa?

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) por meio da Instituição Associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

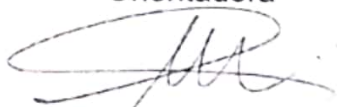
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula da Luz Galvão

Aprovada em 17 de dezembro de 2021

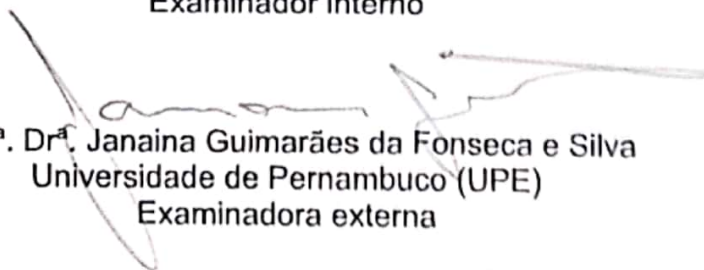
Banca examinadora



Prof^a. Dr^a. Paula da Luz Galvão
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Orientadora



Prof^o. Dr. Gabriel Pugliese Cardoso
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Examinador interno



Prof^a. Dr^a. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva
Universidade de Pernambuco (UPE)
Examinadora externa

A todas as pessoas que têm a sua existência e a sua paz ameaçadas pela violência de gênero, em especial às meninas e meninos em toda sua diversidade de gênero, que deveriam colher somente flores nos “jardins da vida”.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), por propiciar esse curso de imensa relevância para o ensino de Sociologia.

À Universidade Federal do Vale do São Francisco por se submeter e se manter como Instituição Associada a esse mestrado, possibilitando-me fazer parte dele.

Aos professores e professoras, Hermógenes Moura, Luzânia Rodrigues, Delcídes Marques, Alexandre Reis, Vanderléa Andrade, Claudio de Almeida, Vanderlei Carvalho, Ednaldo Torres e Nilton de Almeida, pela dedicação e compromisso com que conduziram suas disciplinas.

À minha orientadora, a professora Paula Galrão, por acolher minha proposta de pesquisa e por me acompanhar com sua preciosa orientação, marcada por sugestões significativas e instigantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

À banca examinadora, o professor Gabriel Pugliese e a professora Janaina Guimarães, que foram envolvidos neste trabalho desde a fase de qualificação, pelas brilhantes recomendações.

Aos colegas e às colegas de curso, Nadjane, Pedro, Simone, Josenice, Valmir, Silvio, Marcos Paulo, Abimailde, Sulaine, Luyza, Elton, Martha, Ananda e Jusileide, pela agradável companhia em momentos de aprendizagem e diversão.

Ao Colégio Jardim Secreto pela receptividade e por permitir a realização deste estudo em seu espaço, em especial às professoras e professores que colaboraram com esta pesquisa: Ivy, Fuchsia, Lótus e Miosótis, vocês foram essenciais.

Aos meus amigos e amigas/colegas de trabalho da Operação Ronda Maria da Penha de Juazeiro, que lidam diariamente com a dor de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, e que a cada dia se superam para proteger e salvaguardar vidas de mulheres no território juazeirense. Nosso trabalho foi inspiração para esta pesquisa.

Aos meus/minhas companheiros/as de luta da Aspra Bahia, espaço de aprendizagem, de luta e de resistência, maior aporte de direitos e de dignidade para os policiais e bombeiros militares da Bahia;

À minha amada família: minha mãe Evandira, grande mulher, entusiasta das minhas conquistas. *Mãe, eu consegui!*; meu querido pai Benedito, homem preto, simples, do campo, tenro. *Tenho muito de ti, pai*; minhas filhas, Duda e Helô, que

sempre embalaram os meus sonhos; meus irmãos Romério, Edinho, Nando, Nei, Eduardo e minha prima-irmã Cleonice, pelo companheirismo e permanente proteção; aos meus nove sobrinhos e sobrinhas que trazem imensa alegria esta família. Amo todos vocês!

A educação é [...] o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias (ARENDR, 1961, p. 14).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise a preocupação com a abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino de Sociologia, buscando investigar qual o espaço destinado à abordagem dessa temática no âmbito da disciplina de Sociologia em uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada na cidade de Juazeiro – Bahia. Para tanto, busquei analisar teoricamente o sentido da abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino médio, especificamente no ensino de Sociologia, mostrando como essa temática pode colaborar para uma educação voltada para uma prática baseada na não-violência e no respeito à mulher e à diversidade de gênero; identificar como a temática gênero/violência de gênero é apresentada no currículo escolar da instituição pesquisada; e avaliar as concepções sobre gênero/violência de gênero entre as/os docentes de Sociologia e quais são as estratégias empregadas por elas/eles ao abordarem essa temática. O método de pesquisa que utilizei foi o estudo de caso, incluindo revisão bibliográfica, contemplando autores e autoras alinhados/as à teoria pós-estruturalista; pesquisa documental, incluindo a análise de documentos normativos e de livro didático; e aplicação de entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes docentes da disciplina de Sociologia e integrante da gestão escolar. Para a análise dos dados recorri à análise de discurso, com adesão à base foucaultiana e suporte das teorias da analista Eni Orlandi. Diante disso, verifiquei que a escola pesquisada tem se mobilizado para a inserção da discussão sobre gênero/violência de gênero, com limitações; os instrumentos que constituem o currículo escolar sugerem a abordagem de conteúdos sobre gênero, porém sem enfatizar a questão da violência contra mulheres e a população LGBTQIA+; os professores e professoras estão atentos à importância da abordagem sobre gênero/violência de gênero, mas também acabam naturalizando, em alguns aspectos, essa violência. Assim, preconizo pela necessidade de formação específica em gênero para toda a comunidade escolar, além de uma revisão dos documentos e livros didáticos que figuram como aporte ao currículo. Acrescento que é imprescindível que a abordagem sobre as questões de gênero seja feita de forma a contemplar o conhecimento sobre todas as identidades de gênero, problematizando concepções que naturalizam comportamentos abusivos e atitudes que normatizam a violência de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Violência de gênero; Ensino de Sociologia; Representações sociais; Poder; Desigualdades.

ABSTRACT

This research has as its object of analysis the concern with the approach to gender/gender violence in the teaching of Sociology, seeking to investigate the space destined to approach this theme in the scope of the discipline of Sociology in a high school located in the state public network in the city of Juazeiro – Bahia. Therefore, I sought to theoretically analyze the meaning of the approach on gender/gender violence in high school, specifically in the teaching of sociology, showing how this theme can contribute to an education focused on a practice based on non-violence and respect for women and to gender diversity; identify how the gender/gender violence theme is presented in the school curriculum of the researched institution; and evaluate the conceptions about gender/gender violence among the sociology professors, and what are the strategies they/they use when approaching this theme. The research method I used was the case study, based on a literature review, including authors and authors aligned with the post-structuralist theory; documentary research, including the analysis of normative documents and textbooks; and application of semi-structured interviews, with sociology professors and members of school management as participants. For data analysis I resorted to discourse analysis, with adherence to the Foucaultian base and support of the theories of analyst Eni Orlandi. Therefore, I verified that the researched school has been mobilized for the insertion of the discussion on gender/gender violence, with limitations; the instruments that make up the school curriculum suggest the approach of content about gender, but without emphasizing the issue of violence against women and the LGBTQIA+ population; teachers are aware of the importance of approaching gender/gender violence, but they also end up naturalizing, in some aspects, this violence. Thus, I advocate the need for specific training in gender for the entire school community, in addition to a review of documents and textbooks that figure as a contribution to the curriculum. I add that it is essential that the approach to gender issues is made in a way that contemplates knowledge about all gender identities, problematizing conceptions that naturalize abusive behaviors and attitudes that regulate gender violence.

Keywords: Genre; Gender violence; Teaching of Sociology; Social representations; Power; Inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa do livro didático <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i>	60
Figura 2	Sumário do livro didático <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i> (primeira página)	61
Figura 3	Sumário do livro didático <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i> (segunda página)	62
Figura 4	Sumário do livro didático <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i> (terceira página)	63
Quadro 1	Relação de conteúdos com abordagem sobre gênero/violência de gênero identificados no livro <i>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</i>	64
Quadro 2	Informações sobre formação acadêmica, formação continuada e motivo de cada professor estar atuando na disciplina de Sociologia	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADO	Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIAM	Centro Integrado de Atendimento à Mulher
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e mais
OCEMs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E ENSINO DE SOCIOLOGIA...	25
1.1 GÊNERO: DISCUTINDO E ESCLARECENDO.....	25
1.2 NOTAS SOBRE PATRIARCADO.....	28
1.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A PROBLEMÁTICA A SER DESVELADA.....	32
1.3.1 Traços da violência de gênero.....	36
1.3.2 Traços invisibilizados da violência de gênero.....	40
1.4 CAMINHOS DO FEMINISMO.....	43
1.5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO LUGAR DA ABORDAGEM SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	46
2 CURRÍCULO, PRA QUE TE QUERO?.....	51
2.1 CURRÍCULO ESCOLAR: VISITANDO CONCEITOS, CONHECENDO DIMENSÕES.....	51
2.2 O CURRÍCULO DA ESCOLA JARDIM SECRETO: INSTRUMENTOS E SUBVENÇÕES.....	54
2.3 ALCANCES E LIMITES, USOS E DESUSOS: EXPLORANDO O LIVRO DIDÁTICO.....	57
2.3.1 Afinal, que livro é esse?.....	59
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O CURRÍCULO ESCOLAR.....	70
3 A REPERCUSSÃO DA TEMÁTICA: A PERCEPÇÃO DOCENTE.....	76
3.1 NA RECEPTIVIDADE, O QUE SE PERCEBE?.....	76
3.2 NO COTIDIANO DA ESCOLA, O QUE SE VÊ?.....	81
3.2.1 Do drama de Jasmim ao dilema da escola.....	84
3.2.2 Anarriê: essa barraca do beijo? Aqui não!.....	87
3.3 POR UMA RUPTURA: ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO, A EDUCAÇÃO E A PUNIÇÃO.....	90
3.3.1 Uma via pela educação.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)...	180
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores e professoras de Sociologia.....	112
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para gestor ou gestora escolar..	114

INTRODUÇÃO

A minha vontade de escrever sobre temáticas de gênero surgiu em um momento consideravelmente recente da minha trajetória acadêmica. Por muito tempo resisti em pesquisar sobre esse tema, mesmo que eu tenha feito isso de forma breve e superficialmente em meio a outras temáticas que me dediquei a pesquisar. Para mim era, e continua sendo, um assunto de grande complexidade, mas depois de um certo tempo entendi que deixar de pesquisar sobre violência de gênero seria fugir da possibilidade de conhecer melhor uma questão que muitas pessoas desconhecem em sua essência, com isso, deixando de ter a percepção de um problema que aflige tantas pessoas e de entender a dor de quem se encontra na condição de vítima de um tipo específico de violência.

Refiro-me à violência decorrente da persistente assimetria nas relações de gênero que, ainda, é em muitas esferas e instituições sociais, incluindo instituições familiares, religiosas e escolares, percebida com naturalidade, apesar de existir um empenho constante de diversos grupos e organizações da sociedade, como os movimentos feministas que lutam por igualdade e respeito à diversidade de gênero. Esses movimentos vêm contribuindo para que essas questões recebam maior visibilidade e reconhecimento no sistema das normativas de direitos humanos, o que tem propiciado à sociedade uma melhor percepção e discussão sobre gênero/violência de gênero.

Em meio a isso, aqui no Brasil nos últimos anos floresceram, de forma acentuada e sem fundamentos plausíveis, avaliações equivocadas sobre a abordagem de questões relacionadas a gênero no ambiente escolar, causadas, sobretudo, pelo desconhecimento sobre o que a sua discussão pode proporcionar nas relações sociais. É importante destacar que a escola representa um espaço importante para a operacionalização de mudanças no entendimento acerca das relações sociais e da violência de gênero pois, é um local que, de regra, acolhe uma diversidade de pessoas que compartilham diferentes experiências, sendo também um espaço onde os alunos e alunas precisam encontrar instrumentos de orientação e proteção.

Nesse contexto, é importante lembrar que as investidas contra a abordagem acerca das questões de gênero no ensino básico brasileiro atingiram o principal

documento direcionador das competências e habilidades a serem desenvolvidas por estudantes, de modo que se excluiu da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018, as expressões “gênero e orientação sexual”. Ante isso, concebo que os objetivos de se excluir esses termos refletem uma política governamental de exclusão em um país já tão marcado por desigualdades, configurando um imenso retrocesso, visto que a compreensão e a consciência sobre questões de gênero desenvolvem a capacidade da percepção de situações abusivas e o reconhecimento e aceitação de si e de outras pessoas.

Ante isso, é importante estarmos atentos/as o quanto essa mudança efetuada na BNCC pode interferir nas políticas estaduais e municipais de educação, já que com a intensa mobilização a favor da supressão das expressões “gênero e orientação sexual”, proibições com relação à disponibilização de conhecimentos sobre identidade de gênero e orientação sexual possam vir a permear os planos de educação nessas esferas de governo. Mais adiante, no segundo capítulo, mostro como ocorre a orientação para a abordagem sobre esse tipo de conhecimento em documento que se refere à política educacional estadual. No que se refere à política municipal de educação, não consegui localizar um plano que direciona isso. Além disso, visualizo a inexistência – ou se existem são pouco expressivas – de políticas educacionais no âmbito do município de Juazeiro – Bahia voltadas para a educação em gênero. Existe, no entanto, ações educacionais que partem não dos órgãos de educação, mas da área de segurança pública, como é o caso de ações desenvolvidas pela Operação Ronda Maria da Penha da Polícia Militar¹. Essa unidade policial somada a outros órgãos como o Centro Integrado de Atendimento à Mulher (CIAM)², a Pastoral da Mulher³, a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM), a Casa Abrigo⁴, e a mais recente Patrulha da Mulher da Guarda Civil Municipal⁵, criada neste ano, dentre outros, formam uma rede bem substanciada de atendimento a mulheres

¹ A Operação Ronda Maria da Penha consiste em uma unidade policial especializada no atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar que possuem medidas protetivas de urgência deferidas pela justiça que impõem obrigações ao agressor, como o afastamento do lar e da vítima.

² O CIAM, órgão ligado à administração municipal, disponibiliza atendimento psicossocial a mulheres vítimas de violência.

³ A Pastoral da Mulher desenvolve trabalho de acolhimento e acompanhamento a mulheres pobres em situação de prostituição.

⁴ O Casa Abrigo é responsável pelo abrigamento de mulheres vítimas de violência e seus filhos menores de idade que se encontram em alto grau de risco.

⁵ Essa Patrulha da Mulher foi lançada recentemente e suas atividades consistem no suporte aos órgãos municipais para o apoio na escolta e condução de mulheres em situação de violência entre os órgãos de atendimento e proteção.

vítimas de violência, mas é salutar a necessidade de ações oriundas de políticas próprias da área de educação.

Conforme dados catalogados pelo projeto *#nãoosecale*, desenvolvido no âmbito do Curso de Comunicação Social da Universidade do Estado da Bahia, Campus III, sob a orientação da professora Dalila Santos, a DEAM de Juazeiro, no ano de 2020, registrou 866 denúncias de violência contra mulheres. Já o CIAM, entre os anos de 2019 e 2020, realizou o atendimento de 226 mulheres. Vale ressaltar que esses dados, tanto os da DEAM quanto os do CIAM, fazem referência a mulheres na condição de vítimas, sem indicar a identidade de gênero ou orientação sexual delas.

Segundo dados disponibilizados pela Operação Ronda Maria da Penha, desde a sua instalação em Juazeiro em novembro de 2015 até o mês de novembro de 2021, essa unidade policial recebeu da Vara da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher um quantitativo de 2.511 medidas protetivas de urgência para fiscalização. Dessas medidas, 977 correspondem aos anos de 2020 e 2021. No presente mês (novembro) deste ano (2021), 226 mulheres encontram-se sob acompanhamento e proteção dessa unidade policial. É importante citar que em todo esse período de atuação dessa unidade, dentre essas mulheres, apenas uma se identificou como mulher trans, o que supõe uma acentuada subnotificação de casos de violência envolvendo vítimas LGBTQIA+.

Considerando isso, esta pesquisa buscou, por meio de um estudo de caso, desenvolver uma abordagem sobre a temática gênero/violência de gênero no âmbito escolar. Posto isso, defini como objetivo geral deste trabalho investigar qual o espaço destinado à abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino de Sociologia em uma escola de ensino médio da rede pública localizada da cidade de Juazeiro – Bahia. Para tanto, adotei como objetivos específicos: analisar teoricamente o sentido da abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino médio, especificamente no ensino de Sociologia, mostrando como essa temática pode colaborar para uma educação voltada para uma prática baseada na não-violência e no respeito à mulher e à diversidade de gênero; identificar como a temática gênero/violência de gênero é apresentada no currículo escolar da instituição pesquisada; avaliar as concepções sobre gênero e violência de gênero entre as/os docentes de Sociologia e quais são as estratégias empregadas por elas/eles ao abordarem essa temática.

Conseqüentemente, a problemática que orienta este trabalho perpassa pelas seguintes questões: 1 – Como, na escola analisada, o ensino de Sociologia contempla

abordagem sobre gênero/violência de gênero? 2 – De que modo as categorias gênero e violência de gênero são contempladas nos documentos que direcionam o ensino de Sociologia da escola campo de estudo? Qual é a percepção dos professores e professoras acerca da temática gênero/violência de gênero, como esses docentes percebem a receptividade dos alunos e alunas ao abordarem essa temática, e como esses professores e professoras lidam com possíveis episódios de violência de gênero no âmbito da escola?

Diante disso, passei a considerar as seguintes hipóteses: 1 – A escola insere discussão sobre violência de gênero em seu espaço, porém com foco na violência contra mulheres, sem se aprofundar na temática e sem contemplar a violência contra pessoas LGBTQIA+; 2 – Os documentos que constituem o currículo escolar sugerem a abordagem de conteúdos sobre gênero sinalizando a necessidade de se desenvolver o respeito às diferenças e a promoção da igualdade de gênero, porém sem enfatizar a questão da violência contra mulheres e a população LGBTQIA+; 3 – Os professores e as professoras reconhecem a importância da abordagem sobre gênero/violência de gênero, percebem que os alunos e alunas são receptivos quanto à abordagem dessa temática e reconhecem quando certas práticas se configuram violência de gênero enquanto, porém naturalizam outros comportamentos abusivos.

Posto isso, justifico a escolha do tema desta pesquisa por entender que as reflexões a respeito da abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino de Sociologia são imprescindíveis, considerando-se que essa disciplina apresenta uma imensa capacidade de instrumentalização para a formação cidadã, incluindo a propiciação de aprendizado e desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades para uma prática baseada na não-violência e no respeito à mulher e à diversidade de gênero. Somado a isso, as instituições de ensino figuram-se como importantes instrumentos de difusão de conhecimento, sendo assim capazes de contribuir com o rompimento de ciclos de violência, com a desconstrução do machismo, da misoginia e da homofobia, e de desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de percepção e reconhecimento de situações abusivas.

Congregado a isso, a escolha do tema deste trabalho decorre da minha vivência profissional com a questão da violência contra mulheres. Desde o ano de 2015, como policial militar, desenvolvo minhas atividades profissionais na Operação Ronda Maria da Penha de Juazeiro, onde a atividade principal consiste em visitas às vítimas para fiscalização de medidas protetivas de urgência deferidas pela justiça. A

atenção pelo tema se deu, especificamente, a partir da minha vivência em escolas localizadas neste município durante a minha participação em atividades preventivas e educativas desenvolvidas pela referida unidade policial em instituições de ensino, especialmente a partir do ano de 2018. Essas atividades, que estão suspensas em razão da pandemia da doença Coronavírus Disease 2019 (Covid-19), incluíam palestras e oficinas no âmbito do projeto *Se causa dor não é amor. Namoro Abusivo #PartiuQueÉNocivo*, do qual participei da elaboração e execução. Esse projeto, embora seja focado na prevenção à violência nas relações de namoro, permitia, também, discussões em torno da violência em outras formas de relações afetivas e familiares.

Nesse contexto, a abordagem sobre violência que era levada para a escola não deixava de contemplar a violência contra a diversidade de gênero, porém era focalizada na violência contra mulheres. Em meio a isso, percebi que era comum, ao final das atividades, alunos ou alunas se dirigirem a mim ou a outro/a colega responsável pela palestra ou oficina, solicitando conversa restrita, afim de buscar esclarecimentos sobre situações vividas por eles/elas que poderiam se configurar violência e de que forma eles/elas, na condição de pessoas trans, por exemplo, poderiam ser amparados pelos serviços de atendimento e proteção. Isso me fez pensar que o fato de esses/as alunos/as não fazerem o uso do momento destinado a questionamentos para tirarem suas dúvidas não se dava somente por timidez ou por vergonha de expor um fato. A minha percepção é de que eles/elas temiam a não-aceitação, a violência disfarçada de piadas e de inúmeras práticas homofóbicas e transfóbicas naturalizadas na escola e em outros espaços dos quais eles/elas fazem parte.

Dessa forma, o acanhamento e situações constrangedoras acabam sendo muito constantes na vida escolar desses/as alunos/as. Isso se dá por conta da maneira como eles/elas, enquanto pessoas que fogem do modelo heteronormativo, são encarados/as e invisibilizados/as no seu cotidiano, que se apresenta como uma ameaça à permanência deles/as no espaço escolar. Considerando isso, é perceptível que “A escola se apresenta como instituição incapaz de lidar com as diferenças, se tornando a guardiã das normas de gênero e da heterossexualidade compulsória” (GALRÃO e CARVALHO, 2020, p. 221).

À vista disso, tive a percepção de que as escolas precisavam avançar muito na abordagem sobre violência de gênero e temas correlativos a esse. Entendi que

isso é necessário, também, porque a partir da abordagem levada pela Operação Ronda Maria da Penha, embora simples, didática e livre de tecnicismos, causava certo espanto ou perplexidade também nos/nas professores/as, que só a partir daquele momento passavam a reconhecer certas práticas como violentas. Assim, nasceu a ideia de que a escola precisava conhecer mais para ajudar a prevenir e a proteger sua comunidade da violência de gênero. Assim, no ano de 2019, com a então possibilidade de ingressar no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), propus trazer o tema da violência de gênero para o campo do ensino de Sociologia, sob a linha de pesquisa *Práticas de ensino e conteúdos curriculares*.

A escolha metodológica

Com o intuito de compreender como a abordagem sobre gênero/violência de gênero ocorre no âmbito da escola analisada, adotei como método de pesquisa, o estudo de caso. Essa escolha se deu por entender que seria ele o mais adequado no contexto deste trabalho que aborda um tema de grande relevância a partir da análise de práticas oriundas de uma unidade escolar. No que se refere a esse método, Robert Yin o considera como: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Para esse autor, os estudos de caso se configuram como a estratégia mais adequada quando se tem uma investigação a partir de perguntas do tipo “como e por que”, quando o controle dos eventos não é completamente feito pelo pesquisador e quando o foco da pesquisa recai sobre fenômenos contemporâneos introduzidos em determinado contexto da realidade social (Yin, 2001).

Portanto, partindo desse pressuposto, reconheço o método do estudo de caso como adequado nesta análise. Assim, orientei-me por uma metodologia predominantemente qualitativa. Isso, porque na Sociologia e na Antropologia, a pesquisa qualitativa tem origem na preocupação em entender o outro (Denzin e Lincoln, 2006), conjugando a análise e construção de uma diversidade de “materiais empíricos, como estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista [...], que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

O campo do estudo e os sujeitos da pesquisa

Este trabalho teve como campo de estudo uma escola de ensino médio pertencente à rede pública estadual, situada na cidade de Juazeiro – Bahia. Essa escola fica localizada cerca de 4 km do centro desta cidade, em uma área de grande circulação e considerada de fácil acesso. Essa instituição de ensino possui funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno, com a oferta de ensino médio e ensino profissionalizante. Conforme dados disponibilizados no portal *on line* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com atualização ocorrida em 13 de novembro deste ano, a referida escola possui 1.787 estudantes matriculados, sendo 1.659 no ensino médio, e 128 no ensino profissionalizante.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola, construído no ano de 2017, essa instituição possui significativa atuação na execução de programas para a ampliação do tempo de aprendizagens. Dentre esses programas são enumerados o Programa de Ressignificação da Aprendizagem, Projetos Estruturantes da SEC, e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Contudo, o referido PPP sinaliza que essa escola lida com problemas como altos índices de reprovação, sobretudo no 1º ano e evasão, principalmente no turno noturno, que podem estar relacionados, conforme sugere esse PPP, ao déficit de aprendizagem e ao contexto socioeconômico.

Vale salientar que a escolha da referida escola se deu, em primeiro lugar, por ela se tratar de uma escola de ensino médio, tendo em vista que o PROFSOCIO tem como área de concentração o ensino de Sociologia, visando “desenvolver [...] 2) a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos no ensino de Sociologia e das questões específicas relacionadas com os alunos do Ensino Médio” (PROFSOCIO, 2021). Além disso, foi levada em consideração o fato de essa instituição de ensino ser comumente apontada como uma escola que abarca uma grande quantidade de alunos, oriundos tanto da área rural como de diferentes bairros da área urbana deste município. Saliento que em virtude do compromisso com a ética em pesquisa, conforme prevê normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que prezam pelo sigilo das informações em pesquisa com seres humanos, dados da instituição analisada foram omitidos na escrita deste trabalho.

No entanto, nesta escrita, optei por nomear a escola analisada de Colégio Jardim Secreto, nome com o qual ela é referida ao longo deste trabalho. Esse nome, que se expressa quase como um homônimo da obra *O Jardim Secreto*, de Frances Hodgson Burnett, não foi pensado como uma analogia a ela, embora, em algum sentido, os aspectos analisados na escola e a obra citada possam dialogar. A ideia do nome surgiu de um momento de ludicidade, considerando o aspecto sigiloso das informações referentes aos participantes deste trabalho e como uma forma de melhor assegurar a identidade desses participantes. Considerando o nome da escola, pensei ser coerente nomear seus atores, nesse caso específico os participantes deste estudo, com nomes de flores ou plantas, sendo alguns um tanto exóticos: Ivy, Fuchsia, Lótus e Miosótis.

A propósito disso, inicialmente este estudo estava previsto para contar com a participação de oito pessoas, sendo um gestor ou gestora, um coordenador ou coordenadora pedagógica, e seis professoras ou professoras, totalizando oito participantes. Contudo, desses, somente três professores/as e uma integrante da gestão escolar colaboraram com entrevistas, totalizando quatro participantes. Saliento que durante as visitas ao Colégio Jardim Secreto, com o apoio da sua gestão, consegui contatos telefônicos de docentes e de integrantes da coordenação pedagógica, o que me possibilitou comunicação com esses profissionais. É importante frisar, também, que em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, as limitações desta pesquisa foram acentuadas, principalmente o processo de aproximação com os/as participantes.

Essas dificuldades se apresentaram desde falhas nos instrumentos de comunicação (como telefonia, internet) até a questões pessoais dos participantes, como o fato de estarem fora da escola naquele momento e supostamente desconectados de questões inerentes ao trabalho docente, já que no período das entrevistas não ocorriam atividades escolares, nem mesmo por meios remotos. Houve ainda caso de participante que vivenciava o luto pela perda de familiar vitimada pela Covid-19, o que demandou sensibilidade e espera na melhora ou recuperação do estado emocional do participante.

Nesse processo, dos sete professores/as contactados, apenas três afirmaram estar atuando como professor/a de Sociologia, sendo esses/as os/as participantes desta pesquisa. Dentre os/as demais, três informaram que, embora já tivessem lecionado a referida disciplina em anos anteriores, não estavam mais atuando com ela

e que por isso não se sentiam seguros/as para colaborar com este trabalho. Além disso, uma professora que inicialmente, sob entusiasmo, confirmou a participação, desistiu após tomar conhecimento da temática da pesquisa, sem justificar que tenha sido esse o motivo, apenas informando que não queria participar.

Integrantes da coordenação pedagógica não concederam entrevista alegando falta de tempo, mas disponibilizaram o material solicitado, dentre os quais, o PPP da escola e o livro didático de Sociologia. Uma integrante da gestão escolar concedeu entrevista. Assim, das quatro entrevistas realizadas, três se efetivaram com professores/as de Sociologia (sendo duas por meio da plataforma *google meet* e uma por ligação telefônica), e uma com integrante da gestão escolar (pessoalmente). Cada profissional foi entrevistado individualmente, em encontro único com cada um/uma, respeitando a disponibilidade de cada participante.

O desenvolvimento dos instrumentos de construção de dados

As etapas deste estudo compreenderam revisão bibliográfica, pesquisa documental, incluído análise de documentos normativos e do livro didático, e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Adotei a revisão bibliográfica afim de reunir ideias que pudessem fundamentar a pesquisa e ajudar a responder o problema proposto. Para tanto, recorri, primordialmente a autores/as que se alinham à teoria pós-estruturalista, especialmente os/as que se utilizam das categorias gênero e violência de gênero como, Joan Scott, Heleieth Saffioti, Linda Nilcholson, Guacira Louro, Jaqueline de Jesus, Pierre Bourdieu, Richard Miskolci dentre outros/as; feminismos, a partir de autoras como Bell Hooks, Marlise Matos, Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser, e Carla Cristina Garcia; currículo escolar e ensino de Sociologia, fundamentos em Michael W. Apple, Lucas Souza, Benedito Eugênio e Marisonia Correia; além de disciplina e mecanismos de poder, tendo como aporte principal Michel Foucault.

A pesquisa documental contemplou o estudo de normas vinculadas à educação básica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a BNCC, e de documentos mais referenciados pela escola e que subsidiam o seu currículo como o PPP e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Bahia (OCEMs). Quanto ao livro didático, ele foi examinado partindo de um “passeio” por idas e voltas por esse material, afim de conhecer a forma de disposição dos

conteúdos, demarcando as passagens que abordassem a temática desta pesquisa. Consequentemente, busquei entender como a temática aparecia representada, tentando identificar o que foi dito, silenciado ou omitido, quais posições ideológicas ou políticas, por exemplo, poderiam estar presentes, e o que poderiam tê-las influenciado.

No que concerne às entrevistas, elas foram adotadas considerando que elas “[...] constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras” (POUPART, 2012, p. 215). Como importante instrumento, a entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores e a realidade social. “O objetivo da entrevista é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER e GASKELL, 2008, p. 65). As entrevistas foram aplicadas por meio de perguntas semiestruturadas. A escolha dessa modalidade de entrevista se deu porque ela possibilita ao/à entrevistado/a que ele/ela discorra sobre o assunto proposto de forma mais aprofundada e com respostas espontâneas, além de colaborar na averiguação de questões afetivas e valorativas (Boni e Quaresma, 2006).

No que concerne ao roteiro de perguntas, busquei desenvolvê-lo, após fazer a identificação dos/as participantes por meio de questões socioculturais. Assim, o roteiro de perguntas incluiu questões sobre: a formação acadêmica dos/as participantes; atuação na escola analisada e na disciplina de Sociologia; a constituição de normas para a orientação do trabalho docente; acesso e formas de acesso a conhecimento sobre a temática gênero/violência de gênero; metodologia empregada pelos professores e professoras e o engajamento dos alunos diante da abordagem sobre a temática gênero/violência de gênero; material didático e currículo; violência no âmbito da escola; e a concepção sobre a importância da referida temática.

A análise e a consolidação dos dados

Já como procedimentos de análise de dados, busquei fazer o uso da técnica de análise de discurso, um método que atua como forma de examinar os sentidos dos discursos. No contexto desta pesquisa, esse método analisa os discursos presentes no livro didático e na fala dos participantes, a partir de uma base, primordialmente, foucaultiana, com o suporte de Eni Orlandi, tendo em vista que tanto Michel Foucault

como a referida autora se assemelham no que se refere à concepção de que mecanismos de controle interferem na formação discursiva. Assim, para Foucault (1996), a produção do discurso em toda sociedade perpassa por mecanismos que tendem a controlá-lo, sendo que: “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, pp. 8-9). Para Orlandi (2002) as formações discursivas representam de uma determinada conjuntura sócio-histórica, determinando o que pode e deve ser dito, representando, portanto, formações ideológicas.

No que concerne ao processo de análise de discurso, busquei realizá-lo tomando como base o percurso sugerido por Orlandi (2002), que sugere, após a tomada do *corpus*, os dados construídos para esta pesquisa, a localização da discursividade para a construção do objeto discursivo. Assim, busquei, a partir dos trechos selecionados relacionar o “que foi dito”, “o que não foi dito”, e “o que poderia ser dito”, tomando como categoria de análise a interdiscursividade. Conseqüentemente, em busca dos sentidos do discurso, procurei relacionar as formas discursivas com possíveis formações hegemônicas ou ideológicas que direcionam essas relações. Nesse contexto, deve-se levar em consideração que “o processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui” (ORLANDI, 2002, p. 79).

Nessa conjuntura, ao me apropriar dos dados construídos e da técnica de análise de discurso, busquei me atentar a categorias de análise que pudessem se somar a categorias já estabelecidas, construídas sob a temática desta pesquisa e que já correspondiam à minha expectativa, quais sejam “gênero/violência de gênero” e “ensino de Sociologia”. Assim emergiram no processo da análise discursiva categorizações em torno de “desigualdade”, “poder” e “representações sociais”.

Posto isso, para atender aos objetivos deste trabalho e aprofundar a sua problemática, procurei dividi-lo em três capítulos. No primeiro deles, intitulado *Gênero, violência de gênero e ensino de Sociologia*, a partir de uma discussão sobre o conceito de gênero, busco explicar por ele as diversas formas de violência que se desenvolvem e persistem amparadas pela cultura patriarcal. Além disso, apresento uma breve trajetória do movimento feminista e suas vertentes como importante instrumento para a luta contra as desigualdades que atingem as identidades femininas. Realizo, ainda,

uma abordagem sobre a importância da discussão sobre violência de gênero na educação básica, especialmente, a partir do ensino de Sociologia.

O segundo capítulo, denominado *Currículo, pra que te quero?*, é centrado na análise do currículo do Colégio Jardim Secreto, buscando conhecer como a temática gênero/violência de gênero é mobilizada tanto nos conteúdos como nas formas de trabalho desenvolvidas pelos/as docentes de Sociologia. Para isso, busquei compreender o sentido que o currículo escolar apresenta para o processo de ensino-aprendizagem e conhecer os instrumentos que compõem a estrutura curricular dessa escola, dando maior enfoque ao livro didático, visto que ele é o instrumento de ensino mais apontado pelos/as docentes. Além disso, apresento uma discussão sobre a formação de professores e professoras enquanto relevante aporte para a organização do trabalho escolar e sua importância para a formação docente na temática gênero/violência de gênero.

Já no terceiro capítulo, que tem como título *A repercussão da temática: a percepção docente*, o enfoque é para uma avaliação em torno da percepção dos/das docentes sobre a temática gênero/violência de gênero, considerando como eles/elas percebem a receptividade dessa temática pelos alunos e alunas. Além disso, apresento uma discussão em torno de casos de violência de gênero no ambiente da escola analisada, buscando entender como essa instituição de ensino e os/as docentes lidam com esses episódios e quais alternativas são apontadas por eles/elas para o rompimento com essa modalidade de violência.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese articulada das discussões, análise, avaliações e reflexões realizadas ao longo dos três capítulos deste trabalho, com o intuito de responder as questões colocadas nesta pesquisa a partir da confirmação e/ou refutação das hipóteses levantadas. O propósito foi sintetizar as descobertas, promovendo um diálogo em torno da problemática mais ampla que é a incipiente abordagem sobre questões relacionadas a abordagem sobre gênero/violência de gênero na escola.

1 GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, eminentemente bibliográfico, perpasso por uma análise sobre o conceito de gênero, buscando explicar por ele as diversas formas de violência que se desenvolvem e persistem amparadas pela cultura patriarcal. Além disso, apresento uma breve trajetória do movimento feminista e suas vertentes como importante instrumento para a luta contra as desigualdades que atingem as identidades femininas. Somo a isso uma abordagem sobre a importância da discussão sobre violência de gênero na educação básica, especialmente, a partir do ensino de Sociologia.

1.1 GÊNERO: DISCUTINDO E ESCLARECENDO

Cabe explicar que gênero, enquanto categoria social e instrumento teórico, requer uma abordagem empírica e analítica complexa para a sua compreensão. No entanto, uma discussão para tornar mais compreensível essa categoria, pode ser iniciada com a reflexão de questões relacionadas ao conceito de gênero, sua empregabilidade nas relações sociais, e o papel da educação perante tais questões. Assim, para analisar esse tema é conveniente perpassarmos por diferentes campos do conhecimento, o que pode ser feito, inicialmente, buscando significados na etimologia da palavra gênero, por meio de outros instrumentos de comunicação, como a língua falada, no nosso caso a língua portuguesa, até chegar em uma área específica do saber do interesse de quem busca o esclarecimento. Isso pode ser apenas um ponto de partida a ser considerado. Aqui, por outro lado, busco explicá-lo a partir de conceitos empregados pelas ciências humanas e sociais com suporte de vertentes feministas, o que provavelmente será capaz de atender ao propósito deste trabalho.

De acordo com Giddens e Sutton (2017), o tema gênero foi praticamente ignorado pela Sociologia, tendo ganhado espaço apenas após a década de 1960, com o surgimento de estudos empíricos e teóricos feministas, chamando a atenção para as grandes desigualdades persistentes entre homens e mulheres. Assim, a Sociologia, inicialmente, trouxe a concepção de gênero como um fator referente “às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, enquanto

‘sexo’ se refere às diferenças anatômicas e fisiológicas entre os corpos masculino e feminino” (GIDDENS e SUTTON, 2017, p. 149). Assim, apesar de considerar essa conceituação empregada pela Sociologia como fundamental para os estudos de gênero, as diferenças biológicas, comumente empregadas pelo senso comum para distinguir homens e mulheres, não têm sido apresentado como fator essencial para isso, conforme sugere Simone de Beauvoir, ao prezar pela distinção entre sexo e gênero, considerando o primeiro um fator biológico e o segundo um elemento construído pela sociedade, ficando isso evidente quando ela argumenta que “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (BEAUVOIR, 1970, p. 7). Nesse mesmo sentido, Saffioti (2015) argumenta que gênero corresponde às representações do masculino e do feminino, às percepções construídas pela sociedade no que se refere ao que é ser homem e ao que é ser mulher.

Consoante a isso, Joan Scott (1995) esclarece que o termo gênero vem sendo utilizado para indicar as construções sociais, a absoluta criação social das ideias a respeito dos papéis pertinentes aos homens e às mulheres, bem como “uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1995, p.75), desse modo, rejeitando, de forma clara, as justificativas biológicas, como as que estabelecem a ideia de forças de dominação, ao definir que mulheres sejam mães, e que os homens sejam fisicamente mais fortes.

Por outro lado, essa concepção sobre gênero é rebatida por diferentes abordagens teóricas que apontam a necessidade de se desconstruir essa noção que pressupõe corpo como biológico e gênero como construção cultural do sexo. Linda Nicholson, em seu artigo *Interpretando o gênero*, traz um debate que busca a desconstrução da visão dominante entre feministas que postulam gênero “como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’.” (NICHOLSON, 2000, p. 9). Com isso, Linda Nicholson (2000) rebate os argumentos que tem como base a distinção entre masculino e feminino a partir dos “fatos da biologia” argumentando que, por este princípio, o gênero aparece apenas como um suplemento do sexo. Ou seja, por esta ótica, o sexo é visto como o lugar do natural e imutável, o que desencadeia uma perspectiva de gênero

engessada, em certa medida, por uma noção de sexo que é vista como estando fora da cultura.

Para essa autora, a vinculação entre corpo, personalidade e comportamento se constitui o que ela define como fundacionalismo biológico que, por sua vez, se contrapõe ao determinismo biológico. Essa contraposição ocorre porque esta concepção admite o construcionismo social, por meio da noção de gênero, porém ainda se sustenta no biológico naturalizado, uma vez que não problematiza as concepções de corpo sexuado.

Com isso, Linda Nicholson (2000) refuta tanto o fundacionalismo quanto o determinismo biológico, argumentando que a população humana se diferencia além das expectativas sociais, “sobre como pensamos, sentimos e agimos” (NICHOLSON, 2000, p. 14), pois existem diferenças nas maneiras de se conceber o corpo. Essa autora alerta que isso não implica no desaparecimento do corpo da teoria feminista, mas sustenta que ele deve ser colocado numa perspectiva em que seja visto como uma variável e não como uma constante, uma vez que a percepção que temos sobre o corpo sexuado também é uma construção social. Assim, Linda Nicholson estabelece uma crítica sobre o olhar do feminismo para o corpo biológico e problematiza a noção de gênero na tentativa de se desconstruir a dualidade que aponta corpo como elemento somente biológico e gênero enquanto construção sociocultural.

A partir disso, podemos compreender que gênero não pode ser empregado como sinônimo de mulher, e que embora ele tenha sido conceituado como um elemento que evidencia aspectos das relações sociais entre homens e mulheres, implicando na construção de subjetividades de cada pessoa, essa categoria perpassa por constante e necessária problematização. Mas, é importante lembrarmos que existe uma ampla resistência desde o simples uso do termo gênero até às mais recentes concepções sobre ele. Persiste, entre muitos setores da sociedade, a ideia de que gênero é um elemento sem necessidade de ser abordado, instituindo a percepção de que vigora uma ordem natural que determina que as pessoas só possam ser vistas a partir do corpo biológico. Vale ressaltar que esse desprezo pela concepção de gênero como algo diversificado, que ignora a existência de necessidades, anseios e representações que podem ser compartilhadas por mulheres e homens, não é decorrente somente da ascensão de discussões feministas sobre o tema. Essa aversão foi operada e disseminada ao longo da nossa história, a partir da influência de diferentes pensadores, ciências e teorias de investigação.

Nesse sentido, Alambert (1986) lembra que da Antiguidade até os dias atuais, vários pensadores de classes dominantes criaram teorias e argumentaram a favor da subjugação das mulheres, colocando-as como ocupantes de lugar de segunda categoria na sociedade, enumerando pensadores como Platão, Tomás de Aquino, Rousseau, Kant, Guilherme Liepmann, Schopenhauer, Nietzsche e Proudhon. Contudo, Alambert (1986) faz uma ressalva a Marx e a Engels, por entender que eles fizeram uma abordagem a respeito da opressão das mulheres na sociedade bem como das possibilidades de sua libertação, embora essa abordagem tenha sido rara, pouco explícita e secundária. Essa autora argumenta que essas questões foram abordadas no âmbito do estudo de outros temas, tais como a crítica à família burguesa, o exame da divisão social do trabalho, a análise do processo de produção e do trabalho. Porém, não é consenso que Marx e Engels, devam ser isentados do desprezo pela busca da emancipação das mulheres do julgo masculino, já que eles somente:

[...] teorizaram a relação econômica de propriedade como a base da opressão das mulheres no casamento, de modo que a subordinação das mulheres pudesse ser examinada em termos das relações capitalistas de classe, mas não em termos de uma política sexual específica entre homens e mulheres (HARAWAY, 2004, p. 212).

Nesse contexto, é preciso considerar, pelo menos, a contribuição dos escritos de Marx e Engels para a teoria feminista, inclusive com relação ao uso do materialismo histórico enquanto abordagem metodológica que busca estudar a sociedade a partir da relação entre acumulação de capital e as forças produtivas. Na perspectiva do feminismo, por exemplo, é fundamental o estudo das hierarquias e das diversas formas de exploração pelas quais as mulheres são submetidas. E, é esse tipo de abordagem que mais contribui para o entendimento de que a violência de gênero continua persistindo e cultivando sistemas que buscam legitimá-la.

1.2 NOTAS SOBRE PATRIARCADO

Não é difícil perceber que em muitas sociedades se manifesta um sistema em que homens detêm o domínio, a autoridade, a liderança, o poder, o privilégio, a

propriedade, dentre outros aspectos da organização social que os favorecem. Esse sistema, denominado de patriarcado e que coexiste tanto com forças que o cultivam como com forças que o combatem, é definido por Saffioti (2015) como um regime marcado essencialmente pela dominação - exploração das mulheres pelos homens. Saliento que essa noção de patriarcado e das nuances que o acompanham, acaba por examiná-lo a partir de uma categorização considerada por alguns pesquisadores como universalizada, amparada por uma percepção ocidentalista, considerando a possibilidade da existência de sociedades em que as relações de gênero se dão de maneira distinta da nossa. Porém, não vejo problema em fazer esse debate a partir dessa percepção, visto que ainda não é consenso a existência de sociedades em que mulheres tenham assumido plena autoridade sobre pessoas e comunidades. E, mesmo que tenham existido, acredito que não tenham se estabelecido com a mesma força e frequência que sustenta o sistema patriarcal.

Conforme Giddens e Sutton (2017), embora hoje a principal fonte da teoria patriarcal seja oriunda do feminismo, especialmente a partir da década de 1960, quando do desenvolvimento e utilização do conceito para ajudar a entender a perpetuação do domínio dos homens sobre as mulheres nas sociedades modernas, a Sociologia teve a sua primeira definição teórica de patriarcado em discussão elaborada por Friedrich Engels. Esclarecem Giddens e Sutton (2017) que essa discussão foi desenvolvida em torno de uma análise do capitalismo, em que Engels aponta o sistema capitalista como propulsor das desigualdades de gênero e classe, já que os homens destinavam a riqueza produzida e deixada por suas famílias exclusivamente para herdeiros do sexo masculino.

Nessa perspectiva, determinadas vertentes do movimento feminista encontraram estratégias para lutar contra desigualdades, adotando a teoria marxista como indispensável na luta pela libertação das mulheres. É o que podemos perceber na crítica ao patriarcado, a partir de uma análise da divisão sexual do trabalho no sistema capitalista, realizada por Biroli (2018). Essa autora concebe patriarcado como um sistema político marcado por uma estrutura que explora o trabalho das mulheres, em que estas têm sua força de trabalho apropriada para beneficiar homens coletivamente. Com isso, percebemos que há no patriarcado uma dinâmica de dominação masculina que se opera em diferentes esferas e instituições sociais, subordinando, subjugando e excluindo mulheres para a manutenção do poder, domínio e privilégio dos homens. É importante ressaltar que, embora tenham sido

ampliadas as possibilidades de acesso da mulher à esfera pública, sobretudo, conciliando com demandas da esfera privada, ela continua, em muitos aspectos, sob poder e dominação masculina.

E, isso persiste porque, conforme argumenta Saffioti (2015), o direito patriarcal está imerso não só no âmbito civil, mas também no Estado, juntamente às suas hierarquias e estruturas de poder que contaminam toda a sociedade. Podemos compreender melhor isso a partir do esclarecimento de Biroli (2018), que aponta a existência de duas formas de patriarcado, sendo elas o patriarcado privado e o público, de modo que o primeiro se caracteriza “ [...] pelo controle direto de homens sobre mulheres, exercido da sua posição de marido ou de pai” (BIROLI, 2018, p. 31), enquanto que no segundo, “Estado e mercado de trabalho passariam a ser as dimensões em que as coerções se organizam e se institucionalizam” (BIROLI, 2018, p. 32).

Nesse contexto, podemos visualizar o patriarcado privado em atitudes e valores que restringem mulheres ao ambiente doméstico, especialmente para exploração do seu trabalho, como lavar, cozinhar, passar, cuidar do marido, filhos e filhas, dispensando os homens dessas atividades, além de não dar às mulheres o direito de voz, tomando decisões a seu respeito em diversos aspectos das suas vidas. De forma semelhante, o patriarcado público exerce opressão sobre as mulheres quando lhes atribui salários e cargos menores do que os destinados aos homens; quando dificulta a entrada e permanência feminina na política; e ao ficar inerte perante violações de direitos de mulheres. Um clássico exemplo de inércia frente à violação de direitos se refere à demora na punição do agressor de Maria da Penha Maia Fernandes⁶, vitimada em 1983, tendo o criminoso cumprido pena, ainda que leve e desproporcional ao crime cometido, somente dezenove anos depois, após o caso tomar dimensão internacional.

Ao refletirmos sobre esse sistema que subordina mulheres e que coloca os homens no centro das relações sociais, percebemos o quanto ele é maléfico não só para as mulheres, mas para toda a sociedade. É um sistema injusto, desleal e

⁶ Maria da Penha Maia Fernandes, a Maria da Penha, ficou conhecida pela luta que desempenhou para que o seu agressor fosse punido por duas tentativas de homicídio contra ela, ocorridas em 1983. Da sua luta resultou a Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, que visa proteger mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

violento que, aqui no Brasil, influenciou, por exemplo, na entrada tardia das mulheres nos espaços públicos, bem como inviabilizou por muito tempo que mulheres pudessem decidir sobre suas próprias vidas. Movido pelo sistema patriarcal, o Estado brasileiro, até 1827, não permitia o acesso de mulheres na educação básica; até o ano de 1879 proibiu o acesso de mulheres às universidades; impediu o voto feminino até o ano de 1932; negou o direito de a mulher trabalhar fora de casa sem a permissão do marido até o ano de 1943; vedou o direito ao divórcio até o ano de 1977; demorou até 1988 para instituir a igualdade entre homens e mulheres em obrigações e direitos; e, somente no ano de 2006 criou uma lei específica para proteger mulheres da violência doméstica e familiar.

Na luta contra o patriarcado, avançamos consideravelmente, mas ele não para de operar, ele persiste, ganha novas formas, influenciando desigualdades e fomentando inúmeras agressões à figura feminina, conforme afirma Saffioti:

[...] o patriarcado está em permanente transformação. [...] homens continuam matando suas parceiras às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. O julgamento destes criminosos sofre, é óbvio a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações – devassa é a mais comum – contra a assassinada. A vítima é transformada rapidamente em ré, procedimento este que consegue, muitas vezes absolver o verdadeiro réu (SAFFIOTI, 2015, p. 48).

Recentemente, vivenciamos na esfera local uma situação que diz respeito a essa desagradável perspectiva. É o caso da jovem Rildeny Modesto Batista, assassinada em 21 de março de 2016, na cidade de Juazeiro – Bahia, tendo o assassino passado por julgamento no dia 03 de março de 2020. Conforme amplamente divulgado pela mídia local, Rildeny, que na época tinha 24 anos de idade, foi encontrada morta pelos filhos, dentro de um quarto em sua residência, após ter passado por uma discussão com o então companheiro dela. A morte se deu por esfaqueamento e gerou grande comoção social. O assassino fugiu após o crime e passou a residir na cidade de São José do Belmonte – Pernambuco, até o dia 13 de fevereiro de 2019, quando foi preso pela polícia pernambucana, mediante cumprimento de mandado de prisão preventiva expedido pela justiça baiana. No dia do julgamento, conforme testemunhas que estavam presentes, [...], o criminoso tentou desqualificar a ex-companheira, ao atacar a conduta da vítima” (PRETO NO BRANCO, 2020).

Na ocasião, o júri popular, composto por sete homens, não admitiu a tipificação do crime de feminicídio⁷, e o assassino foi condenado a dez anos de reclusão por homicídio simples, com pena diminuída para oito anos, três meses e vinte e nove dias, devido à confissão da autoria (Bahia, 2020), de forma espontânea, mesmo o crime tendo ocorrido em razão de violência doméstica e familiar, circunstância suficiente para caracterização do crime de feminicídio. Com isso, vemos que persiste uma ordem sociocultural patriarcal que subsidia e naturaliza a violência de gênero.

1.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A PROBLEMÁTICA A SER DESVELADA

O conceito de violência é variado e complexo, podendo se diversificar no tempo e no espaço, conforme os padrões socioculturais de cada época. Segundo Adorno (2012), o termo violência é originado do verbo latino *violare*, que quer dizer “tratar com violência, profanar, transgredir”, ao mesmo tempo em que faz referência ao termo *vis*, que significa “força, vigor, potência, violência, emprego da força física em intensidade, qualidade, essência”. Adorno (2012) esclarece que, enquanto na tradição clássica greco-romana violência era empregada com o sentido de desvio, pelo uso de força externa do curso natural das coisas, atualmente o termo é utilizado de forma polissêmica, referindo-se a fatos e ações humanas que se contrapõem, ou, de alguma forma, causam transtorno à paz ou à ordem social legitimamente reconhecida. Em torno disso, embora seja um fenômeno socialmente diverso, tanto conceitualmente como nas suas formas, ao longo da história muitas ações humanas vão sendo reprovadas e tipificadas como ações criminosas no ordenamento jurídico, como é o caso da violência nas relações sociais de gênero.

A violência de gênero, consoante o entendimento a partir da análise do conceito de violência, seria a violência cometida contra uma pessoa em virtude do seu gênero, especialmente contra pessoas do gênero feminino. Saffioti (2015) aponta que há uma dificuldade em se estabelecer uma definição ao conceito de violência de

⁷ O crime de feminicídio se caracteriza quando a morte da mulher ocorre por razões da condição de sexo feminino, sendo assim razões: a violência doméstica e familiar, e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher. A lei que criou o crime feminicídio o inclui no rol dos crimes hediondos (Brasil, 2015).

gênero, já que esse tipo de violência vai além da ruptura com os diferentes tipos de integridade (física, sexual, emocional e moral), além de que a avaliação de um ato como violento pertence ao campo da particularidade de cada pessoa. Em face disso, essa autora lembra, também, que é importante considerar que, em muitas situações, embora sejam visualizadas como cúmplices de seus agressores, as vítimas desse tipo de violência não atuam dessa forma, pois a dificuldade de percepção de si enquanto sujeito violentado, e a desvinculação do violador, são consequências da organização social das relações de gênero, que privilegia o masculino em detrimento do feminino. Por isso, a violência baseada no gênero é, comumente, naturalizada.

É importante reafirmar que a violência de gênero, conforme sugere Saffioti (2015), não somente engloba a violência contra mulheres. A autora argumenta que a violência de gênero abrange também a violência contra homens, considerando que o conceito de gênero é amplo. Isso significa que a violência de gênero pode ter homens como vítimas, desde que estes não estejam numa condição de privilégio em relação a quem o agride. Têm privilégio, por exemplo, ocupantes de cargos de maior poder e hierarquia, pessoas com melhor condição financeira e, é claro, as pertencentes a cor/raça que não sofre com a discriminação racial.

Contudo, sabemos que “são os homens, nesta ordem social androcêntrica, os que fixam os limites da atuação das mulheres e determinam as regras do jogo pela sua disputa. Até mesmo as relações mulher-mulher são normatizadas pela falocracia” (SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995, p. 29). Isso faz com que as mulheres e todas as pessoas que contrariam a ordem patriarcal do gênero, que não estão instituídas na heterossexualidade e suas idealizações, sejam as maiores vítimas dessa violência, como pessoas que têm a transexualidade, a travestilidade ou a transgeneridade em sua experiência identitária. Por isso, este trabalho focaliza na violência que faz vitimar mulheres (“cis” e “trans”⁸) e outras pessoas em sua diversidade de gênero.

⁸ Conforme Jesus (2012), as pessoas cis, ou cisgênero, são as que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, enquanto as trans ou transgênero, abrange as pessoas que não se identificam, em graus diversos, com comportamentos e/ou papéis do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.

Nesse contexto, vale salientar que nesta pesquisa com foco na violência de gênero enquanto fenômeno que atinge, especialmente, mulheres ou as pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTQIA+)⁹, quando falamos em violência contra mulheres, não podemos esquecer que “São as mulheres negras, acompanhadas de seus filhos, que integram a faixa mais pauperizada da população” (BIROLI, 2018, p. 22), fazendo com que sejam elas as mais acometidas pela violência de gênero. Nesse sentido, não podemos desconsiderar o fato de que, na sociedade brasileira, a conformação da pauperização está diretamente influenciada pela pertença racial, uma vez que as origens escravocratas, ancoradas num regime racializado, segregou a população negra à base da pirâmide social. Sendo assim, podemos localizar, na sociedade brasileira, as classes pauperizadas informadas fortemente pela raça, de modo que para a branquitude é destinada a maior parte das benesses sociais. Da mesma forma, podemos afirmar que as identidades raciais não são informadas, apenas, pelas posições de classe, e vice-versa, mas também pelo gênero, uma vez que ser mulher ou homem (cis ou trans) negros conformam experiências distintas, como base na identidade de gênero. Nesse contexto, e a partir de tudo que foi dito, fica evidenciado que a violência de gênero é mais forte quando raça e gênero estão conjugados, determinando a vulnerabilização das mulheres negras e dificultando, por meio do racismo, o acesso aos mecanismos de ajuda e proteção disponibilizados pelo Estado.

Assim, consoante a perspectiva de que é necessário estabelecer essas diferenciações, a ONU Mulheres (2010) alerta que há um uso frequente dos termos “violência contra mulheres” e “violência de gênero” como equivalentes, esclarecendo que “violência de gênero” possui um conceito mais amplo, pois “refere-se àquela direcionada contra uma pessoa com base no seu gênero, bem como nas expectativas sobre o papel que ela deve desempenhar em uma sociedade ou cultura” (ONU Mulheres, 2010). Assim, isso evidencia uma realidade social marcada pela vulnerabilidade do gênero feminino à violência. No entanto, destaca-se que, embora mulheres e meninas (cis ou trans) sejam as maiores vítimas de violência, esse

⁹ Utilizo neste trabalho a sigla LGBTQIA+, que designa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e mais. Nesse caso, o “mais” representa outras identidades de gênero e orientações sexuais não presentes nessa sigla.

fenômeno também atinge homens e meninos, considerando a posição em que se encontram individualmente na sociedade, conforme já expusemos anteriormente. Contudo, vale ressaltar que o uso da expressão violência contra mulheres é o mais comumente utilizado, já que são mulheres as maiores vítimas, o que não deve impedir ou dificultar, por exemplo, que os mecanismos de enfrentamento à violência de gênero, que estejam expressamente destinados mulheres, possam amparar a diversidade de gênero.

De tal modo, é elaborada a legislação brasileira, incluindo a Convenção de Belém do Pará (1994), que entende como violência contra mulheres “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994), bem como a Lei Maria da Penha (2006) – que prevê sua aplicação a toda mulher independente de sua orientação sexual – concebendo a violência doméstica e familiar contra mulheres como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Como vemos, os textos das normas citadas mostram que o uso do termo mulher é colocado para se referir a quem será amparada por elas, o que tem causado críticas em virtude de muitos enxergarem nessa configuração empecilhos para a aplicabilidade da legislação a mulheres transgêneros e transexuais, por exemplo. Sabemos que estas já vêm sendo amparados pela referida lei, que inclusive já foi aplicada a homens héteros vítimas de violência cometida por mulheres. Por outro lado, isso não ocorre, em muitos casos, sem que haja conflitos desde a atuação policial até a judiciária.

Efetivamente, quanto mais avançamos no nosso tema, percebemos a necessidade de entender e mostrar como a violência de gênero se desenvolve, como é representada e como pode ser detectada. Assim como é complexo o conceito de violência, da mesma forma é quando buscamos classificá-la. Sabemos que, conforme sustenta Adorno (2012), no geral, a violência é capaz de causar diversos danos, como violação à integridade física, psíquica, moral, aos bens simbólicos e materiais, compreendendo, assim, tanto dimensões objetivas quanto subjetivas, capazes de causar dor e sofrimento. Dessa forma, pode ocorrer em diferentes espaços da nossa vida, como no lar, na escola, no trabalho, e em diversas outras instituições públicas e privadas.

Cabe citar que em muitas situações, mesmo quem não comete a violência diretamente, mas compactua com ela, ao não se posicionar perante situações abusivas que presenciou ou tomou conhecimento, podendo assim fazer, pode ser responsabilizado pela conduta de outro. É relevante esse esclarecimento, pois muitas pessoas, por questões diversas, não podem ou não conseguem encontrar um meio de proteção e defesa. Assim, se a violência, por exemplo, ocorre na escola, deve o responsável pelo estabelecimento “tomar partido”, adotando providências para a resolução de conflitos, encaminhamentos a outros órgãos, bem como a adoção de estratégias de discussão do problema perante a comunidade escolar.

1.3.1 Traços da violência de gênero

Tratando da violência de gênero, esta assume diversos tipos, e sua classificação varia conforme cada teórico, legislação ou sistema de monitoramento. Assim, buscaremos apresentar uma classificação que oportunize um conhecimento dos tipos mais comuns ou que requeiram melhor esclarecimento. O tipo mais apontado, e também mais facilmente reconhecido, é a violência física, justamente por causar dano à integridade física e ficar mais perceptível, embora nem sempre deixe sinais aparentes. A violência física acontece quando há tapas, empurrões, puxões de cabelo, socos, chutes, cortes, perfurações, dentre outros. São ações que, quando deixam indícios, geralmente, são registradas como lesão corporal dolosa, crime previsto no Código Penal Brasileiro. Saffioti (2015), baseada em relatório produzido pela Fundação Perseu Abramo, afirma que este tipo de violência, em grau leve, atinge 20% das mulheres, sendo este o crime que os homens mais cometem contra suas companheiras.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021, um importante monitorador da violência no Brasil, construído a partir de fontes oficiais da segurança pública, como secretarias de segurança pública estaduais, Tesouro Nacional, Polícias Civis, Militares e Federal – produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a partir de dados dos anos de 2019 e 2020, foram registrados nesse período 476.824 casos de lesão corporal dolosa contra mulheres, somente no âmbito doméstico. Quando se refere à população LGBTQIA+, esse mesmo tipo de crime,

sem considerar apenas o ambiente doméstico como local da prática, vitimou, no mesmo intervalo, 2.136 pessoas. sendo 213 registrados somente na Bahia Quanto aos dados sobre a população LGBTQIA+, vale salientar que, como registrado no referido anuário, onze estados deixaram de disponibilizar informações ao FBSP. Por isso, os números da Bahia sugerem-se altos, considerando o total nacional. Essa questão revela a invisibilidade da violência contra pessoas LGBTQIA+, e isso se dá não apenas pela subnotificação de casos, mas, sobretudo, pelo descaso dos estados com essa população.

Ainda, nesse contexto, devemos considerar que a violência física pode vir acompanhada, precedida ou sucedida pela violência psicológica, sendo esta representada por humilhações, intimidações, ameaças, controle e vigilância de comportamentos, dentre outros, de forma que “cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação” (BRASIL, 2006). Pessoas também são acometidas por ela a vida inteira, dentro de relacionamentos abusivos. É comum, diante de uma pretensa ou concreta separação, o agressor ameaçar impedir o contato da vítima com os filhos, ameaçar desprovê-la de bens materiais, dificultando a sobrevivência e sustento, ameaçar expor informações íntimas ou, ainda, submeter os filhos ou animais domésticos da vítima a maus-tratos, para, assim, causar-lhe sofrimento. Quantas vezes já não ouvimos de vítimas, que elas passaram a vida inteira sem ter a permissão para estudar ou trabalhar, só podendo fazer isso após a morte ou separação do agressor? Eis, aí, mais um exemplo clássico pelo qual essa violência se manifesta.

Já a violência moral, marcada por calúnias, difamações e injúrias, tipos previstos na nossa legislação penal, pode ser identificada quando a vítima sofre xingamentos, críticas mentirosas ou contra a reputação moral, inclusive por meio da exposição de sua intimidade. Práticas como essas são capazes de desenvolver na pessoa ofendida diversos transtornos emocionais. Em vista disso, têm sido desenvolvidas políticas para o enfrentamento a essas violências. No ano de 2018, práticas que envolvem a exposição da intimidade sexual deixaram de ser tipificadas como injúria e difamação e passaram, a partir da Lei 13.718, a serem consideradas de forma específica, como crime de divulgação de cena de sexo ou de pornografia, com previsão de aumento de pena quando o agressor pratica esse crime com o intuito de se vingar ou humilhar alguém com quem já manteve relação íntima de afeto. Isso

significou um avanço importante, tendo em vista os danos diversos causados à vida de pessoas que eram expostas pela sua condição de gênero.

Outro tipo de violência que merece ser bem discutido é a violência sexual, que “pode ser definida como qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual, sem o consentimento da vítima” (BUENO; PEREIRA; NEME, 2019, p. 116). Cabe ressaltar, também, que a violência sexual vai além disso. Ela ocorre quando uma pessoa é obrigada a presenciar relação sexual; quando alguém é induzida a comercializar a sua sexualidade; quando se obriga uma pessoa a não utilizar métodos contraceptivos; quando se provoca aborto sem o consentimento, ou se anula ou limita a possibilidade da prática sexual ou reprodutiva de alguém. Esse tipo de violência é a que mais evidencia a desigualdade de gênero no Brasil. Isso pode ser notado a partir da análise de resultados dispostos no “Anuário 2021”, ao indicar que: dentre os 130.346 registros de estupros ocorridos no Brasil entre 2019 e 2020, das vítimas, 86,9% são mulheres, sendo 50,7% negras; 60,6% das vítimas têm no máximo 13 anos de idade; e 96,3% dos autores são do sexo masculino, sendo a maioria parentes próximos ou pessoas que têm fácil acesso às vítimas. Contudo, o referido anuário alerta que os crimes sexuais estão entre os que apresentam menores taxas de notificação, mostrando, assim, que esses números são apenas uma parte desse problema que vitima muito mais pessoas a cada ano.

Nesse cenário, tem grande invisibilidade, também, o estupro marital ou conjugal que, no contexto do atual ordenamento jurídico brasileiro, é considerado prática criminosa. Nesse sentido, cabe ressaltar que ninguém é obrigada/o a se relacionar sexualmente com uma pessoa porque com ela se mantém uma relação íntima de afeto. Buscando abordar essa realidade, algumas telenovelas têm abordado esse tema, com o intuito de quebrar esse tabu. Foi o que pudemos perceber na telenovela *O outro lado do paraíso*, exibida pela Rede Globo no ano de 2017. No enredo, a personagem Clara é vítima de estupro pelo seu marido Gael, que age de forma agressiva, ignorando o não consentimento da esposa. A cena foi exibida na novela chamou a atenção do público para uma violência comumente ignorada.

Anos antes, a novela *Gabriela*, exibida originalmente em 1975, e reproduzida em 2012, pela mesma emissora, trouxe uma abordagem sobre relação sexual forçada dentro do relacionamento conjugal, quando o personagem Coronel Jesuíno, de forma costumeira, se dirigia para sua esposa, Dona Sinhazinha, com a seguinte expressão: “Se prepare, que hoje à noite eu vou lhe usar” ou “se deite, que vou lhe

usar”. No entanto, no caso de *Gabriela*, que se passa no ano de 1925, tal prática é naturalizada e, mesmo em sua reexibição em 2012, a prática sexual do Coronel Jesuíno não recebeu tanto repúdio, a prova é que seus bordões viraram *memes*, sendo naturalmente empregados pela mídia e por diversas pessoas. O tema do estupro marital é abordado por Saffioti, ao questionar se o espaço doméstico constitui espaço de privacidade:

Quantas são as mulheres com privacidade, se a sociedade inteira considera dever da mulher cumprir o que no Código Civil de 1917, recém-reformado, era chamado de débito conjugal (felizmente abolido no Novo Código Civil), ou seja, ceder a uma relação sexual contra sua vontade, a fim de satisfazer o desejo do companheiro? De que privacidade se pode falar se milhões de mulheres são literalmente estupradas no seio do casamento todos os dias, duas vezes por semana, etc.? (SAFFIOTI, 2015, p. 85).

Esse é um tipo de violência pouco exposta pelas vítimas porque elas, geralmente, não têm a noção de que tal prática constitui crime. Por outro lado, há vítimas que têm conhecimento sobre o estupro marital, mas que preferem omitir devido à vergonha, do julgamento, da possibilidade de impunidade. É mais difícil, ainda, quando, de uma relação forçada dentro do casamento, ocorre uma gravidez. Imaginemos uma mulher nessa situação. No geral, infelizmente, ela encontrará muitas barreiras, começando pela dificuldade em provar que passou por um estupro, já que é, ou era casada, convivia maritalmente ou namorava com o agressor. Nesse mesmo contexto, comumente, as vítimas encontram outras dificuldades, e isso poderá ocorrer se ela pensar na possibilidade de interrupção da gravidez, mesmo a legislação brasileira permitindo o aborto decorrente de estupro.

Pasmem, tramita na Câmara dos Deputados vários projetos que visam dificultar o aborto decorrente de estupro, dentre eles, o Projeto de Lei nº 1763/2007, de autoria de uma parlamentar baiana, à época, que “Dispõe sobre a assistência à mãe e ao filho gerado em decorrência de estupro” (BRASIL, 2007). Esse projeto, em síntese, oferece dinheiro às mulheres que optem por não abortar, em casos de direito ao aborto legal. Ele visa negar o direito ao aborto, sob a justificativa que de este é mais monstruoso do que o estupro, inclusive em caso de gravidez desenvolvida por crianças. Ao passar por arquivamentos e desarquivamentos ao longo de sua tramitação, tal projeto foi desarquivado pela última vez em 20 de fevereiro de 2019. O “desengavetamento” é, sem dúvida, influenciado pela ascensão do

conservadorismo de extrema-direita. E, apelidado de “bolsa estupro”, o projeto tem hoje, como uma de suas principais defensoras, a atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves.

Situa-se nesse universo da violência de gênero, diversas formas de expor outra pessoa a sofrimento. A violência que resulta da “retenção, subtração, destruição [...] de [...] objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos” (BRASIL, 2006), ganhando assim a denominação de violência patrimonial ou econômica. Dentre os vários intuitos do agressor, existe um que revela a persistente presença do patriarcado, ao não aceitar que mulheres possam assumir posições melhores nas organizações de consumo ou produção, ou desenvolver-se pessoal e socialmente. Assim, a violência patrimonial decorre, dentre outros aspectos, de investidas contra a independência, autonomia, emancipação ou empoderamento de outra pessoa. Nesse contexto, empoderamento pode ser o meio “[...] pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir” (COSTA, s/d). Desse modo, a violência patrimonial ou econômica está inserida e marcada por uma dinâmica que rouba tempo e recursos.

1.3.2 Traços invisibilizados da violência de gênero

Movida pela heteronormatividade, concebida por Richard Miskolci “como um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 156), buscando impor a obrigação para que todos adotem comportamentos heterossexuais, a nossa sociedade age de forma odiosa expressa ou sutil, por meio de atitudes violentas, contra quem contraria pretensa ordem. Essas atitudes – ancoradas por essa imposição que supõe a necessidade de que todos/as sejam heterossexuais que tenham suas vidas normatizadas em torno do modelo heterossexual, visto como ideal e superior (Miskolvici, 2009), atuam contra determinadas pessoas em razão de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, ou seja, em virtude de como a pessoa se sente e pensa sobre si e sobre a sua afetividade e sexualidade, respectivamente. Não acatando essa perspectiva,

praticam a homofobia, que é entendida como o “Medo ou ódio com relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, fundamentado na percepção, correta ou não, de que alguém vivencia uma orientação sexual não heterossexual” (JESUS, 2012, p. 29).

Vale lembrar que, além do termo homofobia, outros são utilizados quando a intenção é especificar a vítima, como transfobia, LGBTfobia e lesbofobia. Em meio a isso, a sociedade acaba adotando um estigma para quem foge da heteronormatividade. Assim, por meio de um processo de estigmatização – sendo um estigma entendido aqui a partir de Goffman (2004), como um meio de categorizar pessoas, deixando de considera-las normal, reduzindo-as a seres arruinados, de modo a desvalorizá-las de forma plena, que a população LGBTQIA+ perpassa por diversas formas de violência.

Desse modo, há uma intensa vontade de regulação da sexualidade que contribui para a violência de gênero. Em contrapartida, existe um imenso processo de luta pela garantia dos direitos de minorias sexuais, especialmente por movimentos que prezam pelo liberalismo sexual. Conforme Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), forças liberais têm como pauta de luta o reconhecimento de relacionamentos antes considerados tabus, bem como de identidades menosprezadas, consistindo isso numa defesa da liberdade e diversidade sexual, da liberdade individual e da autoexpressão. Com isso, percebo avanços no que diz respeito à aceitação da diversidade, embora movimentos retrógrados tenham sido reanimados.

Um ponto interessante e pertinente a considerar nesse contexto de luta pela aceitação da liberdade e da autonomia sexual de cada um/a diz respeito ao feminismo transgênero ou transfeminismo, que vem se desenvolvendo e se apresentando como uma proposta de enfrentamento a valores, posturas e atos preconceituosos contra a diversidade de gênero. Para Jaqueline de Jesus, o transfeminismo “pode ser compreendido tanto como uma filosofia quanto como uma práxis acerca das identidades transgênero que visa a transformação dos feminismos” (JESUS e HAILEY, 2012, p. 14). Assim, a partir do reconhecimento de que existe uma violação dos corpos por meio de sistemas de opressão, como a heteronormatividade, o feminismo transgênero preza pelo reconhecimento, inserção e empoderamento de todas as identidades, não se restringindo à população transsexual.

Contudo, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) alertam para uma suposta aceitação da diversidade de gênero pelo meio empresarial, quando este permite a contratação de funcionários e funcionárias que contrariam a heteronormatividade. As autoras esclarecem que “[...] pessoas no poder citam a aceitação de pessoas gays ‘sensatas’, ‘corretas’, para legitimar projetos imperialistas e neocoloniais” (BHATTACHARYA e FRASER, 2019, p. 72), citando como exemplo o caso de liberais europeus que invocam uma tolerância em relação à diversidade de gênero “a fim de legitimar a hostilidade em relação a muçulmanos, a qual eles associam indiscriminadamente ao reacionarismo, embora deem passe livre em relação a sexo a pessoas não muçulmanas autoritárias” (ARRUZZA, BHATTACHARYA e FRASER, 2019, p. 73). Desse modo, há um falso reconhecimento, que se evidencia mais ainda, quando no interior dessas organizações, se impõem formas de apresentação comportamental, ou, ainda, quando não se desenvolvam ações para o reconhecimento e enfrentamento à violência de gênero perpetrada contra pessoas LGBTQIA+.

São nas imposições para a adoção de comportamento que atendam a critérios e padrões específicos do discurso dominante, onde ocorre a violência simbólica que, para Pierre Bourdieu (2012), é marcada como imposição de relações hierarquizadas, que é manifestada, de forma naturalizada, pela dominação do masculino sobre o feminino. Assim, Pierre Bourdieu esclarece a persistência desse tipo de violência, mostrando que ela é legitimada pela nossa maneira de pensar baseada na concepção naturalizada sobre as desigualdades nas relações de poder:

[...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado (BOURDIEU, 2012, p. 7-8).

É importante reiterar que essa forma de violência se opera contra toda uma população que diverge do padrão comportamental e social estabelecido pelo sistema patriarcal, que é heteronormativo, machista, sexista e homofóbico. E, muitas vezes,

perpetram violência, tão simplesmente por pessoas demonstrarem habilidades ou características socialmente classificadas, muitas vezes pejorativamente, como pertencentes ao feminino. Isso nos é imposto cotidianamente e socialmente a partir de um forte trabalho de reprodução da dominação masculina, em que a divisão dos sexos é utilizada para justificar uma determinada ordem dos gêneros. O empenho nessa tarefa de reproduzir a dominação masculina, conforme aponta Bourdieu (2012), é operado por instituições, como a Família, a Igreja e a Escola, sendo que esta última, mesmo livre da tutela da Igreja, permanece fornecendo uma educação com base nos pressupostos da representação patriarcal. De tal modo, a persistência de uma educação fundamentada por esses pressupostos, não resulta em outra coisa a não ser, por exemplo, na concepção pelos alunos, de que o masculino deve se sobrepor ao feminino, o que pode ser combatido, ou pelo menos amenizado a partir de uma educação feminista e anti-LGBTfóbica.

1.4 CAMINHOS DO FEMINISMO

Quando Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p.12) afirmam que o feminismo é uma urgência no mundo, na América Latina e no Brasil, elas expõem uma verdade que muitas pessoas ainda não estão preparadas para aceitar, embora parte já tenha essa afirmação como verdade e como prática cotidiana. A negação do feminismo advém, sobretudo, de uma educação e vivência cotidiana patriarcal, constituída por práticas sexistas e machistas, e outras contrárias ao desenvolvimento e ascensão feminina. Então, podemos entender o feminismo, numa acepção geral, como um movimento social contra as desigualdades, as violências e por condições melhores para as mulheres, agindo, muitas vezes, de forma articulada como o movimento LGBTQIA+, que possui demandas, muitas vezes, inseridas na pauta do movimento feminista, por meio do transfeminismo, por exemplo.

Para Hooks (2018), o feminismo, além de ser para todos, é um “movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2018, s/p.), e não um movimento de mulheres que busca com que elas sejam apenas iguais aos homens, além de não ser anti-homem, como a maioria aprende por meio da mídia e da cultura patriarcal, complementa Hooks (2018). Porém, se a luta não é para que

homens e mulheres sejam iguais em tudo, é, seguramente, um movimento que visa garantir às mulheres o direito de possibilidades e oportunidades de participação política e social, com vistas a transformações sociais em suas vidas. Em sua obra *Breve história do feminismo*, Carla Cristina Garcia, sinaliza que esse movimento, por conta da desinformação que atinge a população em geral, é erroneamente apontado como um inimigo a ser combatido, sem considerar a sua importância na luta pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para todas, bem como para a igualdade de todos os seres humanos (Garcia, 2015).

Ao pesquisar sobre o movimento feminista é comum encontramos textos que o menciona a partir de diferentes momentos históricos caracterizados por determinados aspectos. Esses momentos passaram a ser nomeados como ondas: *Primeira Onda*, *Segunda Onda*, *Terceira Onda* e *Quarta Onda*. No entanto, atualmente não é consenso que essa divisão seja conveniente, considerando que as referidas “ondas” não contemplariam todas as identidades femininas e suas necessidades.

Mesmo assim, vale considerar que o movimento feminista foi decisivo para a discussão de gênero nas relações sociais, especialmente a partir do que se chama de *Segunda Onda*, iniciada na década de 1960, nos Estados Unidos. É comumente apontado no âmbito dos estudos feministas que esse momento teve como preocupação principal o fim da discriminação e a luta pela igualdade de oportunidades entre os gêneros, com foco na diferença entre homens e mulheres.

Quanto às outras fases desse movimento, a chamada *Primeira Onda*, manifestada do fim do século XIX até meados do século XX, empenhou-se por direitos pela participação política e na vida pública, especialmente pelo direito ao voto, numa busca de igualdade entre homens e mulheres. Já a *Terceira Onda*, iniciada entre as décadas de 1980 e 1990, adotou a ideia de interseccionalidade como instrumento que pudesse possibilitar mulheres vítimas de opressão de gênero, classe ou raça, analisar sua condição, buscando não universalizar o conceito de mulher e passando a considerar as variadas experiências e identidades femininas.

Atualmente, menciona-se a existência de uma *Quarta Onda*, surgida por volta do ano de 2012, e caracterizada pelo uso das redes sociais para manifestações contra a cultura do estupro, a misoginia, a violência contra mulheres, dentre outros. Em torno da *Quarta Onda*, Matos (2014), esclarece que ela possui, indiscutivelmente, um débito com viabilização de direitos e justiça social considerando a demanda de

mulheres. Desse modo, afirma Matos, uma *Quarta Onda* só pode ser pensada a partir de:

1. O alargamento, adensamento e aprofundamento da concepção de direitos humanos que tem sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social etc. [...]; 2. A ampliação e diversificação da base das mobilizações sociais e políticas [...]; 3. [...] uma perspectiva que reforça a discriminação de gênero, mas vai além dela e valoriza igualmente o princípio da não discriminação com base na raça, etnia, geração, nacionalidade, classe ou religião; 4. [...] novas formas de relação com o Estado e de suas muitas instituições e àquelas dinâmicas vinculadas a este novo formato de teorização feminista [...]; 5. [...] compreensão dos fenômenos de raça, gênero, sexualidade, classe e geração desdobram se na necessidade de se pensar em micro e macro-estratégias de ação articuladas, integradas, construídas em conjunto pelo Estado e pela sociedade civil [...]; 6. Uma renovada retomada e aproximação entre pensamento, a teoria e os movimentos feministas [...]. (MATOS, 2014, pp. 10-11).

Assim, sabemos que o feminismo discute uma infinidade de necessidades, porém ele não consiste, ainda, em uma luta que conjuga e abraça todas as identidades femininas, visto que, conforme Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), “nem todo feminismo liberta, emancipa, acolhe o conjunto de mulheres que carregam tantas dores nas costas”. Nesse sentido, podemos considerar a questão das mulheres negras, das indígenas e das que vivem no contexto da ruralidade, como situações em que, nem sempre, o feminismo está empenhado. É importante fazer essa distinção, porque sabemos que a realidade desses grupos é, historicamente, de segregação e que isso figura como um entrave para a imersão deles no campo da luta por direitos. Muitas são as situações em que mulheres negras, indígenas e rurais, são preteridas ou ignoradas. E, isso não consiste somente em ações advindas de casos isolados, mas de constantes práticas presentes na estrutura política e social que ignora as peculiaridades de cada mulher e do grupo social ao qual ela pertence.

Em virtude disso, é que surge o feminismo negro, que começa a ter notoriedade nos Estados Unidos a partir de 1970, e no Brasil uma década depois. Todavia, Ribeiro (2016) sustenta que não é provável a existência de ondas específicas no âmbito do feminismo negro, tendo em vista que as mulheres negras sempre foram silenciadas. A mesma autora considera que, como as mulheres negras sempre produziram e criaram formas de resistência, suas lutas podem ser consideradas feministas. Para essa autora, as mulheres negras, mesmo sendo, no contexto da escravidão no Brasil, tratadas e vistas como mera mercadoria, exerceram um importante papel pela luta e sobrevivência do seu povo, motivo pelo qual a autora

considera a existência de uma primeira onda idealizada por essas mulheres. De fato, a história das mulheres negras é uma história de luta. E, analisando, por exemplo, a participação dessas mulheres nos espaços de socialização, ocupando ou não cargos políticos, suas pautas incluem essencialmente demandas de grupos menos favorecidos socialmente.

Assim, se há um feminismo negro, é porque pessoas desfavorecidas precisam de amparo social que não é encontrado em outro movimento. É porque, em se tratando de movimentos intitulados feministas, como mencionamos anteriormente, existem aqueles que não abraçam todas as identidades femininas. É o caso do feminismo classificado como de vertente liberal, que se mostra individualista, sendo comumente associado ao que se convencionou chamar de *Segunda Onda*. Ele é tido assim, porque, segundo Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), ele não objetiva a igualdade, não pretende abolir a hierarquização social, mas garantir meritocracia beneficiando mulheres já, de alguma forma, privilegiadas, social, cultural e economicamente, enquanto as demais permanecem isoladas, longe de oportunidades e direitos.

Em torno disso, vale mostrar que, embora muitas estudiosas tenham determinado classificações para movimentos feministas, apontando quais são antirracistas, anticapitalistas, liberais, elitistas, etc., não podemos considerar feminista um movimento que vise tão somente a ascensão de quem detém privilégios. Não podemos desconsiderar as conquistas de nenhum, mas precisamos de um movimento que possa abarcar todas as mulheres e que não deixe nenhuma pelo caminho, porque o feminismo é mobilização política, social e filosófica para inclusão e igualdade de oportunidades entre os gêneros. Em síntese, um movimento só pode ser considerado feminista ou só há feminismo onde se tem solidariedade para todas as mulheres, quando se busca libertar todas e a quem nesse movimento e insere na condição de verdadeiramente feminista.

1.5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO LUGAR DA ABORDAGEM SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

As instituições de ensino da educação básica, amparadas não só pelas ciências humanas e sociais, mas por todos os seus componentes curriculares,

possuem um importante papel no processo de socialização dos seus alunos, por se tratar de um período da vida escolar marcado pela construção de identidades, de desenvolvimento de habilidades, de constituição do senso de coletividade, empatia e respeito. Somamos a isso a importância que a escola exerce enquanto espaço de congregação de diferentes atores sociais, que partilham nesse ambiente suas experiências de vida, suas dificuldades, e seus desafios diante de uma sociedade marcada por desigualdades. Nesse contexto, a escola precisa e deve estar comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais, como as que desde cedo acompanham a trajetória de alunos e alunas, dentre as quais, as de gênero, orientação sexual, classe e raça.

Especificamente com relação à desigualdade de gênero, a escola é constituída por dispositivos pedagógicos que, mesmo de forma velada ou não proposital, operam a favor dessa desigualdade. Isso pode ser observado no meio escolar, por exemplo, quando se estabelece censura a determinadas vestimentas femininas e se ignora a composição das vestes dos meninos; quando há uma concepção de que meninas possuem mais aptidão em atividades de leitura e de que os meninos são naturalmente mais aptos a se destacarem em questões de cálculos e raciocínio; quando se almeja que as meninas tenham caligrafias “bonitas” ao mesmo tempo em que aceitam com naturalidade a letra “feia” do menino.

Em meio a isso, existem ainda, por vezes, o silêncio de professores/as e outros/as profissionais diante de piadas sexistas, machistas e LGBTfóbicas direcionadas a alunos/as, dentre outros comportamentos e atitudes que reforçam estereótipos e naturalizam desigualdades de gênero. Nesse cenário, é importante lembrar que ainda persistem métodos de ensino que trabalham com a separação de estudantes em salas de aula por gênero. Aqui no Brasil, são exemplos disso algumas escolas religiosas e as que adotam o modelo *single-sex*, que justifica tal modelo apontando-o como um modo de personalização e adaptação da educação às necessidades de aprendizagem de alunos e alunas. No entanto, o que podemos esperar desse modelo, diante de tantas experiências vivenciadas pela escola brasileira ao longo da história, é um entrave ao desenvolvimento de ações de respeito à diversidade e o reforço da ideia de que homens e mulheres não podem ocupar o mesmo espaço.

Assim, precisamos mostrar que a escola não pode consentir nem propagar ideias sexistas, machistas, misóginas ou LGBTfóbicas que, em si, já se configuram

violência de gênero. É nesse sentido que a escola precisa ampliar as possibilidades de compreensão das questões de gênero, buscando a desconstrução de ideias que restringem possibilidades de novos entendimentos sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, mostrando que isso vai além dos estereótipos tradicionais. No mesmo sentido, a escola constitui-se como um importante espaço para ajudar a desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de percepção e reconhecimento de situações abusivas. Além do mais, a escola precisa ser concebida como um ambiente acolhedor, onde as pessoas consigam encontrar instrumentos de proteção e ajuda diante das diversas violências sofridas. Para tanto, instituições de ensino precisam compreender os significados e os sentidos de gênero enquanto categoria social, para entenderem que em ambiente algum deve haver espaço para a violência de gênero.

Quanto ao ensino de Sociologia, desde a sua aparição até os dias atuais, ele oscilou entre opcional e obrigatório, tendo, também, enfrentado muitos desafios para a sua inserção no Ensino Médio. Para Souza (2017), atualmente as pessoas que se manifestam pela exclusão do ensino de Sociologia no Ensino Médio, fundamentam-se em “preconceitos ideológicos” e “conjecturas políticas”, tendo essa disciplina, outrora, sofrido supressão devido a uma confusão em contextos políticos conservadores, que não compreendem a diferença entre “Sociologia” e “socialismo”. Fora isso, a disciplina sempre enfrentou problemas estruturais, como a demanda por professores com formação específica, a constituição de um currículo único, a elaboração de livros didáticos adequados e a adoção de metodologias específicas. Contudo, hoje a manutenção da Sociologia como componente obrigatório não é uma certeza, pois sua implementação passa a ser feita de forma discricionária por estados e municípios. É o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018, que prevê a oferta de apoio e material para tal implementação.

No que se refere à disciplina de Sociologia, na BNCC ela está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com as disciplinas Filosofia, Geografia e História, trazendo como proposta inicial “a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens [...], com base em ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha” (BRASIL, 2018, p. 561). Em uma leitura preliminar da BNCC, podemos vislumbrar um texto coerente e, se não considerarmos toda uma camuflagem operada, especialmente, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, poderíamos enganosamente tê-la como quase que um manifesto progressista. No entanto, ela encontra-se contaminada por

preconceitos e ideais retrógrados. Exemplo disso é o fato de que nesse importante documento, que direciona a educação básica brasileira, a orientação para abordagem sobre gênero não existe, uma vez que para atender a interesses de setores conservadores da sociedade, retrocedeu ao suprimir do seu texto os termos gênero e orientação sexual. Ao mesmo tempo, há uma orientação, mesmo que velada, para a não abordagem de temas referentes às expressões suprimidas.

Trata-se de uma intervenção absurda e contraditória. Se a própria BNCC postula que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio têm como competência “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 577), como atuará frente a demandas que envolvem a violência de gênero, por exemplo? Como poderá fazer um enfrentamento caso a temática de gênero não perpassa pelas disciplinas escolares e nem pela formação continuada dos profissionais? Se cada município e estado da nossa federação optar por implementar um currículo com proposta de abordagem sobre gênero e temas correlativos, bom. Se tais entes proporcionarem formação e orientação aos professores para que trabalhem com essa temática, ótimo. Se a partir disso, os professores se sentirem preparados e motivados para abordar o assunto, perfeito.

Mas, ao não especificar as questões relacionadas a gênero, o texto da BNCC pode repassar a ideia de que essa temática não é importante ou que ela não merece ser incluída nos currículos escolares ou, ainda, levar a usos inadequados ou incompreensões do conceito de gênero. Outro aspecto, é que isso pode gerar implicações negativas nas práticas educativas e na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para o enfrentamento à violência de gênero, mesmo sabendo que esse tipo de violência tem se mostrado um fenômeno persistente, o que representa um problema social urgente que merece ser tratado no campo educacional. Em torno disso, a disciplina de Sociologia não pode fugir à responsabilidade de ajudar a identificar e operar contra injustiças e violências quaisquer que sejam. No que concerne à abordagem sobre violência de gênero, essa disciplina, por sua relevante capacidade de instrumentalização para a formação de pessoas comprometidas com as mais diversas questões da nossa sociedade, é fundamental.

Com base nisso, fui à escola em busca de elementos que mostrem o quão a temática gênero/violência de gênero importa. E, o que vivenciamos lá e construímos a partir de análises, avaliações e concepções, veremos a partir do próximo capítulo.

2 CURRÍCULO, PRA QUE TE QUERO?

O ponto central deste capítulo é a análise do currículo da escola campo de pesquisa, buscando conhecer como a temática gênero/violência de gênero é mobilizada tanto nos conteúdos como nas formas de trabalho desenvolvidas pelos/as docentes de Sociologia. Para isso, busquei compreender o sentido que o currículo escolar apresenta para o processo de ensino-aprendizagem e conhecer os instrumentos que compõem a estrutura curricular da escola campo de pesquisa, dando maior enfoque ao livro didático, visto que é o mecanismo mais apontado pelos/as docentes. Por fim, apresento uma discussão sobre a formação de professores e professoras enquanto relevante aporte para a organização do trabalho escolar e sua importância para a formação docente na temática gênero/violência de gênero.

2.1 CURRÍCULO ESCOLAR: VISITANDO CONCEITOS, CONHECENDO DIMENSÕES

O meu primeiro passo em busca do conhecimento sobre a realidade da escola campo de pesquisa, que nomeio com o pseudônimo de Colégio Jardim Secreto¹⁰, ocorreu em janeiro de 2020. Essa escola não era um ambiente novo para mim, visto que eu já tinha visitado a instituição em momentos distintos para a realização de outras atividades não relacionadas a este trabalho de mestrado. Contudo, foi naquele janeiro de 2020 que comecei a construir relações e estabelecer diálogos com os sujeitos desta pesquisa. Na ocasião, fui recepcionada pela gestão escolar, que manifestou receptividade à minha proposta de trabalho e apresentou alternativas para a minha imersão no processo de interação com os/as professores e professoras de Sociologia. Novas empreitadas ocorreriam com o início daquele ano letivo, iniciado no dia 10 de fevereiro. No entanto, em 17 de março, as atividades educacionais presenciais na cidade de Juazeiro – Bahia, assim como em toda o Estado, foram suspensas em decorrência das medidas restritivas advindas da pandemia da Covid-19.

¹⁰ Reitero que a escola recebeu pseudônimo, assim como os sujeitos desta pesquisa, com o intuito de garantir o sigilo e a privacidade dos/das participantes, atendendo às Resoluções n.º 466/12 e 510/16, do CNS/CONEP e suas complementares.

Com isso, o percurso desta pesquisa passou por momentos de interrupção ocasionada pela impossibilidade de visita à escola e de contato presencial com os participantes da pesquisa em razão do isolamento social necessário à contenção do novo coronavírus. Posteriormente, já no início do ano de 2021, com a flexibilização das medidas restritivas e com o retorno gradual dos profissionais do quadro administrativo ao trabalho escolar, pude retomar a pesquisa de campo e reestabelecer a busca pelo que me interessava naquele momento. O meu interesse era conhecer o currículo da escola e tudo o que lhe servia como aporte. Entre contatos com a coordenação pedagógica e professores e professoras, estabelecidos majoritariamente por meio remoto, fui conhecendo como se dava a organização do conhecimento ensinado no Colégio Jardim Secreto.

Nesse percurso, precisei me atentar para a questão de que o currículo não se limita aos conteúdos que devem ser ensinados na escola ou ao que é proposto por um documento construído e formalizado para esse fim. Entendi que ele precisa incorporar experiências de aprendizagem e as intenções educativas da escola à qual ele está vinculado. Desse modo, o currículo precisa refletir um caminho pelo qual a escola deve cumprir o seu papel social e cultural. Quanto especificamente aos currículos do ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, enfatiza que, dentre outros aspectos, eles “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996).

Contudo, apesar de os documentos oficiais postularem pela existência e execução de um currículo com caráter emancipatório, é perceptível que, ao contrário disso, o currículo escolar, historicamente se constitui como um instrumento que se vincula a relações de poder e desigualdades sociais. À vista disso, um dos maiores pensadores das teorias curriculares pós-críticas, Michael Apple, ao discorrer sobre as formas pelas quais o poder desigual é socialmente estabelecido, aponta que as escolas se mostram como “um dos maiores mecanismos pelas quais o poder se mantém ou, então é enfrentado” (APPLE, 2008, p. 7). Para esse autor, o currículo é movido por um controle social, que possui raízes em uma meta implícita de programas sociais e políticos desenvolvidos no século XIX nos Estados Unidos que tinham à frente tanto agentes estatais como da iniciativa privada (Apple, 2008).

Desse modo, tomando como referência a concepção de Michael Apple, por

meio da execução do currículo, a escola acaba sendo submetida a mecanismos de controle social, de modo que as escolas “[...] não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado” (APPLE, 2008, p. 103), enfatizando aquilo que é normatizado como “conhecimento legítimo” e como o conhecimento que todos devem ter acesso. Dessa forma, complementa Apple (2008), que as instituições de ensino concedem legitimidade cultural a um conhecimento que não abarca uniformemente todos os grupos, favorecendo, assim, a hegemonia social. Nesse sentido, Michael Apple, sinaliza que, no que concerne aos grupos dominantes nos Estados Unidos, assim como em outros locais, as classes sofreram uma divisão por raça e por gênero, o que impediu uma redistribuição do conhecimento, com o intuito de não permitir a existência de contraposição ao poder hegemônico. No que concerne a isso, é evidente que essa concepção pós-crítica é relevante para atentarmos para questões importantes no âmbito do currículo como às concernentes à raça, gênero e classe social.

Assim, é pertinente explorar a concepção quanto ao conceito e abrangência de currículo, concebendo-o como um instrumento constituído não somente por uma base comum, mas também pela incorporação de aspectos multifocais, exigidos pela diversidade, interesse e necessidades dos/as alunos e alunas. Referente a isso, Moreira e Silva (1994) ao discutirem o papel social e cultural do currículo no âmbito da educação escolarizada, partindo de uma focalização na emergência de uma abordagem sociológica e crítica do currículo, sustentam que ele se expressa como uma tradição crítica, traçada por questões tanto sociológicas, como políticas e epistemológicas, sendo, portanto, considerado um artefato social e cultural.

Por outro lado, há de se lembrar que, como já apontado acima, o currículo implica relações de poder e que ele se faz baseado na ideologia dominante. Assim, o currículo pode carregar interesses individuais e particulares, culminando na produção de identidades que irão interferir em questões sociais, sobretudo às relacionadas a gênero, raça e classe. Essa é a perspectiva de Moreira e Silva (1994) ao considerarem que, diante da reflexão sobre os conceitos de ideologia e cultura, o que é consubstanciado no currículo enquanto conhecimento expressa tanto o resultado de relações de poder quanto o que o constitui. Assim, esses autores deixam claro que o currículo expressa as relações sociais de poder, enquanto instrumento oficial de conhecimento relevante e válido.

2.2 O CURRÍCULO DA ESCOLA JARDIM SECRETO: INSTRUMENTOS E SUBVENÇÕES

Conforme apontado em momento anterior, tenho como um dos focos desta pesquisa a análise de como a temática gênero/violência de gênero é apresentada no currículo de Sociologia do Colégio Jardim Secreto, o que orienta a prática dos docentes dessa disciplina, incluindo uma preocupação não somente com a inserção desse conhecimento no currículo escolar, mas também com o sentido que o constitui e a percepção que é forjada a partir do que é colocado como prática a ser desenvolvida pelo/a docente de Sociologia. Desse modo, uma das minhas primeiras ações foi conhecer os instrumentos que compõem o currículo do Colégio Jardim Secreto, para avaliar o direcionamento dado aos docentes e a abordagem dada ao tema desta pesquisa.

Para tanto, consultei profissionais da escola, incluindo os que compõem a gestão, a coordenação pedagógica e os/as próprios/as docentes da disciplina de Sociologia. Os instrumentos pontuados por ele/elas foram: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEMs), a *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Assim, a partir da análise dessas colocações, compreendi que o desenvolvimento dos temas a serem abordados pelos professores e professoras, a princípio, não é direcionado por uma orientação rígida. Entendi que existe um trabalho de orientação e de divulgação das OCEMs, visto que foi o instrumento mais citado pelos/as docentes, mas que existe uma flexibilização, pelo menos na prática, que permite caminhos diferentes para a construção das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Concomitante à indicação de diferentes instrumentos de suas ações, os/as docentes buscaram enfatizar que elas são direcionadas por diretrizes próprias da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, baseadas em competências e habilidades como as que constam nas OCEMs. A fala de uma docente, a quem atribuo o nome fictício de Fuchsia, destaca isso quando ela busca explicar que a escolha dos temas a serem abordados nas aulas de Sociologia “São construídos sob a orientação de documentos que vêm da Secretaria de Educação do Estado, em que as orientações são baseadas especialmente nas matrizes do ENEM e em autores indicados pela Secretaria de Educação” (informação verbal). Isso é confirmado pela

colocação de outra professora, que nomeio com o codinome Ivy, quando ela aponta que “[...] para cada disciplina vêm quais são as competências e as habilidades a serem desenvolvidas. E, com base nisso e nos conteúdos que são os objetos de conhecimento por cada série, a gente trabalha em cima disso” (informação verbal).

Em torno disso, é importante frisar que as OCEMs são apresentadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como um instrumento construído no ano de 2015, oriundo de uma discussão coletiva, mais especificamente entre professores e professoras da rede estadual, e submetidas a consulta pública com posterior validação por profissionais da educação. Quanto à perspectiva de currículo, as OCEMs apresentam como princípios a abordagem de estudos transversais a partir de temáticas como educação das relações étnico-raciais, educação ambiental, educação em direitos humanos e estudo sobre idosos. Quanto às questões de gênero, especificamente, não há uma indicação imediata para a sua abordagem. No entanto, existe no texto do documento a chamada para uma possível necessidade do tratamento de outros temas, incluindo gênero, sexualidade e diversidade, indicando que compete à comunidade escolar compreender essa necessidade e abordá-los a partir de fóruns de discussões (Bahia, 2015, p. 43).

Vale salientar que na colocação dos professores e professoras há a ênfase das competências e habilidades presentes nas OCEMs como parâmetros para a abordagem dos conteúdos ou de outras atividades a serem desenvolvidas no período letivo. Perpassando pelas competências e habilidades da área de Sociologia, observei que elas estão estruturadas em cinco eixos, sendo eles: 1 - Objeto, teoria e método; 2 - Natureza, sociedade e técnica: construções e desconstruções; 3 - Relações sociais e diversidade; 4 - Desenvolvimento desigual das sociedades: política, cidadania e direitos humanos; 5 - Práticas e representações políticas e sociais. Porém, quando se refere às habilidades a serem desenvolvidas em cada um desses eixos, apenas no terceiro (Relações sociais e diversidade), as competências a serem desenvolvidas integram, de forma explícita e direta, conhecimento sobre questões de gênero, indicando, portanto, a necessidade de se “Compreender diferentes manifestações sociais, étnicas com foco na preservação do direito à diversidade, enquanto princípio ético e estético buscando superar conflitos e tensões sociais”. (BAHIA, 2015, p. 36). Nesse ponto, as OCEMs evidenciam a emergência da necessidade de mobilização do conhecimento acerca da categoria gênero, reafirmando isso ao enumerar as habilidades a serem desenvolvidas, dentre as quais figuram:

Compreender dinâmicas do surgimento de movimentos sindicais, sociais, étnicos, LGBT e religiosos, seus processos de conquistas e afirmações de espaços políticos e sociais. [...]. Compreender as diversas formas de preconceito e exclusão (gênero, etnia, classe social, opção sexual, religiosa), existentes na Bahia, Brasil e no mundo. (BAHIA, 2015, p. 36).

Diante disso, e considerando a necessidade de abordagem sobre questões de gênero, as OCEMs acabam se tornando um instrumento relevante para a orientação do trabalho docente, podendo contribuir de forma significativa para a introdução e reflexão dessas questões. Há de se considerar, também, que para uma abordagem relevante sobre gênero e questões correlatas a essa categoria, existe a necessidade da passagem de cada docente por um percurso pedagógico que inclua o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e a busca por novos conhecimentos para a implementação de competências. Pelo menos, isso deveria ser uma regra, diante do papel docente, especialmente do/a professor/a de Sociologia, que possui como perfil ideal o de agente de construção e de transformação social dos/as seus alunos e alunas.

Nesse contexto, é importante destacar que a organização das atividades desenvolvidas em sala de aula parte de instrumentos como as OCEMs, visto que parte dos/das docentes afirma que por eles/elas não é comum a construção e formalização de planos de aula, embora esse planejamento seja um fator preponderante para um processo de ensino-aprendizagem exitoso. Com essa colocação, não afirmo que as aulas sem construção e formalização de planos pelos/as docentes não sejam bem sucedidas, mas considero desafiador trabalhar questões de gênero somente a partir da teorização de habilidades e competências. Isso se dá, especialmente, porque se trata de uma temática complexa visto que nem sempre esses documentos apresentam uma noção adequada ou atualizada dos conceitos e questões que envolvem gênero e suas diferentes nuances.

A título de exemplificação, as OCEMs, na área de Ciências Humanas, ao proporem as habilidades relacionadas ao Eixo 3, intitulado Relações Sociais e Diversidade, cometem o equívoco de utilizar a expressão “opção sexual”, conforme aparece em citação anterior, quando na verdade deveria usar a expressão “orientação sexual”, visto que essa é a maneira correta para se referir à forma como cada pessoa expressa sua afetividade e sexualidade. Essa mudança terminológica se tornou relevante a partir do progresso dos debates sobre o referido tema, que evidenciou que as sexualidades que fogem à norma heterossexual não são adotadas por uma escolha

individual, tal qual o termo “opção” denota. É por isso que é tão relevante a necessidade de se passar por um percurso formativo, enfatizando as possibilidades de significados desses conceitos, vinculando-os ao campo da Sociologia. Porém, essa não materialização das ações em planos de aula, por exemplo, acabam se tornando comuns, conforme enfatiza o professor Lótus:

A aula, a gente não chega a desenvolver e formalizar planos. A gente tem um programa que é de distribuição dos conteúdos com as competências e habilidades que a cada ano terão que ser desenvolvidas e ter acesso durante um período do ano letivo. Mas, plano de aula a gente não tem, pelo menos da minha experiência e das pessoas que eu tive contato, de realmente formalizar e até mesmo distribuir. E, ficava muito a cargo do professor fazer seus planos individualmente dentro do que já tinha sido predefinido em termo de conteúdos e habilidades para alguns anos, e ficava muito no plano informal (informação verbal).

No que diz respeito ao PPP, comumente referenciado pelos professores e professoras, em sua análise constatei que ele se trata de uma construção do ano de 2017, a partir de discussões com a comunidade escolar e fundamentado nos PCNs, na LDB e nas OCEMs. Nesse documento, ao tentar identificar o seu engajamento com as questões de gênero/violência de gênero, elementos socialmente relevantes e objetos de interesse desta pesquisa, verifiquei que dentre os seus princípios educativos consta “Respeito à diversidade de gênero, raça, religião” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017), além de apontar em outros trechos a importância da socialização e da construção de um ambiente justo e fraterno. Contudo, ao tratar da proposta curricular, dispõe um item intitulado *Organização curricular por área de conhecimento*, enumerando cada área dessas, mas sem listar os conteúdos que deveriam ser propostos.

2.3 ALCANCES E LIMITES, USOS E DESUSOS: EXPLORANDO O LIVRO DIDÁTICO

Um ponto interessante que observei é que quando questionados sobre o desenvolvimento dos planos de aula e sobre a existência de documentos direcionadores de suas ações, os/os docentes e a gestão, unanimemente, relacionaram esses documentos como sendo as OCEMs, a Matriz de Referência do ENEM e o PPP da escola. Por outro lado, ao serem indagados sobre como é feita a

escolha dos temas abordados nas aulas, eles/elas sempre apontaram como referência o livro didático. Essa é uma prática muito comum, visto que o livro didático é um instrumento oficial e o mais acessível para os/as docentes, o que o faz ser a principal referência bibliográfica para esses/as profissionais, embora nem sempre esse recurso seja estruturado da forma adequada. Somada isso, existe a questão das formas de manuseio desse material e o tratamento dos temas nele dispostos, considerando que é comum, ainda, a abordagem de conteúdos que não contemplam o conhecimento adequado, conforme veremos adiante, quando da análise do livro didático de Sociologia utilizado pelos/as docentes entrevistados.

No debate sobre a escolha dos temas a serem trabalhados na disciplina de Sociologia, o professor Lótus, ao relatar a sua experiência com a utilização do livro didático adotado pela escola, explica sobre a escolha desses temas e demonstra a sua preocupação quanto à estruturação do material e a forma como os conteúdos são distribuídos:

Em 2019 quando eu cheguei, como o ano letivo já havia acontecido, eu acabei sendo encaixado. [...]. Então, a distribuição de conteúdo já havia sido feita por outros/as professores/as. Eu, na minha percepção, pelo que foi feito em 2019, creio que foi feita uma divisão seguindo o próprio sumário do livro. Proporcionalmente, tentaram fazer uma distribuição. [...]. Eles fazem um recorte em termos proporcionais. Só que aí tem um problema, o material de Sociologia, o livro, eu não me lembro a editora, nem a edição específica, ele era muito extenso. Pode ser que eles tenham excluído algum capítulo, mas pelo que eu pude entender, naquele momento havia sido um recorte proporcional. [...]. No livro, às vezes, a discussão sobre raça estava lá, o capítulo dez sobre cultura, o capítulo cinco sobre gênero, o capítulo 14... são discursões que poderiam estar juntas. Mas, na verdade você ia e mudava para um assunto totalmente diferente. Não tinha muita coerência. Então, acredito que eles fizeram essa divisão apostando na organização do próprio livro (informação verbal)

Assim, em conformidade com o que afirmam Eugênio e Correia (2016), não há dúvidas de que quanto ao uso do livro didático no Brasil, esse material é considerado como um roteiro das aulas, de modo que professores e professoras constroem seus planos baseados nos conteúdos e propostas de atividades dispostos nesse instrumento de trabalho. No entanto, é conveniente atentarmos para a forma de estruturação e disponibilização do conhecimento nesse material. Assim, retornando à fala do professor Lótus, extrai-se que na percepção dele existe um equívoco na distribuição dos conteúdos, que ocasiona, segundo ele, uma falta de fluidez entre um tema e outro. Isso se dá, conforme sugere a fala desse professor, porque os

conteúdos são distribuídos de forma não articulada ou por uma sequência que possibilite essa articulação, pelo contrário, são trabalhados de forma isolada em momentos distintos do livro. Como sinaliza esse professor, conhecimentos sobre raça e gênero não dialogam entre si. Diante disso, é necessário que os professores e professoras de Sociologia estejam atentos a essas questões, que podem estar relacionadas não somente à coerência e à qualidade do material, mas, também, a possíveis restrições da abordagem de conhecimentos relevantes para o ensino de Sociologia.

Em torno disso, é importante atentarmos para uma outra questão que envolve a constituição do livro didático. Devemos considerar que ele, sendo uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, aliado tanto do/a professor/a como do aluno, “é uma mercadoria, um produto a ser consumido, estando nele presentes ideologias, concepções de mundo/sociedade/sujeito/conhecimento, pois envolve uma complexa rede: a editora, o autor, o governo, o professor, o aluno” (EUGÊNIO E CORREIA, 2016, p. 252). Nessa perspectiva, o livro didático se torna um produto com valor de uso, e a forma como o conhecimento está nele disposto atende a uma expectativa de grupos que sustentam uma determinada proposta educacional que pode não atender a demandas de grupos oprimidos ou de classes menos favorecidas. Pensando nisso, busquei conhecer o livro didático adotado pelo Colégio Jardim Secreto para entender como as questões relacionadas a gênero/violência de gênero estão incluídas e como essas categorias são mobilizadas nesse material.

2.3.1 Afinal, que livro é esse?

Apesar de ter sido comumente mencionado pelos/as docentes enquanto instrumento para a mobilização do conhecimento em sala de aula, em nenhuma passagem o título do livro utilizado foi citado. A referência a ele se direcionou, sobretudo, para as suas características, como os temas nele tratados. Isso se deu porque no momento da conversa com os/as docentes, estes/as não continham em sua memória o título do referido material e porque as entrevistas se deram, majoritariamente, por meio remoto, respeitando as medidas de prevenção à Covid-19, o que não possibilitou o acesso imediato ao livro, visto que ele se encontrava nas dependências da escola, conforme mencionado por cada entrevistado. Portanto, a princípio, não consegui identifica-lo. Contudo, isso não foi um fator que impossibilitou

ou mesmo dificultou o acesso a esse instrumento didático. Posteriormente, em uma visita que realizei à escola, esse material me foi disponibilizado em versão física pela coordenação pedagógica.

Figura 1 – Capa do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*.



Fonte: BOMENY, Helena, *et al.*, 2013.

Figura 2 – Sumário do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (primeira página).

 <h1 style="font-size: 2em; color: #800040;">Sumário</h1>	
PARTE I Saberes cruzados 6	
<p>Introdução: Roteiro de viagem 8</p> <p> Leitura complementar: A promessa 10</p> <p> Construindo seus conhecimentos 11</p> <p>Capítulo 1: A chegada dos "tempos modernos" 12</p> <p> Do campo para a cidade 13</p> <p> Novos tempos 15</p> <p> Series humanos interpretando e transformando o mundo 16</p> <p> Novas mobilidades de coisas e pessoas 17</p> <p> Ampliando horizontes e descobrindo o "outro" 19</p> <p> O Século das Luzes e as grandes revoluções modernas 20</p> <p> A vez da indústria 22</p> <p> Afinal, para onde a razão nos conduziu? 23</p> <p> Leitura complementar: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 24</p> <p> Construindo seus conhecimentos 26</p> <p>Capítulo 2: Saber sobre o que está perto 30</p> <p> Sociologia e a crítica do tempo presente 32</p>	<p>Exercitando a imaginação sociológica: da Europa do século XIX ao Brasil do século XXI 34</p> <p>Leitura complementar: Em defesa da Sociologia 36</p> <p>Construindo seus conhecimentos 37</p> <p>Capítulo 3: Saber sobre o que está distante 40</p> <p> Antropologia e alteridade 41</p> <p> Superando o etnocentrismo científico 42</p> <p> Lições do trabalho de campo 44</p> <p> Leitura complementar: A sociedade contra o Estado 46</p> <p> Construindo seus conhecimentos 48</p> <p>Capítulo 4: Saber sobre a astúcia e as manhas da política 54</p> <p> Tempos modernos e a nova ordem política 55</p> <p> Poder, obediência e suas verdades 57</p> <p> Democracia e Ciência Política no Brasil 58</p> <p> A política na vida contemporânea 59</p> <p> Saberes cruzados 62</p> <p> Leitura complementar: As políticas públicas 64</p> <p> Construindo seus conhecimentos 66</p>
PARTE II A Sociologia vai ao cinema 70	
<p>Introdução: Sociologia e cinema 72</p> <p> Leitura complementar: Imagens em movimento 74</p> <p> Construindo seus conhecimentos 75</p> <p>Capítulo 5: O apito da fábrica 76</p> <p> Em cena: Na linha de montagem 76</p> <p> Apresentando Émile Durkheim 77</p> <p> Solidariedade e coesão 77</p> <p> Direito e anomia 79</p> <p> Ética e mercado 80</p> <p> Leitura complementar: Preações e o método sociológico 82</p> <p> Construindo seus conhecimentos 83</p>	<p>Capítulo 6: Tempo é dinheiro! 88</p> <p> Em cena: A máquina de alimentar 88</p> <p> Apresentando Max Weber 88</p> <p> Os caminhos da racionalidade 89</p> <p> As máquinas modernas 91</p> <p> O tempo mudou? 92</p> <p> Mudanças e resistências 93</p> <p> O protestantismo e o "espírito" do capitalismo 94</p> <p> O mundo desencantado 94</p> <p> Leitura complementar: O significado da disciplina 97</p> <p> Construindo seus conhecimentos 98</p>

Fonte: BOMENY, Helena, *et al.*, 2013.

Figura 4 – Sumário do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (terceira página).

Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil?	234	Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia	300
A Sociologia e o mundo do trabalho.....	234	A vida escrita de um país.....	300
Começamos mal ou o passado nos condena?.....	235	De volta à democracia.....	302
O mercado de gente.....	236	Democracia se aprende, cidadania também.....	304
Trabalho livre: libertos e imigrantes.....	238	Uma história do voto no Brasil.....	307
Trabalhadores do Brasil!.....	239	Cidadãos de que classe?.....	308
E as mulheres? E as crianças?	242	Leitura complementar: Comissão da Verdade no Brasil	311
Leitura complementar: O rural sobrevive	244	Construindo seus conhecimentos	313
Construindo seus conhecimentos	245	Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil	318
Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico?	252	Pobreza gera violência?.....	319
Por que a Sociologia se interessa pela religião?.....	252	Sociabilidade violenta.....	322
Em que acreditam os brasileiros?.....	253	Um problema de todos nós	323
O que diz o Estado e o que faz a sociedade?.....	256	Leitura complementar: A Lei Maria da Penha	325
A polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira.....	258	Construindo seus conhecimentos	326
Leitura complementar: A invenção de novas religiões	260	Capítulo 21: O que consomem os brasileiros?	332
Construindo seus conhecimentos	262	Padrões de consumo.....	332
Capítulo 17: Qual é sua tribo?	266	O consumo de bens culturais.....	334
Tribos urbanas: encontros entre o arcaico e o tecnológico.....	266	O que vai à mesa?.....	336
Identidade ou identificação?.....	267	Públicos consumidores e campanhas publicitárias.....	337
"Eu sou <i>punk</i> da periferia".....	268	Uma nova classe média?.....	339
Uma escolha ou um rótulo?.....	269	Leitura complementar: Necessidade e consumo	341
Iguais, mas diferentes.....	269	Construindo seus conhecimentos	342
"Cada um no seu quadrado".....	271	Capítulo 22: Interpretando o Brasil	346
Leitura complementar: Jovens e práticas culturais tradicionais	272	Refletindo sobre nós mesmos.....	346
Construindo seus conhecimentos	274	Civilizados ou cordiais?.....	347
Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens	278	O Brasil e seus dilemas.....	351
Brasil, país das desigualdades?.....	278	Missão (quase) impossível.....	353
Oportunidades iguais, condições iguais?.....	279	Leitura complementar: As novas relações no campo	354
Onde estão e como vão as mulheres no Brasil	281	Construindo seus conhecimentos	355
Todos iguais ou muito diferentes?.....	283	Conceitos sociológicos	358
Negro na pele ou negro no sangue?.....	285	Índice remissivo	373
Raça e racismo na legislação brasileira.....	287	Referências	377
A geografia da fome.....	289		
Leitura complementar: Segregação residencial	291		
Construindo seus conhecimentos	293		

Fonte: BOMENY, Helena, *et al.*, 2013.

Logo, constatei que o material didático referenciado e adotado pelos/as docentes trata-se da obra *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, das autoras Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel, publicado pela Editora do Brasil. No exemplar que me foi disponibilizado consta que trata-se da sua 2ª edição, reimpressa no ano de 2016 e que ele faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2015, possuindo um único volume composto por 382 páginas e 22 capítulos divididos em três partes. O seu título se reporta ao filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, tendo imagens de suas cenas representadas na mobilização e problematização de diferentes temáticas.

Identificado o livro didático, conseqüentemente, busquei fazer uma análise dele a partir da identificação e seleção de capítulos que abordam conteúdos relacionados à temática gênero/violência de gênero. Assim, fazendo uso da análise discursiva, busquei, nos enunciados de interesse para essa análise, compreender o que ficou representado nos discursos, o que foi disposto, falado ou dito, e/ou o que não foi dito. Para além disso, coube identificar a representação discursiva predominante e avaliar com quais outros discursos ou mecanismos eles fazem relação. Durante essa análise, constatei que a referida temática, ou temas de relevância para ela, aparecem somente a partir da terceira parte do livro, especificamente a partir do capítulo 14. Essa parte do livro, que corresponde à sua última etapa, intitulada *A Sociologia vem ao Brasil*, é formada por uma introdução e mais nove capítulos direcionados, conforme menciona o *Guia do Livro Didático PNLD 2015*, “aos traços da sociedade brasileira contemporânea em relação ao trabalho, família, religião, violência, desigualdades, consumo, política, direitos e as interpretações sobre o Brasil” (BRASIL, 2014). Contudo, essa aparição ocorre, geralmente, de forma sutil, subposta a outros temas na forma de subitem ou leitura complementar e, ainda, sem nenhuma profundidade em sua abordagem. Antes da discussão acerca dos conteúdos selecionados podemos conhecê-los previamente a partir do quadro a seguir:

Quadro 1: Relação de conteúdos com abordagem sobre gênero/violência de gênero identificados no livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*

Capítulo - Título do capítulo	Conceito estruturador ¹¹	Tema	Título do conteúdo/subitem	Objetivo relacionado ao conteúdo/subitem
-------------------------------	-------------------------------------	------	----------------------------	--

¹¹ Conforme as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+)* da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias “No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (BRASIL, 2006, p. 13). Assim, cada disciplina possui um conjunto de

			que aborda a temática	
14 - Brasil, mostra a tua cara!	Trabalho	Economia e sociedade	As muitas famílias – Pág. 223.	Compreender algumas alterações na vida privada dos brasileiros (arranjos familiares) relacionadas com a urbanização e a modernização da sociedade (BOMENY, et al., 2013, p. 464).
15 - Quem fez e como se faz o Brasil?	Trabalho	Economia e sociedade	E as mulheres? E as crianças? – Pág. 242.	Identificar e analisar os principais dilemas da organização do trabalho no Brasil contemporâneo: dinâmica de mercado de trabalho; desigualdades; formas de trabalhos ilegais - escravo e infantil (BOMENY, et al., 2013, p. 467).
18 - Desigualdades de várias ordens	Trabalho	Economia e sociedade	Onde estão e como vão as mulheres no Brasil? – Pag. 281.	Entender as influências das desigualdades de gênero e de cor na educação e no mundo do trabalho (BOMENY, et al., 2013, p. 477).
20 - Violência, crime e justiça no Brasil	Cultura	Cidadania	Um problema de todos nós – Pág. 323.	Analisar o papel da justiça como instituição na organização da sociedade (BOMENY, et al., 2013, p. 485).
20 - Violência, crime e justiça no Brasil	Cultura	Cidadania	Leitura complementar/A Lei Maria da Penha: uma conquista – novos desafios – Pág. 325.	Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas (BOMENY, et al., 2013, p. 485).

Fonte: Produzido pela autora deste trabalho a partir da análise do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*.

No que se refere à análise do item *As muitas famílias*, é possível perceber que ele apresenta uma abordagem sobre a constituição das famílias brasileiras na atualidade. Nesse ponto, o texto sugere que seja feita uma reflexão tomando como partida a imaginação de uma consulta a uma pessoa de mais idade para questioná-la sobre as características das famílias no tempo em que essa pessoa era criança. Essas indagações seriam, como sugere o trecho analisado, a partir de questões sobre os meios de sustento da família, sobre quem era (o pai ou a mãe) o/a responsável pelo

conceitos estruturadores que atuam de forma articulada com conhecimentos, que além de atuarem como tópicos disciplinares apresentam sugestões de sínteses das diversas intenções formativas (Brasil, 2006, p. 14). Na disciplina de Sociologia existem três conceitos estruturadores, sendo eles: cidadania, trabalho e cultura.

provimento do lar. São colocadas, também, como propostas de questões a essa consulta, se os casais mantinham seus casamentos “até que a morte os separasse” ou se eles eram livres para optar por uma separação; sobre a constituição do casamento entre pessoas do mesmo sexo; e sobre a existência de modelos “não tradicionais” de família. Conseqüentemente, o conteúdo sugere uma reflexão acerca dos formatos de família que conhecemos hoje e sobre o estranhamento que esses modelos poderiam causar em tempos anteriores.

Em torno disso, especialmente no trecho que trata do questionamento sobre a manutenção dos casamentos em quaisquer circunstâncias, sustentando-os até que a morte separasse o casal, vejo que os aspectos foram pouco explorados, outros conhecimentos poderiam ter sido colocados e não foram postos, não foram ditos. Nesse contexto, o trecho faz a ocultação de uma discussão relevante ao abordar a manutenção dos casamentos em quaisquer circunstâncias. Por quê, por exemplo, o texto não enumerou situações em que mulheres permaneciam casadas, contra a suas vontades, vivendo sob o julgo da figura masculina ou em um ambiente de violência? Por que o trecho não é aproveitado para mobilizar o tema da violência doméstica contra a mulher e sobre a conquista social do direito ao divórcio? Tudo isso seria pertinente e possível dizer, mas ficou oculto, não-dito, o que a análise foucaultiana infere como um discurso “articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. [...] e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” (FOUCAULT, 2008, p. 28). Têm-se, portanto, nesse momento do livro didático, uma construção discursiva que não contribui tanto para o esclarecimento e superação da violência de gênero. Contudo, isso não significa que o que foi ocultado não faça parte da fala do/da professor/a em sala de aula durante a abordagem do item referido.

Em continuidade, o conteúdo aponta o comportamento das mulheres como uma das principais causas das mudanças nos arranjos familiares, indicando que esse comportamento advém do aumento da escolaridade, da diminuição da taxa de fecundidade e da participação delas no mercado de trabalho. Além disso, assinala que a nova constituição das famílias brasileiras se deve a aspectos como o divórcio, filhos vindos de casamentos distintos do pai ou da mãe, assim como filhos registrados por casais do mesmo sexo. Para representar esse último fator, o livro é ilustrado com a imagem de uma família formada por duas pessoas do mesmo sexo e uma criança, mostrando na sua legenda que se trata de dois homens e o seu filho de 12 anos,

proveniente de uma adoção concluída no ano de 2012. Nesse quesito, o texto lembra da resistência que há quanto aos arranjos familiares que não se inserem entre os formatos familiares tradicionais.

O que chama a atenção no fragmento sobre os arranjos familiares não tradicionais, especificamente sobre os casamentos homoafetivos, é a colocação de que há resistência a uniões homoafetivas. O estranhamento não é necessariamente por essa afirmação, pois ela expressa valor de verdade, já que ela reflete uma prática violenta comumente praticada, mas porque o fragmento não é complementado com uma referência sobre o que essa aversão às uniões homoafetivas produz. O referido fragmento não pontua, nem conceitua, o crime de homofobia, prática sistemática e violenta comum contra casais homoafetivos. Nesse contexto, a negação da homofobia (se podemos assim dizer, já que o termo não é citado) mostra uma certa vigilância à sexualidade, efetuada pelas estruturas de poder que ocultam ou tornam invisíveis uma prática violenta muitas vezes naturalizada, numa espécie de “caça às sexualidades”. Como sugere a análise foucaultiana, “Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e nova especificação dos indivíduos” (FOUCAULT, 1999, p. 42). Isso opera, considerando a visão foucaultiana, porque a homofobia está relacionada à homossexualidade, prática considerada periférica, não normativa, passível de perseguição.

Conforme exposto no quadro 1, o conteúdo *As muitas famílias* está inserido no conceito estruturador *Trabalho*, que direciona para o tema *Economia e sociedade*. O mesmo ocorre com *E as mulheres? E as crianças?*, que tem como foco de abordagem os dilemas referentes à organização do trabalho no nosso país, mostrando, dentre outros fatores, as injustiças sofridas pelas mulheres no ambiente laboral. Nesse ponto, as autoras mencionam a existência da desigualdade salarial entre homens e mulheres que ocupam as mesmas funções e lembram como, durante muito tempo, o trabalho feminino foi encarado como atividades essencialmente domésticas. Esse trecho é complementado com a fala de que o trabalho exercido por muitas mulheres não se diferencia de trabalhos pesados executados por homens, como na atuação como lavradoras e comerciantes ambulantes, apesar de os costumes, ao longo da nossa história, terem criado um arranjo de ocupações femininas que incluem profissões como parteiras, amas de leite, empregadas domésticas, rendeiras, costureiras.

A análise desse trecho mostra que ele oferece uma referência à organização trabalho no Brasil, sendo que o foco recai, sobretudo, sobre os estereótipos dos papéis

de gênero. Apesar de o fragmento não mencionar o termo sexismo, é sobre isso que ele trata. Por outro lado, o tema não é trazido tanto para a atualidade. O texto, ao não mencionar o referido termo e sua definição, deixa de discorrer de forma mais clara sobre essa forma de discriminação que ocorre a partir da ideia de que um sexo ou gênero é superior a outro, e o quanto essa crença pode fomentar, além das desigualdades, diversas formas de violência contra o gênero feminino, principalmente violência sexual. Nesse sentido, o sexismo se opera nas relações de poder, pela intervenção das estratégias de poder operadas pela sociedade.

Assim, constrói-se um controle social, uma instrumentalização, por meio da sexualidade, que direciona para o fomento do sexismo, conforme sugere Michel Foucault, ao sustentar que: “Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (FOUCAULT, 1988, p. 99). Perante o exposto, cabe salientar que Michel Foucault não realiza uma abordagem livre do sexismo, como sugerem Narvaz e Nardi (2007), por omitir aspectos de gênero em seus trabalhos, porém as suas ferramentas textuais são úteis para o enriquecimento da análise que aqui proponho, que é sobre a operacionalização das estratégias de poder que promovem ações e práticas sexistas. E, essa ressalva se faz porque Michel Foucault mostra preocupação com a liberdade, evidenciando “a estrutura indissociável das relações de poder e saber, relações essas que atravessam os corpos e as consciências” (NARVAZ E NARDI, 2007, p. 48).

Em outra parte do livro volta a ocorrer uma explanação que poderia suscitar na menção ao sexismo, inclusive interligando-o a uma discussão sobre patriarcado, que não acontece em nenhum local no material. Isso ocorre no subitem *Onde estão e como vão as mulheres no Brasil?*, que traz uma discussão sobre a posição das mulheres na sociedade brasileira, evidenciando as desigualdades salariais entre homens e mulheres. Ao se reportar ao questionamento que intitula esse subitem, o trecho responde que as mulheres estão muito bem posicionadas quando nos referimos ao seu nível de escolaridade, já que em todos os graus de ensino o número de mulheres sempre supera o número de homens. Por outro lado, o texto esclarece que, embora, teoricamente, as mulheres estejam em vantagem em relação ao grau de escolaridade, elas não conseguem ocupar postos de trabalho em igualdade com os homens devido à discriminação que sofrem no trabalho e na política.

A partir dessa problematização das desigualdades de gênero no mundo do trabalho é que o livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, em um breve fragmento, passa a discutir gênero referindo-se a ele como um termo novo utilizado para fazer referência ao masculino e ao feminino. No entanto, percebo que o tratamento dado à abordagem sobre gênero ainda é muito restritivo pois, embora apresente uma noção com vertente sociológica sobre esse termo, o texto não faz qualquer outra menção a questões como identidade de gênero e orientação sexual, além de tomar como pressuposto que os atributos do sexo biológico, assim como suas definições e enquadramentos dicotômicos referentes ao macho ou fêmea, estão desprovidos de conceituações culturais. Uma abordagem contendo essas questões é de grande relevância para a compreensão das diferentes formas de relação, para a construção de novas formas de pensamento e para uma melhor compreensão das desigualdades sociais, incluindo as relacionadas ao trabalho, conceito estruturador do capítulo do livro didático em que está inserido esse conteúdo. Contudo, considero importante o conceito de gênero contemplado no livro, pois ele destaca que:

Quando se fala do sexo de alguém, a referência é biológica. Mas a vida social não se restringe à biologia, aos traços físicos de cada pessoa. Masculino e feminino são mais que isso: são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e cada sociedade. O que é ser masculino e o que é ser feminino não vêm com a natureza. As culturas é que definem a maneira pela qual se transmite valores masculinos e femininos bem como o que se deve esperar em troca. [...] uma pessoa pode ser do sexo masculino e do gênero feminino – ou seja, embora tenha a conformação biológica própria do sexo masculino, participa de um universo de valores femininos; cultiva, se vê e é vista com muitos traços atribuídos ao sexo feminino. Gênero, portanto, é atributo cultural, e não físico. Os dois podem coincidir, mas não necessariamente (BOMENY, et al., 2013, p. 282).

Em relação ao conteúdo *Um problema de todos nós*, abarcado pelo conceito estruturador Cultura, ele se inicia enumerando temas e problemas dentre os quais especialistas sobre violência se ocupam. Dos temas e problemas em questão, as autoras citam, dentre outros, a violência contra mulheres e crianças e a homofobia, porém, sem apresentar qualquer definição ou conceito sobre essas ou como as violências se manifestam, o que poderia ser feito com exemplos, para melhor explicar usuários do livro. Nem mesmo no conteúdo *A Lei Maria da Penha*, apresentado como leitura complementar, há uma definição, por exemplo, de violência doméstica e familiar contra mulheres, o que poderia ser mencionado, já que o texto da lei que

empresta o nome ao título do conteúdo em questão apresenta uma definição sobre esse tipo de violência e as formas como ela é classificada. Esse conteúdo se restringe a pontuar alguns aspectos da lei, como as penas previstas para agressores, além de narrar o histórico de violência sofrido por Maria da Penha Maia Fernandes. Com isso, não quero dizer que o texto é ruim ou que ele não seja adequado ao contexto, muito pelo contrário. Mas, só ele não é suficiente para mobilizar um tema tão relevante para alunos e alunas do ensino médio.

Em suma, há ressalvas a serem feitas não somente ao livro didático, mas, também, em todos os outros documentos direcionadores da ação docente que figuram entre os mencionados pelos professores e professoras. A análise desses materiais mostra que a temática gênero/violência de gênero não está ausente. No entanto, quando abordada, aparece inserida a partir de outros temas, de forma secundária, genérica e sem aprofundamento e, ainda assim mobilizada em parte por discursos que atendem a sistemas hegemônicos que desconsideram aspectos como o sexismo, a misoginia e o machismo. Vale salientar, que a ressalva que faço não é, necessariamente sobre a necessidade de se explorar “gênero/violência de gênero” como um conceito estruturador, como um grande tema ou de trata-lo em um capítulo específico do livro. Essa mobilização pode ser adequadamente realizada a partir da intersecção com outros temas, mostrando de forma mais desvelada como a relação entre diferentes problemáticas suscitam as desigualdades e a violência de gênero.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Considerando que o currículo escolar, conforme mencionado em trecho anterior, não abrange apenas os conteúdos a serem ensinados, mas, também, o conjunto de práticas, experiências e intenções educativas, compreendo que a formação dos professores e professoras faz parte da construção do conhecimento que será implementado nesse currículo. Dessa forma, a formação docente, especialmente a formação continuada, refletirá de forma relevante na ação pedagógica de professores e professoras. Atenta a isso, dentre os aspectos que abordei durante a entrevista com os/as docentes estão: a formação acadêmica de cada um; se foi escolha, indicação ou imposição o direcionamento para ministrar a disciplina de

Sociologia; e sobre a existência ou não de formação continuada referente à temática gênero/violência de gênero. A entrevista mostrou um dado que é comum, por ser uma realidade nas escolas brasileiras: a ausência de professores ou professoras de Sociologia com formação acadêmica nessa área.

Essa é uma realidade que é atestada pelo Censo da Educação Básica do ano de 2019, que diagnosticou que quanto ao “indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 32,2% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada” (BRASIL, 2019, p. 57). Esse indicador, representado pelo grupo 1 na nota técnica do referido censo, refere-se a docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Por conseguinte, sintetizei no quadro abaixo o levantamento sobre as questões que pontuei anteriormente e que foram direcionadas aos docentes:

Quadro 2 – Informações sobre formação acadêmica, formação continuada e motivo de cada professor estar atuando na disciplina de Sociologia

Docente	Formação acadêmica	Formação continuada sobre a temática gênero/violência de gênero	Motivo de estar lecionando a disciplina de Sociologia
Docente 1	Graduação (Licenciatura) em Letras; graduação em Direito; especialização em Letras.	Participação em eventos e palestras realizadas pela própria escola.	Complementação de carga horária.
Docente 2	Graduação (licenciatura) em História; especialização em Metodologia do Ensino de História.	Frequência, como aluno/a especial, a disciplina sobre gênero no âmbito de curso de mestrado; participação em eventos e palestras realizadas pela própria escola.	Complementação de carga horária.
Docente 3	Graduação em Ciências Sociais; mestrado e doutorado em Sociologia.	Participação em eventos e palestras realizadas pela própria escola.	Nomeado professor/a efetivo/a da disciplina após aprovação em concurso público para o cargo de professor de Sociologia.

No quadro acima, relacionei os/as docentes da disciplina de Sociologia que participaram efetivamente da pesquisa. Como já mencionado, na introdução deste

trabalho, dentre sete professores e professoras indicados/as pela escola, apenas três afirmaram estar ministrando a disciplina de Sociologia, e foram esses/as os que se disponibilizaram a contribuir com esta pesquisa. Como se vê nesse quadro, o Colégio Jardim Secreto possui apenas um/a professor/a com formação acadêmica em Sociologia. Um/uma possui formação em Letras (licenciatura) e Direito, e o/a outra em História (licenciatura), porém, nenhum/a complementação pedagógica na área de Sociologia. Quanto à disponibilização de formação continuada, segundo os/as docentes ela não existe em forma de capacitação direcionada exclusivamente para os/as docentes ou outros profissionais da escola. Contudo, os educadores e educadoras consideram significativos os eventos promovidos pela instituição em datas comemorativas como o “Dia da mulher”, em que alguns dos professores e professoras atuam não só como ouvintes, mas também como palestrantes, conforme explana Ivy:

[...] a escola sempre trabalha com a questão de violência de gênero. E todos os anos no “Dia da mulher” nós fazemos um trabalho, que também não é só no “Dia da mulher”. O trabalho é contínuo, mas no “Dia da mulher” fazemos um dia de mobilização com palestras, com debates. Todos os anos eu sou convidado/a para palestrar sobre feminicídio, sobre as violências, levamos temas, não só eu, mas outro/a professor/a também. [...] a gente convida autoridades, psicólogos para fazerem esse trabalho junto com a gente e com os alunos, por que a gente trata o “Dia da mulher” como violência, mas nesses momentos a gente ouve muito os alunos tratarem das violências que sofrem, e também a gente os orienta. Isso nós já fazemos há nem sei quantos anos. Eu acho que desde que eu entrei lá que a gente tem esse trabalho. É um trabalho constante. [...] é um dia que a gente para a escola toda para levar convidados para debater, para alertar, passar vídeos, filmes. É bem interessante (informação verbal).

De fato, eventos comemorativos como o “Dia da Mulher” são muito importantes para a promoção e o debate de questões sobre a temática gênero/violência de gênero, englobando temas como a luta feminista por igualdade de gênero e tantas outras pautas dentro dessa temática. Vale citar que, embora a realização desses eventos já seja comum, neste ano foi publicada a Lei Federal 14.164¹², de 10 de junho de 2021, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, para incluir a prevenção da violência contra a mulher como tema transversal nos currículos da educação básica. Nesse sentido, o Colégio Jardim Secreto já busca promover isso utilizando-se

¹² Essa norma institui ainda “a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada, nos termos do art. 2º, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica [...] (BRASIL, 2021).

dos conhecimentos e habilidades do seu corpo docente e de profissionais externos, incluindo aqueles/as que atuam na rede de enfrentamento à violência contra mulheres. No entanto, considero que a formação/capacitação específica voltada para os profissionais da escola seria uma importante estratégia para desenvolver habilidades e atitudes frente às questões de gênero, diante um comportamento abusivo ou violento no ambiente escolar, ou mesmo para a adoção de uma postura crítica sobre o material didático, como o livro, geralmente considerado inadequado na forma como aborda a temática.

Em torno disso, busquei saber se, de alguma forma, o Estado da Bahia promove ou promoveu alguma ação ou capacitação direcionada a professores e professoras. Em busca que realizei no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia constatei que em um campo reservado para informações direcionadas para escolas de educação básica existe um *link* para um material pedagógico chamado “Educação para a diversidade”. O *site* mostra que o material faz parte do projeto “Acolher a diversidade” que “tem como objetivo a implantação e implementação de ações pedagógicas de prevenção às violências e promoção à saúde ampla no ambiente escolar [...] (BAHIA, s/d).

O material disponibilizado inclui filmes, documentários, livros e cartilhas com indicação para professores e professoras, e estudantes, e estão separados por temas, dentre eles, relações de gênero e sexualidade. Na lista dos 14 livros indicados, têm-se *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, *O Feminismo é para todo mundo*, de Bell Hooks e *Problemas de Gênero*, de Judith Butler. Isso é um indicativo de que existe interesse do Estado pelo tema. No entanto, é difícil mensurar o quanto esse material é divulgado e se ele chega até a escola. É em sentido semelhante a esse que Lótus avalia a atenção do Estado à temática:

[...] eu sou muito recente no estado, [...] mas, eu me recordo de ter ido uma vez no NTE¹³ e eu percebi que o estado sempre teve uma preocupação muito grande em incluir discussões sobre diversidade dentro da escola, como a questão racial e também de gênero. [...] o estado sempre tentou colocar a pauta formalmente nos debates, só que aí eu não saberia avaliar se isso de fato virou algo prático. Mas, eu percebi que o estado tinha essa abertura. E aí, é lógico, não é uma coisa muito consistente, mas o que eu me lembrei de alguns concursos literários que o Estado realiza no meio do ano, e acho que é de redação, um dos vencedores foi uma mulher que falava sobre a experiência da violência contra mulheres, e até mesmo mencionando a

¹³ Ao mencionar o NTE, o professor se refere ao Núcleo Regional de Educação 10 (NRE-10). No Estado da Bahia existem 27 desses núcleos, distribuídos por territórios de identidade. Assim como os demais núcleos, o NRE-10 representa a Secretaria de Educação na administração regional.

questão do estupro, salvo engano. Então, eu acho que há perspectiva de valores aí. Mas, eu não sei te dizer se consegue chegar até o chão da escola (informação verbal).

Assim, é possível que a mobilização estatal para se trabalhar temáticas como gênero/violência de gênero na educação básica ainda seja incipiente ou escassa, o que acaba não contribuindo para a construção de uma perspectiva educacional inovadora e atenta a questões contemporâneas relacionadas à juventude e ao ambiente escolar. Em vista disso, a busca por capacitação por iniciativa própria, seja para aprimorar o conhecimento para atender a uma demanda pessoal, ou pensando nos benefícios para a comunidade escolar, acaba sendo uma alternativa para os/as docentes. Isso reflete a forma como Fuchsia recorre à formação continuada, conforme mostra o seu relato:

Eu tenho experiência e curiosidade, visão da importância do tema, e de uma visão de mundo que me possibilita ter essa preocupação. Eu cursei, inclusive uma disciplina de mestrado na UPE em 2018, com a professora Janaína Guimarães, que é questão de gênero na escola. E, antes disso, tem toda uma bibliografia que eu trabalho. Eu empresto, inclusive, livros aos alunos que estão interessados em ler sobre feminismo, sobre violência contra a mulher. Tem filmes que geralmente eu trabalho também em Sociologia, músicas, poesias, convidadas que eu levo para as atividades voltadas para essa questão. [...] como liderança do movimento estudantil que fui no ensino médio e também na universidade e das dificuldades que tive que enfrentar e que continuo enfrentando [...] (Informação verbal).

Em síntese, o Colégio Jardim Secreto desenvolve ações que contemplam discussão em torno das questões de gênero/violência de gênero. Mesmo assim, a formação continuada dos/das profissionais, fator importante, que alinha a ação docente com as diretrizes educacionais teorizadas pela escola em seus documentos, ocorre de forma elementar. É preciso entender, nesse contexto, que mesmo que o/a professor/a seja oriundo/a da área da Sociologia ou áreas afins, a formação continuada é significativa pois, além de proporcionar formação individual, ela pode auxiliar na implementação da proposta curricular. E, essa proposta poderá refletir no posicionamento dos professores e professoras ao lidarem com as questões de gênero/violência de gênero, bem como na adoção de estratégias para a abordagem das referidas questões. Em vista disso, analiso no próximo capítulo, como se manifesta a percepção docente em torno da abordagem sobre gênero/violência de gênero, acentuando o posicionamento dos/das docentes diante de experiências

vivenciadas por eles no que diz respeito a possíveis episódios de violência de gênero sofrida por seus/suas alunos e alunas no ambiente escolar.

3 A REPERCUSSÃO DA TEMÁTICA: A PERCEPÇÃO DOCENTE

A reflexão sobre de professores e professoras em torno da repercussão de temas no ensino de Sociologia consiste em uma das principais orientações para o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Com isso, neste capítulo, busquei avaliar as concepções sobre gênero e violência de gênero entre os/as docentes de Sociologia, e quais estratégias são empregadas por eles/elas ao abordarem essa temática. Saliento que a avaliação da concepção docente que me propus a realizar neste capítulo necessitou perpassar por uma análise de como professores e professoras percebem a receptividade da temática pelos alunos e alunas. Além disso, essa avaliação propiciou o desdobramento de questões sobre casos de violência de gênero no ambiente escolar, o que demandou, também, uma análise sobre como a instituição e os/as docentes lidam com essas questões e quais alternativas são apontadas para o rompimento com essa modalidade de violência. Com isso, entendo que tais desdobramentos foram acrescidos nesta discussão sem que tenham ocorrido prejuízos à consecução do objetivo deste capítulo.

3.1 NA RECEPTIVIDADE, O QUE SE PERCEBE?

Avaliar as concepções de gênero/violência de gênero a partir da representação dos professores e professoras de Sociologia do Colégio Jardim Secreto requer discorrer sobre representações sociais, assim como em qualquer outro contexto em que se busca avaliar perspectivas de determinados sujeitos sobre um dado objeto. Conforme Sêga (2000), o conceito de representação social, destacado na Sociologia Clássica por Émile Durkheim, após ter sido pouco utilizado por um período e retomado por Serge Moscovici, em 1961, faz referência a uma diversidade de fenômenos observados e estudados a partir de complexidades individuais e coletivas, como também de questões psicológicas e sociais. É nesse sentido que emerge a necessidade de se ouvir professores e professoras sobre como eles/elas percebem questões de gênero/violência de gênero no ambiente da escola em que atuam, considerando que essa necessidade se dá, sobretudo, porque:

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem” (SÉGA, 2000, p. 28).

Em seu artigo *Représentations Sociales: um domaine em expansion*, publicado em 2003, Denise Jodelet afirma que carregamos conosco uma necessidade de conhecimento sobre o mundo pelo qual estamos cercados, de forma que é preciso, de nossa parte, um ajustamento, condução e localização física e intelectual, afim de resolver problemas postos por esse mundo. Essa autora argumenta que as representações são sociais e são relevantes na nossa vida cotidiana porque quando estamos diante de coisas, pessoas, eventos ou ideias, compartilhamos o mundo com demais pessoas e nelas nos amparamos (Jodelet, 2003). Desse modo, ao tratar da importância das representações sociais, Denise Jodelet nos faz pensar também sobre a relevância desse conjunto de fatores que atua na relação indivíduo-sociedade, como se dá essa observação e como é possível avaliar a percepção sobre determinado objeto.

Assim, considerando a relevância da observação acerca das representações sociais, visto que elas permeiam os discursos, e que estes se apresentam como um importante mecanismo de formação de conceitos e valores sociais, busquei, no processo de construção desta pesquisa, conhecer a percepção dos/das docentes sobre diferentes fatores que envolvem a abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino de Sociologia. Concomitante a isso, interessei-me em saber sobre as estratégias utilizadas por esses/essas professores e professoras ao abordarem a referida temática. Em torno disso, a percepção docente e da gestão escolar sobre a participação dos alunos e das alunas em aulas ou eventos em que eram tratadas a temática desta pesquisa foi o primeiro ponto discutido com os/as entrevistados/as. Assim, um dos questionamentos levantados foi o seguinte: “Como o/a senhor/a percebe a participação dos alunos e alunas durante a abordagem da temática gênero/violência de gênero?”. A princípio, a fala dos educadores e educadoras revela que não há, pelo menos durante as aulas e eventos, resistência ou qualquer comportamento negativo, conforme observa a docente Fucshia:

Eles são muito interessados. De um modo geral, independente de gênero, percebe-se a curiosidade e a disponibilidade. Nunca recebi nenhuma queixa

e nenhum questionamento sobre porque aquele tema estava sendo tratado. Muito pelo contrário. Inclusive, nos projetos de palestras, as meninas são encarregadas da apresentação, com o intuito de garantir que elas sejam protagonistas, que elas assumam, apresentem. Elas estão sempre disponíveis, tanto quando é para assistir como quando vai algum convidado ou quando eu proponho uma atividade com esse fim. Sempre foi muito tranquilo (informação verbal).

Como se vê, na percepção da referida docente, quanto à inserção do conhecimento sobre questões de gênero não há manifestação contrária. Contudo, há de se considerar que, embora não haja essa manifestação por parte dos/as estudantes, isso pode não significar uma adesão unânime à abordagem sobre essas questões, tendo em vista que a escola representa uma instituição onde se opera, conforme a visão foucaultiana, o poder disciplinar, “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’[...]” (FOUCAULT, 2014, p. 167), engrenado por uma vigilância hierárquica. Porém, essa é uma possibilidade que não anula outras. Sabemos que parte da nossa sociedade é constituída por pessoas machistas, sexistas e misóginas, que não enxergam a necessidade da inclusão de discussão sobre questões de gênero. Assim, a escola acaba sendo um ambiente que também abriga, dentre estudantes e docentes, pessoas com esse pensamento. A suposta aceitação por parte dos alunos é também visualizada pela gestão escolar, que por meio de sua integrante, que aqui atende pelo cognome Miosótis, considera que:

Eles adoram tudo que a gente traz como possibilidade de diálogo, de debate. Tanto é que nós temos alguns festivais aqui, festival de arte todos os anos, e ano passado, ano retrasado. Em 2019 nós tivemos uma aluna que foi classificada e depois ela ganhou com uma temática sobre gênero, como uma poesia que ela fez e ela própria defendeu (informação verbal).

Por outro lado, na percepção do professor Lótus, a recepção dos alunos não é unânime. O professor Lótus sinaliza que essa questão apresenta representações diferentes entre os alunos. Nesse caso, a sala se divide entre quem encara a discussão de gênero/violência de gênero como assunto relevante, ou pelo menos como um momento que merece respeito, e quem trata o momento com desprezo, deixando, dessa forma, de acessar um conhecimento científico sobre a realidade humana e de extrema importância para as relações sociais. É relevante salientar que, nessa divisão na recepção da abordagem da temática, são as meninas que acolhem

a discussão realizada, enquanto os meninos são os que a recusam por meio de atitudes displicentes. E, isso pode acontecer quando a discussão perpassa por determinados caminhos, como sugere o/a professor Lótus:

[...] como eu trabalhei a questão de gênero abordando não só a condição da mulher, mas incluindo também a questão da masculinidade, do comportamento violento, acho que isso trouxe um desafio para os estudantes, os homens. Mas também percebi, que querendo ou não, a seriedade das mulheres contrastava muito com o espírito muito leviano e brincalhão dos rapazes. Então, mesmo que eles em alguns momentos, reconhecessem certos testemunhos geográficos de algumas garotas e houvesse a questão de tentarem compreender, parece que os garotos tratavam aquele tema como algo em tom de brincadeira. Enquanto que para as mulheres era algo bem mais sensível. Percebia-se no semblante delas (informação verbal).

Em meio a isso, durante conversa com os/as entrevistados/as, procurei ser mais categórica quanto ao questionamento sobre abordagem de violência de gênero, buscando fazer uma fala menos generalista e pautando meu questionamento para a questão da violência contra pessoas LGBTQIA+. Em meio a isso, a minha intenção foi perceber se há, na perspectiva dos sujeitos participantes deste trabalho, debate em torno da violência que atinge a diversidade de gênero, procurando entender se a suposta receptividade é dada quando se trata especificamente das questões que envolvem diversidade de gênero. Nesse sentido, considerei importante entender não somente a percepção dos/as professores e professoras quanto ao posicionamento dos/as alunos e alunas, mas também quanto ao da própria instituição, partindo da seguinte questão: “Quando a questão da violência de gênero é tratada, é feita alguma abordagem sobre violência relacionada à diversidade de gênero como a violência contra pessoas gays, lésbicas, trans? E como o/a senhor/a percebe o posicionamento da escola e dos alunos quanto a isso?” Em relação a isso, a docente Fucshia sinaliza que:

A escola, enquanto instituição, gestores e docentes, são o segmento que ainda tem resistência, os alunos não. Inclusive, em 2018, o Eduardo Príncipe, que é do movimento, que era da Secretaria de Diversidade, ele veio participar, a convite meu, de uma roda de conversa sobre violência de gênero. E era uma oficina dentro de uma iniciativa maior da escola, e a nossa roda de conversa foi a que teve o maior número de inscritos. [...]. E não havia essa disponibilidade por parte dos professores. Eles entravam e saíam, mas não ficavam por muito tempo. É como se estivessem incomodados, não se sentindo à vontade. A gestão não nega, mas a gente sempre sente que há uma resistência. Eu, pessoalmente, não tenho nenhum, muito pelo contrário, eu me sinto na obrigação de tratar esse tema na escola. É uma obrigação

garantir que esse tema seja discutido na escola, das mais diversas formas, em todas as disciplinas (informação verbal).

Como relata a professora Fucshia, o tema é de extrema relevância e a escola precisa garantir que essa abordagem ocorra não somente no âmbito da disciplina de Sociologia, mas perpassando pelas demais. A professora Fucshia aponta que não existe recusa por parte dos/as alunos e alunas, mas que existe uma rejeição pela escola e por professores/as, mesmo que velada, quanto ao tratamento de questões que envolvam a diversidade de gênero. Isso mostra que a escola não tem se desligado da construção histórica e social que continuamente produz e reproduz a violência de gênero. Como sugere a professora Fucshia, a gestão da escola nega que exista uma resistência institucional, operada pela própria gestão e por docentes, mesmo que de forma dissimulada. De fato, a gestão não nega, pois Miosótis argumenta que:

A gente trabalha muito isso, a questão da homossexualidade. Nós temos um número muito grande de meninos homossexuais, meninos e meninas, né? Então, assim... a gente tem... eles mudam muito o estereótipo deles. A gente tem alguns casos de depressão grave. Então todas essas temáticas nos ajudam nesse relacionamento, nesse confronto direto com eles. Que não é confronto, né? Não é a palavra correta. Vamos dizer assim: nesse enfrentamento. Agente precisa enfrentar o problema de uma forma muito consciente. Tem coisa que está lá fora, na sociedade, mas ela eclode dentro da escola (informação verbal).

Em que pese a argumentação da gestão escolar, é importante consideramos que pode existir no discurso institucional apenas uma adesão ao discurso oficial perpetrado pelo Estado por meio dos seus órgãos de educação. Como vimos no capítulo anterior, durante a análise do currículo escolar e das propostas de inclusão de temas na escola, a abordagem da temática gênero/violência de gênero se encontra presente, mesmo que com ressalvas. Assim, o discurso da gestão escolar se alinha à teorização dessas propostas. Porém, é importante explicar se o que se coloca nesse discurso é garantido na prática, se existe consonância entre o dito e o feito, já que a fala da própria gestão reconhece a existência de danos à saúde mental de alunos/as homossexuais, supostamente decorrentes da sua condição de pessoa estigmatizada pela sociedade. E, é pensando no suporte que a escola precisa garantir a esses alunos, que trago à tona, também, o assunto da violência contra alunos/as LGBTQIA+.

3.2 NO COTIDIANO DA ESCOLA, O QUE SE VÊ?

Antes de analisar como a violência de gênero se opera no contexto do Colégio Jardim Secreto, recorro a Bernard Charlot para explicar o uso da expressão “violência da escola”, que passo a adotar no contexto desta discussão. Para Charlot (2002), existem três espécies de violência que envolvem a escola, sendo necessário fazer a distinção entre elas. A expressão “violência da escola”, que mais se adequa ao contexto deste trabalho, refere-se a “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...]” (CHARLOT, 2002, p. 435). Assim, essa forma de como a violência escolar se opera pode ser representada pela ação ou omissão no âmbito da instituição como, por exemplo, pela naturalização da violência de gênero. Para esse autor, a “violência da escola” se diferencia da “violência à escola” – relacionada à natureza e às atividades institucionais, podendo ocorrer quando os alunos danificam o patrimônio escolar ou agredem os professores, e da “violência na escola” – que, embora ocorra nas dependências da escola, não se refere à sua natureza e às suas atividades, ocorrendo quando o espaço da instituição serve de palco para a violência que poderia ocorrer fora dela, quando acontece um furto ou invasão à escola, por exemplo.

No caso do fenômeno da violência de gênero do Colégio Jardim Secreto, optei por desenvolver um debate partindo da problematização acerca da receptividade da temática gênero/violência de gênero nas aulas de Sociologia, presente nas narrativas dos/as professores/as, que apontam como funciona e se reproduz a violência de gênero desse colégio. Dentro desse debate com os professores e professoras, interessei-me por saber se eles/elas tinham, em algum momento, vivenciado alguma situação de violência sofrida por alunos ou alunas dentro da escola ou, mesmo em casa, que a escola tivesse tomado conhecimento. Quanto a isso, a fala inicial dos professores e professoras aponta que não há registros de violência sofrida por seus alunos e alunas dentro da escola. Por outro lado, sinalizam que é comum relatos de violência enfrentada pelas alunas fora do âmbito escolar. Em sua fala, o professor Lótus evidencia essa percepção: “o que eu presenciei foram alguns relatos de algumas garotas que relatavam algumas experiências de assédio, alguma coisa assim. Mas não tinha muito como agir institucionalmente com relação àquilo” (informação verbal). A fala da professora Ivy acentua essa percepção:

Com relação a violência na escola eu desconheço, exceto a garota que uma vez saiu da escola e em vez de ir pra casa foi visitar outra colega, alguma coisa parecida. E perto da escola foi violentada. E a escola tomou providência com policiais, fez registro de ocorrência, essa coisa toda. Mas, na escola nós temos conhecimento assim: de alunas do noturno que são maiores de idade, que contam que são agredidas, que são constrangidas, que sofrem violência psicológica, espancamento, muitas delas. E o que a gente pode fazer é orientá-las, né? Porque tem tanta coisa envolvida nos relacionamentos que a gente não pode resolver, mas a gente orienta (informação verbal).

Nesse contexto, a violência inicialmente enfatizada é a sofrida fora da escola e levada ao conhecimento da instituição pelas próprias alunas. Nesse ponto, é colocada pelos/as docentes a concepção de que a escola não pode agir institucionalmente em defesa das vítimas, a não ser com orientações. A atuação da escola em situações de violência sofridas por suas alunas pode ser limitante, assim como pode ser para outras instituições. No entanto, cabe uma reflexão do colégio e dos/das seus profissionais sobre o seu papel caso seus alunos e alunas venham a passar por esse tipo de violência para que sejam adotadas estratégias de intervenção. Como sinaliza a professora Ivy, em trecho anterior, a escola pode orientar. Porém, além disso, existe a necessidade de articulação com a rede de proteção à violência contra mulheres para acesso a serviços de acolhimento e orientação especializada.

Como se vê, a princípio não há relato sobre violência da escola contra alunos e alunas. Mas, conforme a conversa que mantive com os entrevistados foi evoluindo e me dando a possibilidade de imergir nas entrelinhas dos discursos, passei a perceber que a violência de gênero está presente no cotidiano da escola e que essa questão foi silenciada na fala inicial dos professores e professoras. De imediato, pensei na possibilidade desse silenciamento estar relacionado ao desconhecimento por parte dos/das docentes acerca das práticas que configuram violência e/ou pela naturalização dessas práticas. No entanto, conforme os/as entrevistados/as iam expondo suas vivências, percebi que eles/as possuem a concepção de que determinadas condutas são desrespeitosas, o que deveria leva-los à concepção de que também são práticas criminosas. São essas práticas que assinalo como recorrentes no âmbito da Escola Jardim Secreto, baseada na percepção dos/das docentes. Essa compreensão é feita a partir da análise da fala da professora Ivy, quando ele/ela observa que:

Tem uns meninos lá, os homossexuais, que eles se permitem serem desrespeitados. Verem outros brincarem assim: ah, esse veado, isso e aquilo,

e outras coisas mais. Eles se permitem, eles não se respeitam por si só. [...]. Muito a gente tem falando. Mas, tem que partir deles também um pouco de se valorizar como eles são, seja em que gênero for. [...] que eles se respeitem como são, porque não podem ser mudados. É o que é, e não vai mudar pela opinião de um ou de outro. Mas eles precisam se respeitar. Eles permitem que os outros façam chacota, digam desaforo, digam algumas palavras que não deveriam dizer. E isso na escola mesmo, e a gente é quem intervém e eles dizem: não precisa dizer nada não. E eu digo: tem problema sim, qualquer desrespeito é um problema (informação verbal).

Nessa fala, fica evidente que essa professora tem a percepção da existência de práticas constrangedoras contra alunos no ambiente escolar e a noção de que as práticas mencionadas representam atitudes, em maior ou menor proporção, desrespeitosas. Por outro lado, é importante ressaltar a impertinência do discurso da docente, marcado por uma ordem moral conservadora, quando ela culpabiliza as vítimas pela violência sofrida, ao sugerir que a violência ocorre porque os alunos por ela referidos permitem e porque eles não se respeitam. Com esse discurso, que contraria a noção de que “a culpa nunca é da vítima”, expressão bastante difundida em campanhas contra a violência de gênero, a professora expressa um discurso hegemônico que reflete práticas machistas, fazendo de sua fala uma ferramenta nociva às pessoas vitimadas. Outra observação a ser feita nesse contexto é que a fala da docente não se dirige tanto aos agressores, a uma condenação de suas atitudes, que são apontadas como brincadeiras ou como opinião. O discurso da docente Ivy, ao apontar que existe certa cumplicidade entre esses alunos, que aceitam com naturalidade o desrespeito sofrido, perpassa pela noção de violência simbólica, circunscrita por Pierre Bourdieu (2012) como uma violência que se torna invisível e não reconhecida pelas suas próprias vítimas.

Paralelamente a isso, o professor Lótus, ao discorrer sobre a sua percepção em torno da violência sofrida por alunos/as com identidades que contrariam a hetenormatividade, faz a assimilação de que existe uma relação entre o que é entendido como brincadeira ou opinião e a violência simbólica. A partir de uma fala mais inclusiva e alinhada a uma pedagogia de caráter progressista, esse professor afirma que: “[...] existe aquela situação desse grupo estar sempre suscetível à violência simbólica. Então, esses traços de amizade têm uma linha tênue com práticas de violência, de inferiorização” (informação verbal). Nesse sentido, essa inferiorização define e existência de uma hierarquização entre agressores/as e vítimas, marcada pela existência de um sujeito dominante e de um sujeito dominado, percebida como

natural, conforme a visão bourdieusiana ao sustentar que: “A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) [...] (BOURDIEU, 2012, p. 47). Desse modo, a escola, ao não ter essa percepção, acaba contribuindo para um trabalho de reprodução da violência, não somente simbólica.

Retomando a questão do discurso inicial emitido pelos/as docentes, acrescento que ele se constitui em uma manifestação marcada por um silenciamento que constrói a invisibilização de sujeitos e de um problema que os acomete, a violência cometida contra alunos e alunas homossexuais, que só é admitida na discussão após minha indagação. Para Orlandi (2002), esse silêncio pode ser compreendido como um recuo pertinente ao enunciador. Essa autora define esse tipo de silêncio como silêncio local, pois representa uma forma de censura àquilo que é proibido pronunciar em determinado lugar. No caso do silenciamento inicial, sobre a violência contra alunos homossexuais, tomando como base a concepção de Eni Orlandi, esse silêncio se configurou como um não-dito relevante para o contexto que abordei com os/as docentes, que é a questão da violência contra alunos e alunas homossexuais, que não se pronuncia inicialmente em virtude da censura habitual que é manifestada em torno dessa questão.

3.2.1 Do drama de Jasmim ao dilema da escola

Nesse cotidiano que produz e reproduz violência de gênero, operada muitas vezes de forma sutil ou simbólica, porém tão avassaladora quanto outras formas de violência mais comumente percebidas, frequentar o Colégio Jardim Secreto pode ter se tornado um transtorno para uma aluna dessa escola. Optei por chamar essa aluna pelo codinome Jasmim, pelo mesmo motivo que renomeei os demais integrantes da escola campo de pesquisa. Não estabeleci uma interlocução com essa aluna, mas parte da sua história foi narrada pela professora Fucshia. Jasmim é uma aluna trans, frequentemente alvo de insultos por parte de outros/as alunos/as. O relato da professora Fucshia revela a experiência que a estudante Jasmim passou, no ano de 2018, ao tentar fazer o uso do banheiro destinado às estudantes.

Segundo a referida professora, certo dia, ao se dirigir para o banheiro feminino, a aluna Jasmim passou a ouvir piadas e desdém por parte de um grupo de alunas que

questionavam o porquê de ela querer utilizar aquele banheiro. Ante questionamentos de alunas, como: “ah, e se fosse sua filha que estivesse no banheiro com ela?” e, mesmo com a assertividade da fala da estudante Jasmim em defesa própria, a escola precisou intervir diante dessa situação que se apresentou bastante constrangedora para a aluna atingida e para a instituição. Conforme o relato da docente Fucshia, a instituição apresentou uma alternativa: “ela teve que usar outro banheiro que ficava no refeitório, para ela não ter que usar nem o banheiro feminino nem o masculino, que foi uma questão bem absurda, mas foi também uma questão de segurança para ela naquele momento” (informação verbal).

Ao realizarem uma reflexão em torno de questões relacionadas ao uso do nome social e do uso do banheiro por estudantes travestis e transexuais na escola pública brasileira, a partir de uma revisão de literatura construída entre 2006 e 2014, Alves e Moreira (2015), compreendem que esse é um contexto de exclusão e de produção cultural da diferença. Para esse autor e essa autora, a literatura por ele e por ela revisada mostra que o banheiro escolar pode ser entendido como um instrumento de normatização e controle da sexualidade, gerador de um movimento hegemônico facilitador de silenciamento das diferenças. Nesse sentido, a fala de Alves e Moreira (2015) é convergente com a concepção bourdieusiana sobre a atuação da escola na promoção permanente das desigualdades, quando essa instituição ignora as diferenças culturais entre alunos/as:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A perspectiva de Pierre Bourdieu enfatiza a questão do desprezo pelas diferenças das classes sociais dos/as alunos/as, no campo das práticas pedagógicas, tomando classe social como divisão de indivíduos a partir de fatores como renda, escolaridade e aporte cultural. Trazendo essa perspectiva para o âmbito da realidade que aqui é discutida, percebo que essas práticas que priorizam o favorecimento de um grupo dominante, perpetuam-se e articulam-se com o desprezo pelas questões que fomentam a desigualdade de gênero. Não se tratam de práticas exclusivas do

Colégio Jardim Secreto, mas de todo o sistema educacional brasileiro, que embora seja ancorado por instrumentos legais como a LDB, que preconiza “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2006) como princípios da educação, ainda não superou o seu caráter de promotor de privilégios.

É importante ressaltar que a minha intenção aqui não é apresentar uma visão puramente pessimista da escola ou uma negação ao papel social que ela possui e vem desempenhando ao longo da nossa história, mas expor algumas lacunas ainda persistentes no nosso sistema educacional e que precisam ser solucionadas. O Colégio Jardim Secreto, especificamente, possui uma trajetória de esforços para a promoção da igualdade e da construção de um espaço democrático em diversos aspectos, mas existem ressalvas a serem feitas, sendo preciso discutir isso, justamente, para que os fatores negativos sejam expostos e as ações da escola sejam melhor alinhadas com a concepção de educação para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

É a partir das lacunas existentes no processo de escolarização que Pierre Bourdieu passa a desenvolver uma visão pessimista da educação, concebendo-a como um instrumento gerador das desigualdades. Em torno disso, Nogueira e Nogueira (2002) aponta que, até metade do século XX, era predominante a concepção otimista sobre a educação, que atribuía a ela um papel primordial tanto na superação do atraso econômico como para a eliminação do autoritarismo e de privilégios concernentes às sociedades tradicionais. Porém, complementa o mesmo autor, Pierre Bourdieu passou a enxergar a educação não mais como um mecanismo de promoção da igualdade e da justiça social, mas como uma das principais instituições responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais e da manutenção de privilégios.

Tendo como partida a experiência vivenciada pela aluna Jasmim no Colégio Jardim Secreto, podemos vislumbrar o espaço escolar como um agente propiciador da estigmatização e da violação de direitos de seus alunos/as. No caso específico da estudante Jasmim, essa violação consistiu na violação de um direito fundamental no contexto escolar, que é o de acesso a um espaço de uso comum entre alunas da instituição. São situações como essa que viabilizam desde questões relacionadas a problemas emocionais como a não apropriação do conhecimento pelo/a aluno/a, que pode ter como consequência desde o fracasso no aprendizado até o abandono

escolar. E, isso ocorre porque, conforme menciona o/a professor/a Fucshia, “As escolas não foram projetadas, pensadas para isso e isso não é discutido com a comunidade escolar. Aí, quando acontece uma situação dessa a escola sofre pressão de todos os lados” (informação verbal).

Diante do caso apresentado, entendo que, de fato, as escolas ainda não estão preparadas e há pouca mobilização para a resolução desses conflitos. À vista disso, entendo que precisamos refletir sobre o posicionamento adotado pela escola, especificamente quanto ao episódio vivenciado pela aluna Jasmim, e pensar quais alternativas as instituições de ensino devem possuir frente a situações como essa. No caso da Escola Jardim Secreto, o/a professor/a Fucshia revela que após o ocorrido a escola se reuniu para discutir o assunto e que a aluna Jasmim passou a utilizar um banheiro que antes era reservado aos professores, que se encontrava desativado, sendo que depois ela passou a fazer o uso do banheiro feminino sem que a escola tivesse percebido qualquer outro transtorno.

Relativamente a normas, a Resolução n.º 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, publicada no ano de 2015, estabelece que “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” (BRASIL, 2015). Contudo, essa resolução não possui força de lei e não tem sido considerada. Com isso, vários legisladores têm elaborado projetos de lei para garantir o proposto nessa resolução. Por outro lado, ocorre também a tramitação de vários projetos legislativos, nas diferentes esferas, que visam a proibição de banheiro sem distinção de gênero, fomentado que “funcione o espaço escolar como uma máquina [...] de vigiar, de hierarquizar [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 144), gerando conflitos entre direitos consagrados e o respeito à diversidade de gênero.

3.2.2 Anarriê: essa barraca do beijo? Aqui não!

Popularizada no contexto das apresentações de quadrilhas juninas, anarriê, é comumente difundida como uma expressão originalmente francesa que, abasileirada, representa um comando determinado pelo marcador ou puxador de quadrilha, sendo mencionada quando se quer que os dançarinos, geralmente casais, retornem todos

aos seus lugares de origem. No ano de 2019, durante a organização das comemorações juninas do Colégio Jardim Secreto, mesmo antes de os alunos e alunas embalarem na dança festiva, eles/elas receberam um Anarriê. A ordem era para recuar, para dar um passo para trás. Na ocasião, os alunos e alunas tinham, supostamente, idealizado a construção de uma barraca do beijo. No entanto, a suposta barraca imaginada pelos/as estudantes seria uma barraca do beijo gay, para se somar à outra barraca, a do beijo hétero, que já era comum e bem aceita durante os eventos juninos da escola em anos anteriores. A postura da escola foi apontada pelo professor Lótus como inadequada e inconcebível, já que a instituição recusou a nova proposta, enquanto aceitava a barraca do beijo hétero com naturalidade:

Agora teve uma experiência que a gente vivenciou que era sobre essa questão do... Era período de São João, sobre a questão se haveria ou não a barraca do beijo, e o rumor que eu percebi, e aí eu não sei te dizer como aconteceu, foi sobre o rumor de que uma barraca do beijo gay viria acontecer, e aquilo causou uma apreensão institucional, e aquilo chamou a atenção porque, comumente, existe a barraca do beijo hétero. E aí, é essa coisa que me chamava a atenção, porque eles cortavam esses espaços. Os gays, lésbicas, etc., também queriam os mesmos espaços que eram cedidos para os héteros. Também queriam ocupar esses espaços. O que era acolhido pela escola para o grupo privilegiado eles também queriam [...] (informação verbal).

Com esse acontecimento, mais uma vez, percebemos o quanto o cotidiano escolar é constituído por práticas conflituosas e marcado pela exclusão e outras formas de violência. Nesse sentido, a negativa à barraca do beijo gay configurou-se como uma recusa à particularidade de um grupo de alunos, deixando entender que acatar a proposta dos estudantes significaria se contrapor aos valores morais da instituição. O episódio direcionou a atenção da escola para a questão da homossexualidade dos alunos, que foi percebida de forma polêmica e com um expressivo estranhamento. O posicionamento do Colégio Jardim Secreto frente a essa questão deixou claro que a referida instituição de ensino é regida por uma heteronormatividade que implica na imposição de qual deve ser o lugar ocupado por cada corpo, configurando-se como uma transgressão qualquer conduta que contrarie esse discurso heteronormativo, que concebe como apropriadas apenas as relações entre heterossexuais.

Considerando a perspectiva foucaultiana, o discurso e o posicionamento da escola, nesse contexto, configuram-se como um mecanismo de exclusão que se

opera por meio do processo de docilização dos corpos, que busca a fabricação da figura ideal. Para Foucault (2014), esse processo, que tem como principal aporte a disciplina, faz com que seja instituída uma política de coerção sobre os corpos, executando de forma bem arquitetada um trabalho de manipulação dos gestos e comportamentos. Ainda, conforme Michel Foucault, em meio a esse processo de docilização, o corpo humano é esquadrihado por mecanismos de poder que o desarticula e estabelece domínio sobre os corpos dos outros, construindo, dessa maneira: “[...] corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Analogamente, Guacira Louro, ao discorrer sobre a atuação da escola na tentativa de produção da sexualidade “normal”, argumenta que essa instituição se utiliza de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno para forjar uma masculinidade caracterizada por um homem controlado e livre de manifestações que não se adequam à figura masculina (Louro, 2000). Essa mesma autora esclarece que seria uma espécie de investimento na construção do homem de verdade, de um homem sem manifestação de emoções consideradas próprias das identidades femininas. Portanto, a violência de gênero do ambiente escolar se mostra como eventos pontuais sendo negligenciada por parte da comunidade escolar porque essa violência é institucionalizada, fazendo desabrochar a concepção de que não existem práticas violentas a se combater, mas sim comportamentos destoantes.

Assim, ao se contrapor à disponibilização do espaço pensado pelos alunos, o Colégio Jardim Secreto atua no sentido de construir a figura ideal, demandada pelo discurso heteronormativo. Nesse sentido, é importante explicar que não me contraponho ao estabelecimento de limites quanto a práticas e até demonstrações de afeto no ambiente escolar. A existência de determinados limites e regras em momentos específicos são, por vezes, pertinentes, principalmente, considerado a nossa cultura. Mas, se forem estabelecidos, devem ser aplicadas a todos/as. Contudo, não considero coerentes a vigilância e a aplicação de regras para apenas determinado grupo. Se existe a concessão para a existência de uma barraca do beijo para alunos/as héteros, como apontou o professor Lótus, porque existe uma proibição quanto à instalação do mesmo equipamento lúdico para os/as estudantes não héteros?

Considero que isso ocorre porque, acima de tudo, a escola se constitui como um ambiente marcado pela heteronormatividade e carrega em si um evidente

despreparo para lidar com a diversidade de gênero. Com isso, a escola transpõe sua vertente homofóbica ao se mostrar como um vetor dessa prática violenta, contrapondo-se à perspectiva da educação para a diversidade e permitindo que a homofobia seja naturalmente praticada e tolerada. Além disso, temos que considerar todo um conjunto de malefícios aos quais alunos e alunas são submetidos quando vitimados pela homofobia ou quando, nesse contexto, não são orientados/as a direcionarem suas trajetórias pautadas pelo respeito a si e ao outro. Na perspectiva de Louro (2000), essa conjuntura faz com que poucas alternativas sejam dispostas para aqueles e aquelas que se identifiquem contrariamente aos padrões da heterossexualidade, restando apenas “o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2000, p. 18), sendo que é exatamente disso que a escola precisa se desvaler.

3.3 POR UMA RUPTURA: ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO, A EDUCAÇÃO E A PUNIÇÃO

Romper com a violência contra mulheres e pessoas que por sua identidade de gênero contrariam a perspectiva heteronormativa tem sido um grande desafio em qualquer espaço entre diferentes sociedades e culturas. Como discutimos em momentos anteriores deste trabalho, muitos aspectos que contribuem para a existência e manutenção desse tipo de violência estão relacionados a uma cultura patriarcal que insiste em fundamentar o lugar social menor da mulher perante o homem. É nesse contexto que se constituem os papéis assimétricos e a desigualdade de gênero. Com isso, a invisibilidade da violência de gênero acaba ganhando espaço ao tempo em que é naturalizada, dificultando um rompimento com esse problema social que marca tão negativamente a vida de inúmeras pessoas, especialmente de suas vítimas.

Essa naturalização da violência acaba refletindo na percepção dos alunos e alunas sobre o mundo e a relação deles/as com si e com o/a outro/a, o que é estabelecido a partir da ausência de uma educação para o respeito à figura feminina, não apenas escolar, mas também doméstica, onde muitas vezes a violência se faz presente. Para a professora Ivy esse sistema de reprodução da violência faz com que os alunos “ao invés de ter uma mentalidade mais atual, com as discussões que vêm

acontecendo, eles ainda continuam dizendo: ah, mas meu pai é assim. Então eles ainda têm essas marcas domésticas muito fortes” (informação verbal). Nesse contexto, entendo que a família, enquanto importante e primeiro espaço de formação da personalidade e das subjetividades de cada um que a compõe, ocupa um papel relevante na constituição das formas de interação dos alunos e alunas na sociedade.

Em se tratando da invisibilidade da violência de gênero, considero que não podemos ignorar a visibilidade que esse problema já tem ganhado, bem como a criação e ampliação dos equipamentos de ajuda e proteção às vítimas, destacando-se o surgimento de legislações específicas, de órgãos de atendimento e proteção, como as delegacias, rondas e patrulhas especializadas, e a atuação de movimentos sociais. Nesse contexto, podemos considerar, também, a orientação de uma educação voltada para o conhecimento sobre gênero e as propostas de formação em educação em gênero para profissionais de diferentes categorias, incluindo os profissionais de educação, embora nem sempre isso ocorra da forma mais adequada. E, essa inadequação provoca e fomenta, por vezes, a ideia de que é desnecessária tanto uma formação, quanto uma abordagem específica sobre gênero, ideia que se dilata a partir da concepção de que somos todos humanos ou da mesma ideia que postula que não precisamos de um “Dia da consciência negra”, por exemplo. Nesse sentido, a percepção da professora Ivy contraria a ideia de que precisamos trabalhar, especificamente, abordando a categoria gênero, já que para ela:

[...] o que nós temos que reforçar é a questão de direitos humanos. Quando eu trato o humano eu englobo todas as pessoas, né? Independente de gênero, de cor. Porque eu acho que nos falta respeitar o ser humano, porque quando eu trato do ser humano estou incluindo todas essas diferenças. E, quando se respeita o ser humano a gente não deveria estar tratando desse assunto, porque quando se está tratando é porque está faltando respeito pelo ser humano (informação verbal).

Em torno disso, proponho-me a problematizar, a partir dessa concepção, a necessidade de discordar da professora Ivy e de desconstruir esse equívoco, já que não podemos desconsiderar as particularidades da violência de gênero e o quanto essa violência afeta a vida das pessoas. Quando tratamos da questão de respeitar o ser humano no geral, como propõe a professora Ivy, de fato, não estamos deixando de expor a necessidade de tratar a todos com respeito, incluído a mulher e a diversidade de gênero, já que todo o conjunto de normas que constituem os direitos

humanos visam garantir a proteção de todos os seres humanos sem qualquer discriminação como as de gênero, raça, classe, religião. Contudo, esbarramo-nos em um fenômeno social, a desigualdade de gênero, que limita o poder das mulheres e de todos/as que se identificam com o gênero feminino em âmbitos, como o doméstico, o econômico, o político e o educacional. Com isso, tratar do respeito ao/à outro/a de forma homogênea é contribuir para a invisibilidade de um problema urgente que requer solução à altura da crise que ele representa. Nesse sentido, Losandro Tedeschi e Ana Maria Colling, em seu artigo *Os Direitos Humanos e as questões de Gênero*, enfatizam a necessidade da reivindicação específica de direitos para as mulheres:

A desigualdade de gênero é uma afronta à igualização proposta pelos Direitos Humanos desde a sua fundação no século XVIII. E esta desigualdade, o poder e o domínio de uns sobre outras tem também a sua história. A reivindicação de Direitos Humanos aplicados às mulheres ocorre porque até há pouco tempo não eram consideradas humanas, mas sim, filhas, esposas de humanos (TEDESCHI e COLLING, 2014, p. 34)

Assim, acredito ser pertinente se apropriar dessa concepção para se apontar o quanto a abordagem sobre gênero/violência é necessária, tomando essa categoria como ponto de partida para um estudo sobre desigualdades como estratégia de combate ao preconceito, ao machismo e de promoção do respeito à mulher e à diversidade de gênero. Em meio a isso, devemos considerar que gênero é uma questão de direitos humanos, é uma questão que está contida nesse conjunto de conhecimentos que postula pelo respeito e valorização da dignidade humana. Conhecimentos esses que precisam estar incorporados no ensino de Sociologia, atentando para que as questões de gênero, assim como de outras categorias, como raça, devam ser enfatizadas. O que não se deve é pensar, sob a égide de que somos todos humanos, que podemos desconsiderar as diferenças, pois são elas que instrumentalizam o controle das possibilidades de cada gênero.

3.3.1 Uma via pela educação

Conforme percebi, a partir da fala dos/as docentes do Colégio Jardim Secreto, a violência de gênero é uma prática presente nessa escola. E, isso ocorre tanto de formas bem evidentes quanto de maneiras mais sutis. Nos casos relatados pelos/as

docentes, pude constatar que essa violência é perpetrada por alunos/as contra seus pares e pela própria escola, que recorre à violência institucional para exercer o controle das ações dos/as alunos/as, especialmente em situações que envolvem alunos/as LGBTQIA+, demonstrando, dessa forma, uma certa ingerência em relação à diversidade de gênero. Em torno disso, não podemos desconsiderar o papel que essa mesma escola exerce ao incorporar ações sistemáticas de sensibilização contra a violência de gênero, sobretudo, a violência contra mulheres, em suas atividades pedagógicas, conforme constatamos no capítulo anterior.

À vista disso e considerando que a educação representa uma importante via para a construção de uma percepção mais ampla sobre a violência de gênero, penso que a escola em questão deve repensar a sua postura e refletir sobre práticas que possam ajudar a romper com essa violência. Mais uma vez, reitero que reconheço todo o trabalho sistemático que a escola vem realizando, mas visualizo a necessidade de essa instituição buscar, com mais altivez, desconstruir a cultura machista e o sistema heteronormativo que são evidenciadas em suas posturas e práticas institucionais. Agindo assim, a escola abre caminho para o rompimento com práticas violentas por meio da educação, esse importante instrumento de transformação da sociedade, que representa, se não o maior, um dos maiores meios para a prevenção à violência de gênero, sem desprezar o papel das leis e das políticas de segurança pública. Por sua vez, a professora Ivy entende que quando se trata de romper com a violência, é necessário lidar com alunos/as agressores utilizando a coerção:

Então, eu acho que nós temos caminhado da forma mais fácil pra mudar, mas cada um muda no seu tempo, e o único jeito que nós temos hoje é a coerção. Quando há necessidade nessa violência, é ser coagido mesmo, enquadrá-lo na lei, porque o que podemos fazer é a sensibilização, é a orientação, é mostrar que os tempos são outros, que a mentalidade das pessoas mudou, não é mais a mesma. Não é porque o seu pai fazia que você tem que fazer, porque seu pai foi criado assim que você vai agir da mesma forma, porque assim eles desrespeitam a eles mesmos (informação verbal).

Com essa concepção, a professora Ivy aponta a coerção como forma de legitimar o direito de viver sem violência e como meio de punir o/a violador/a. Ela sinaliza, assim, a necessidade de judicialização e policialização da violência de gênero como fator preponderante para o enfrentamento a esse problema social, deixando entender que, embora ações preventivas, como a sensibilização e a orientação possam ser feitas, o enquadramento na lei seria o melhor caminho. De fato, o

processo de apuração da prática de violência precisa e deve passar pelos trâmites policial e judicial, justamente para propiciar meios de proteção para as vítimas. Porém, existem posições que apontam o punitivismo, sobretudo quando ele se manifesta de forma exacerbada, como uma alternativa pouco eficaz, pois ele acaba tirando o foco das vítimas e enfraquecendo os mecanismos de proteção a elas. Essa questão nos remete a Margareth Rago, que em seu artigo *Foucault, os feminismos e o paradoxo dos direitos*, publicado em 2017, onde essa autora traz uma problematização em torno do paradoxo dos direitos em meio à busca feminista contra a violência de gênero afirmando que:

[...] enquanto o movimento feminista, em geral, entende que leis como a Lei Maria da Penha, de 2006 e a tipificação do feminicídio, de 2015, são conquistas das e para mulheres, para outros grupos, trata-se de uma demanda que amplia as formas de criminalização das condutas e que reforça a “ideologia patriarcal” e o sistema penal (RAGO, 2017, p. 230).

À vista disso, Rago (2017) complementa sua colocação a partir do ponto de vista de profissionais da educação e do direito que refletem posições divergentes quanto a mecanismos que representam meios punitivos para a contenção da violência de gênero. Primeiro, ela se utiliza do posicionamento da professora Maria Dolores de Brito Mota, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família da Universidade Federal do Ceará, que aponta a Lei Maria da Penha como uma referência e como um mecanismo que fez ampliar os equipamentos, projetos e ações de combate e prevenção à violência contra mulheres no âmbito doméstico e familiar, aumentando, assim, a garantia e defesa dos direitos dessas mulheres. Sob outra perspectiva, Margareth Rago acrescenta a posição da juíza de direito Maria Lúcia Karam, que percebe a Lei Maria da Penha como uma opção criminalizadora que privilegia a intervenção do sistema penal e que representa uma cega adesão a esse sistema.

Posto isso, quanto ao caráter punitivo da referida lei, isso é notável, pois ela foi criada para coibir uma violência que traz consequências extremas para a sociedade, uma violência que era, mais do que hoje, imensamente invisível. Nesse sentido, se existem agressores, a punitividade deve estar presente, na medida do crime cometido. Por outro lado, essa lei também possui caráter educativo, o que se encontra de forma bem expressa em seu texto ao prever medidas integradas de prevenção à violência

doméstica e familiar, sinalizando a necessidade da promoção e da realização de campanhas educativas direcionadas para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Conjugado a isso, a mesma lei prevê, no âmbito das medidas protetivas de urgência, a aplicação de programas de recuperação e reeducação de agressores. Desse modo, podemos visualizar um caráter educativo na Lei Maria da Penha, tanto é que neste ano de 2021 foi aprovada a Lei 14.164/2021, que cria a *Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher*, visando, a difusão do conhecimento sobre aquela lei.

Assim, visualizo nessa norma os aspectos punitivo e educativo, cada um com a sua relevância para o enfrentamento à violência contra mulheres. E, vislumbro também que a polêmica em torno dessa lei se dá não somente pelo seu caráter punitivo, que considero não ser tanto, visto que ela focaliza muito na proteção às vítimas, mas, porque muitos veem essa norma jurídica como uma afronta aos homens. Nesse contexto, reporto-me ao caso do juiz de direito Edílson Rumbelsperger Rodrigues, de Sete Lagoas, Minas Gerais, que, no ano de 2007, deixou de aplicar medidas cautelares contra homens que cometeram violência contra suas companheiras sob a alegação de que:

Esta “Lei Maria da Penha” – como posta ou editada – é portanto de uma heresia manifesta. Herética porque é anti-ética; herética porque fere a lógica de Deus; herética porque é inconstitucional e por tudo isso flagrantemente injusta. Ora! A desgraça humana começou no Éden: por causa da mulher – todos nós sabemos – mas também em virtude da ingenuidade, da tolice e da fragilidade emocional do homem. [...] Ora! Para não se ver eventualmente envolvido nas armadilhas desta lei absurda o homem terá de se manter tolo, mole – no sentido de se ver na contingência de ter de ceder facilmente às pressões – dependente, longe portanto de ser um homem de verdade, másculo (contudo gentil), como certamente toda mulher quer que seja o homem que escolheu amar (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2011).

Concomitante a isso, é importante frisar que, embora essa discussão quanto à divergência sobre a eficácia do punitivismo ante a violência de gênero tenha se desenvolvido mais em torno da Lei Maria da Penha, que tem sua aplicabilidade direcionada, primordialmente, para pessoas do gênero feminino, existem, mais ainda, divergências quanto à criminalização e, conseqüentemente, à punição por homofobia. Vale lembrar que, a criminalização da homofobia e da transfobia no Brasil se deu em junho de 2019, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). Na ocasião, o STF

julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO)¹⁴ n.º 26, estendendo o conceito de racismo e o interpretando como um elemento plausível para a proteção de pessoas LGBTQIA+. Desse modo, a homofobia e a transfobia passaram a ser consideradas crime de racismo.

Nesse sentido, entendo que a decisão do STF foi efetuada analisando as questões sob uma perspectiva sociológica ao considerar que: “Práticas HOMOFÓBICAS E TRANSFÓBICAS configuram atos delituosos passíveis de repressão penal [...] por traduzirem EXPRESSÕES DE RACISMO em sua DIMENSÃO SOCIAL” (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019). Assim, quando aqui a apresento essa decisão do STF não é somente para demonstrar a existência de uma norma que criminaliza a homofobia e a transfobia, mas, sobretudo, para lembrar que até aparecer essa decisão existiu um longo percurso acompanhado por concepções contrárias quanto à criminalização desses crimes. Por outro lado, Castilho e Borges (2021), ao refletirem sobre a eficácia da legislação penal no enfrentamento à homofobia, argumentam que determinadas leis podem apresentar caráter simbólico, o que pode não garantir sua efetivação já que elas são, geralmente, produzidas para atender a pressão da sociedade.

Diante disso, podemos perceber como a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ é comumente praticada institucionalmente e o quanto isso é danoso para as vítimas e para o rompimento com essa problemática. Assim, essa ruptura requer não somente o conhecimento de leis, mas sobre questões que envolvem as especificidades de gênero e a desconstrução dessa demonização da figura feminina e a deslegitimação dos instrumentos que a protegem, tão frequentemente atacados. No âmbito da escola, isso requer um currículo que perpassa pela temática gênero/violência de gênero, uma formação de professores/as que seja coerente com a perspectiva da educação em gênero e por uma adequada socialização escolar do conhecimento, tendo em vista que a escola representa um espaço privilegiado para as relações sociais. Paralelamente a essa discussão está a percepção do professor Lótus, ao entender que a ruptura com a violência gênero e os instrumentos que a estabelecem perpassam também por:

¹⁴ De acordo com a legislação brasileira, esse tipo de ação tem como finalidade tornar efetiva uma norma constitucional que deixou de ser observada por omissão de qualquer dos Poderes ou órgão da administração.

[...] uma dimensão dessa formação que a gente pode de fato lidar com o que é diferente, reconhecer que essas outras existências têm o direito de existir, mas aí me preocupa muito aquela questão de reconhecimento, de a gente ter uma compreensão positiva do outro, dessas diferenças. Mas, eu acredito que além dessa dimensão política, e aí a gente fala mais de formação de relacionamentos, de convivência social, eu acho que a discussão de gênero tem um ponto de vista teórico muito relevante para a Sociologia (informação verbal).

Essa é uma perspectiva que aponta a educação, por meio do ensino de Sociologia, como um importante mecanismo para se proporcionar o estranhamento e a desnaturalização de concepções e práticas machistas comumente reproduzidas em meio a diversos campos e instituições sociais como a família, a igreja e a escola, e que ensejam a violência de gênero. Dessa maneira, é necessário que o rompimento com esse tipo de violência seja pensado, especialmente, por meio de programas e políticas públicas no âmbito educacional, de forma a desenvolver conhecimentos, práticas e atitudes capazes de subsidiar, por meio de ações preventivas, o enfrentamento às diversas formas de violência que atingem a mulher e a diversidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após adentrar no Colégio Jardim Secreto em busca de atender aos propósitos desta pesquisa percebi, de fato, o quanto a escola representa um lugar onde a abordagem sobre violência de gênero é necessária e o quanto essa violência é persistente, naturalizada e, por vezes, normatizada em um ambiente em que a educação inclusiva e uma postura acolhedora deveriam se fazer imperiosas. Essas questões foram percebidas do início ao final deste estudo, em um percurso atrelado ao seu objetivo geral, qual seja, investigar qual o espaço destinado à abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino de Sociologia em uma escola de ensino médio da rede pública estadual localizada da cidade de Juazeiro – Bahia.

Para além disso, cada passo se conjugou aos objetivos específicos deste trabalho, objetivos esses que buscaram analisar teoricamente o sentido da abordagem sobre gênero/violência de gênero no ensino médio, especificamente no ensino de Sociologia, mostrando como essa temática pode colaborar para uma educação voltada para uma prática baseada na não-violência e no respeito à mulher e à diversidade de gênero; identificar como a temática gênero/violência de gênero é apresentada no currículo escolar da instituição pesquisada; e avaliar as concepções sobre gênero e violência de gênero entre as/os docentes de Sociologia, e quais são as estratégias empregadas por elas/eles ao abordarem essa temática.

A partir disso, precisei formular indagações para que cada propósito deste trabalho pudesse ser buscado e se reverter em respostas construídas à luz de uma análise crítica e reflexiva e na perspectiva da educação inclusiva, especificamente quanto ao respeito a mulheres e à diversidade de gênero. Assim, após ter me dedicado ao estudo da literatura sobre a temática deste trabalho, afim de construir um conhecimento que pudesse fundamentar e encaminhar a análise prática, dediquei-me ao trabalho de estudo de caso passando, inicialmente, a conhecer os instrumentos que direcionam o currículo escolar e a forma como a temática gênero/violência de gênero aparece nesse currículo.

Acerca disso, examinei os instrumentos mais referenciados pelos professores e professoras, sendo eles as OCEMs, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o livro didático utilizado pelos/as docentes de Sociologia. Consequentemente identifiquei que propostas de mobilização de conhecimento sobre questões de gênero estão presentes em todos esses instrumentos. Ao examinar as OCEMs, por exemplo,

verifiquei que elas evidenciam a emergência do desenvolvimento de habilidades para a compreensão da preservação do direito à diversidade, embora em algumas passagens desse documento algumas colocações estejam postas de forma resumida ou equivocada, dando a entender que necessita de uma revisão de conteúdo. Quanto à análise do PPP, constatei que propostas e orientações sobre abordagem de questões de gênero estão pouco presentes, sendo identificadas somente quando são apontados os princípios pelos quais se norteiam o referido documento, referindo-se um dos princípios ao respeito à diversidade.

Já ao analisar o livro didático utilizado pelos professores e professoras, percebi que a abordagem que envolve questões de gênero está presente, porém de forma rasa e com omissão de pontos que poderiam ter sido colocados para enriquecer o conhecimento ali disposto e melhor explicar problemáticas sobre a qual determinados conteúdos se dedicam. Nesse sentido, os equívocos mais evidentes se referem à não abordagem sobre violência de gênero, principalmente quanto à perpetrada contra a população LGBTQIA+. Nesse contexto, algumas críticas foram tecidas a partir da análise de discurso, que considerou passagens marcadas por coisas não-ditas e pelo silenciamento diante de questões de relevância, provavelmente influenciados por fatores relacionados ao lugar, posição, ou concepção ideológica do autor ou autora de cada texto.

Contudo, entendo que toda proposta de abordagem sobre gênero contida nos documentos examinados e os conteúdos dispostos no livro didático possuem relevância, mesmo com todas as ressalvas que foram feitas. Compreendo que a inserção de propostas e conteúdos sobre gênero/violência de gênero, da forma que julgo como ideal, requer uma reconstrução de perspectivas de profissionais e todos/as mais que estão envolvidos na construção de documentos orientadores da prática docente e da elaboração de livros didáticos. Essa reconstrução significaria uma ressignificação de concepções e valores que contribuiriam para o surgimento de materiais mais inclusivos e com respeito à diversidade de gênero.

Paralelamente a isso, neste estudo constatei que os/as docentes têm a percepção de que a temática gênero/violência de gênero é importante e que esses/as docentes apontam para uma boa receptividade dessa temática por parte dos/as alunos/as, especialmente os/as do gênero feminino. Porém, a ausência de formação continuada relacionada à temática de gênero para os profissionais do Colégio Jardim Secreto, é clamorosa, aspecto que acentua a educação com caráter excludente.

Nesse sentido, propicia uma educação excludente porque ao não acessar o conhecimento sobre gênero, os/as docentes podem não desenvolver a percepção sobre situações que se configuram violência. Isso ficou evidente na fala de determinada docente que naturaliza comportamentos abusivos por parte de alunos do gênero masculino enquanto aponta as vítimas desses abusos como culpadas.

Além disso, conforme sinalizei no terceiro capítulo, o Colégio Jardim Secreto normatiza a exclusão, tratando com desigualdade alunos/as que por sua identidade de gênero ou orientação sexual contrariam o padrão estabelecido pela heteronormatividade. Com essas descobertas, e considerando outras passagens desta pesquisa, considero que as hipóteses sugeridas foram confirmadas, sendo elas a concepção de que: o Colégio Jardim Secreto tem se mobilizado para a inserção da discussão sobre violência de gênero, com limitações; os instrumentos que constituem o currículo escolar sugerem a abordagem de conteúdos sobre gênero, porém sem enfatizar a questão da violência contra mulheres e a população LGBTQIA+; a concepção de que os professores e professoras estão atentos à importância da abordagem sobre gênero/violência de gênero, mas também acabam naturalizando, em alguns aspectos, essa violência. Além disso, os achados ampliaram a minha compreensão sobre a temática estudada e sobre a realidade da escola quanto à educação voltada para o respeito a mulheres e a diversidade de gênero.

Em vista disso, preconizo pela necessidade de formação específica em gênero para toda a comunidade escolar, além de uma revisão dos documentos e livros didáticos que figuram como aporte ao currículo. Acrescento que é imprescindível que a abordagem sobre as questões de gênero seja feita de forma a contemplar o conhecimento sobre todas as identidades de gênero e problematizando concepções que naturalizam comportamentos abusivos e atitudes que normatizam a violência de gênero. Para tanto, se faz necessário que a gestão municipal tenha como princípio uma abordagem interseccional de políticas públicas, para que se possa pensar em como a educação para equidade de gênero perpassa as ações municipais em suas mais diferentes esferas e setores da sociedade, não apenas aos referentes à segurança pública e no que se refere à Lei Maria da Penha. Com isso, a mobilização para a prevenção a esse tipo de violência, trará, de certo, repercussões positivas nos processos de busca pelo direito à igualdade e o respeito à diversidade, refletindo em melhor qualidade de vida para meninas, meninos, homens, mulheres e todas as identidades até então consideradas “subversivas”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Violência e crime: sob o domínio do medo na sociedade brasileira**. In: Cidadania, um projeto em construção: minorias. Botelho, A; Schwarcz, L.M., orgs. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ALAMBERT. Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986. alice.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

ALVES, Cláudio; MOREIRA, Maria. **Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras**. Quaderns de Psicologia | 2015, Vol. 17, N. 3, 59-69.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: [file:///D:/Users/Eduarda%20Ellen/Downloads/Ideologia%20e%20Curr%C3%ADculo%20by%20Michael%20W.%20Apple%20\(z-lib.org\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Eduarda%20Ellen/Downloads/Ideologia%20e%20Curr%C3%ADculo%20by%20Michael%20W.%20Apple%20(z-lib.org)%20(1).pdf). Acesso em: 20 no. 2021.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1a edição (Between past and future): 1961. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

BAHIA. **Orientações Curriculares Estaduais**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>, 2015. Acesso em: março 2021.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Educação para a diversidade**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodiversidade>. Acesso em: 01 out. 2021.

BAHIA. Tribunal de Justiça. **Ação penal de competência do júri**. [Processo digital nº 0505167-17.2016.8.05.0146]. Relator: Roberto Paranhos Nascimento. Sentença: 03 mar. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008, p. 64-89.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/03/beauvoir-o-segundo-sexo->

volume- 11.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOMENY, Helena (coord.); FREIRE-MEDEIROS, Bianca (coord.). **Tempos modernos, tempos de sociologia**: ensino médio. São Paulo: Editora do Brasil S.A. (SP), 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Resolução n.º 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012#:~:text=Estabelece%20par%C3%A2metros%20para%20a%20garantia,quanto%20ao%20reconhecimento%20institucional%20da>. Acesso em: 10 out. 2021.
BRASIL. Câmara dos Deputados.

Projeto de Lei nº 1763/2007. Dispõe sobre a assistência à mãe e ao filho gerado em decorrência de estupro. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=490988&filenome=PL+1763/2007. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2015: sociologia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.: il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei 14.164/2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm#art1. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jan. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 10 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUENO, Samira; PEREIRA, Carolina; NEME, Cristina. **A invisibilidade da violência sexual no Brasil. Anuário Brasileiro de segurança Pública, Ano 13, São Paulo: 2019**. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

CHARLOT. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Corregedoria analisará caso do juiz que negou aplicação da Lei Maria da Penha**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/corregedoria-analisaraso-do-juiz-que-negou-aplica-da-lei-maria-da-penha/>. Acesso em: 03 out. 2021.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Salvador: NEIM/UFBA, s/d. Disponível em:

<https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamentoanaalice.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa e entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; CORREIA, Marisonia Freire. **Os usos do livro didático no currículo praticado na alfabetização**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 17, n.3, p. 194-193, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade volume 1: A vontade de saber**. Tradução por Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Publicação original: 1976.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

GALRÃO, Paula; CARVALHO, Paulo. **Violência nas margens: prostituição, abjeção e trans-gressões**. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 9, Edição Especial. 2020.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução Claudia Freire, 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert, 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2004.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu (22) 2004: pp.201-246.

HOOBS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio, 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. ALVES, Hailey. **Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da UFRN, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JODELET, Denise. **Représentations Sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, Denise (Org.), Les Représentations sociales. Paris: Puf, 1988. Disponível em: file:///D:/Users/Eduarda%20Ellen/Downloads/PUF_JODEL_2003_01_0045.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATOS, Marlise. **A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político**. 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 2014, Caxambu/MG, p.1-28. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/mr-1/mr20/9339-a-quarta-onda-feminista-e-o-campo-critico-emancipatorio-das-diferencas-no-brasil-entre-a-destradicionalizacao-social-e-o-neoconservadorismo-politico?path=38-encontro-anual-da-anpocs/mr-1/mr20>. Acesso em: 12 jun. 2020

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

Narvaz, M; Caetano Nardi, H. (2007). **Problematizações feministas à obra de Michel Foucault**. Revista Subjetividades, 7(1), 45–70
NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas. vol. 8, nº 2, 2000.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Dossiê: Pierre Bourdieu. Revista Educação & Sociedade, 23 (78), Abr 2002.

ONU MUJERES. **Definición de la violencia contra las mujeres y niñas** . Disponível em: <http://www.endvawnow.org/es/articles/295-defining-violence-against-women-and-girls.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém**

do Pará). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

ORLANDI, Puccinelli Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas.** In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PRETO NO BRANCO. **Julgamento caso Rildeny: Ex-companheiro se livra do crime de feminicídio e é condenado por homicídio simples.** Disponível em: <http://pretonobranco.org/2020/03/03/julgamento-caso-rildeny-ex-companheiro-se-livra-do-crime-de-feminicidio-e-e-condenado-por-homicidio-simples/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PROFSOCIO. **Qual é a área de concentração do Profsocio?** Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/pt/faq/4-qual-e-a-area-de-concentracao-do-profsocio/>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

RAGO, Margareth. **Foucault, os feminismos e o paradoxo dos direitos.** Revista Dois Pontos: Curitiba, São Carlos, volume 14, número 1, p. 229-241, abril de 2017.

RIBEIRO. Djamila. **Feminismo negro: para além de um discurso identitário.** Revista Cult, n. 219, dez. 2016.

RONDA MARIA DA PENHA DE JUAZEIRO. **Dados Estatísticos desde a criação – 2015 a 2021.** Planilha em Excel. Juazeiro, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero: poder e impotência.** Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Educação & Realidade, v. 20, n.2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 10 dez. 2019.

SÊGA, Rafael Augustus. **O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90, Porto Alegre, n. 13, julho. 2000 **som.** 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008, p. 64-89.

SOUZA, Lucas. **Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol. 1, n. 1. p.35-51, jun. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADO 26/DF**. Criminaliza a homofobia e a transfobia, equiparando-as ao crime de racismo. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754019240> Acesso em: 10 no. 2021.

TEDESCHI, L. A; COLLING, A. M. **Os Direitos Humanos e as questões de Gênero**. História Revista, 19(3), 33–58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

#NÃOSECALE. **Caminhos percorridos por mulheres em situação de violência doméstica em Juazeiro-BA antes e durante a pandemia da covid-19**. Disponível em: <https://violenciacontraamu1.wixsite.com/naosecale/post/texto-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica>. Acesso em: 04 dez. 2021.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO)
 Av. José de Sá Maniçoba, s/n, Campus Universitário, Centro, CEP: 56304-917
 Petrolina – PE, Tel: (87)2101- 6705, Fax: (87)2101-6830
 E-mail: reitoria@univasf.edu.br
 CNPJ: 05.440.725/0001-14

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Abordagem sobre violência de gênero no ensino de sociologia: Quem se importa?”**

CAEE

Nº

Nome da pesquisadora responsável: **Eliane Nunes Gonçalves**

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar qual o espaço destinado à abordagem sobre violência de gênero no ensino de sociologia no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, da cidade de Juazeiro - BA. As reflexões a respeito da abordagem sobre violência de gênero no ensino de sociologia no Ensino Médio são imprescindíveis, considerando-se que essa disciplina apresenta uma imensa capacidade de instrumentalização para a formação cidadã, incluindo a propiciação de aprendizado e desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades para uma prática baseada na não-violência e no respeito à mulher e à diversidade de gênero. Considera-se, também, que as instituições de ensino figuram o elenco da rede de enfrentamento à violência de gênero, constituindo-se como importantes instrumentos de difusão de conhecimento, sendo assim, capazes de contribuir com o rompimento de ciclos de violência, a desconstrução do machismo, da misoginia e da homofobia, e de desenvolver nos alunos a capacidade de percepção e reconhecimento de situações abusivas. Porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar,

qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar com seu envolvimento na pesquisa: A pesquisa será qualitativa e realizada com visitas da pesquisadora à escola, para realização de entrevista com 06 (seis) professoras e/ou professores de sociologia, (01) uma/um coordenadora ou coordenador pedagógica/o, e (01) uma/um gestora ou gestor da instituição participante, utilizando como meio para construção de dados, a entrevista semiestruturada, que é um tipo de entrevista com a utilização de um roteiro pré-elaborado sobre a temática da pesquisa, e foi escolhido por que é uma técnica de pesquisa que possibilita que o entrevistado discorra sobre o assunto de forma espontânea, fornecendo informações essenciais para a compreensão do assunto da pesquisa e sua atuação e colaborando para a averiguação das questões apresentadas pela pesquisadora. As entrevistas serão realizadas de forma presencial ou em ambiente virtual, individualmente, conforme a disponibilidade de cada profissional.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº. 466/2012 e/ou 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

BENEFÍCIOS

Com a participação na pesquisa os colaboradores poderão compartilhar experiências e vivências que contribuirão para seu crescimento pessoal e educacional, podendo ajudá-los a na compreensão de questões que envolvem o conceito de violência de gênero e categorias correlatas. Somado a isso, pode colaborar para a perspectiva do respeito à diversidade de gênero, e em sentido prático, para a elaboração de estratégias para a inserção e abordagem da temática nas escolas.

RISCOS

A participação na pesquisa poderá gerar constrangimento e insatisfação, mesmo que minimamente. Para evitar que isso ocorra, será respeitado o posicionamento do participante, e sua participação seguirá a recomendação legal para não infringir nenhuma norma que possa prejudicar a ética, a moral e a dignidade. Serão tomados todos os cuidados para a preservação da identidade. Em qualquer momento da pesquisa, seja por motivo pessoal ou profissional, poderá se recusar a contribuir ou deixar de responder a perguntas. Não haverá indagações

comprometedoras que possa causar constrangimento, tendo o direito de não informar dados ou conteúdos que comprometam, seja do ponto de vista pessoal ou profissional. Não foi observado outros riscos na medida em que serão evitadas situações que causem indignação e prejuízo moral, pessoal ou emocional. Preservando o direito voluntário de participação e desistência e assim zelando pela saúde mental e física. Não serão contratados terceiros para transcrição da pesquisa. Como a pesquisa acontecerá na própria escola ou por ambiente virtual, não haverá deslocamento para ambientes fora da escola.

GARANTIAS ÉTICAS

Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

CONFIDENCIALIDADE

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o seu término. Somente eu como pesquisadora, terei o conhecimento de sua identidade e comprometo-me a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com a senhora/senhor e a outra com a pesquisadora. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Juazeiro - Bahia , _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Assinatura de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Nome do pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do pesquisador responsável pela aplicação do TCL

Pesquisadora Responsável: Eliane Nunes Gonçalves
Endereço: Rua da Amizade, nº 50, bairro Dom Tomás, Juazeiro, Bahia.
E-mail: elianegoncalvesk@gmail.com
Contato telefônico: (74) 98836-1345/WhatssApp: (74) 99980-1753

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
CEP IF SERTÃO-PE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano)

CEP IF SERTÃO-PE: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE

Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE
Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364
Site: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>,
E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br;

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores e professoras de Sociologia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO)

Av. José de Sá Maniçoba, s/n, Campus Universitário, Centro, CEP: 56304-917

Petrolina – PE, Tel.: (87)2101- 6705, Fax: (87)2101-6830

E-mail: reitoria@univasf.edu.br

CNPJ: 05.440.725/0001-14

Roteiro de entrevista para professoras e/ou professores

1. Identificação/formação

- Nome:
- Idade:
- Gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____
- Cor ou raça: () Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto
- Religião: () Católica () Evangélica () Candomblé () Umbanda () Espiritismo ()
Outra: _____
- Formação acadêmica:
- Área de formação:
- Tempo de formação:

2. Atuação no magistério

- Tempo de atuação no magistério:
- Tempo de trabalho nesta escola:

3. Atuação no ensino de Sociologia

- Tempo de atuação como professor de Sociologia:
- Você escolheu ministrar a disciplina de Sociologia? Se sim, o que o motivou essa escolha?
- Seu plano de aula é desenvolvido com base em algum documento técnico produzido pela escola ou outro tipo de documento?
- Como é feita a escolha dos temas para a aprendizagem dos alunos?

4. Discussão sobre gênero/violência de gênero na escola

- Com relação à temática gênero e/ou violência de gênero, você já teve acesso a conhecimento/conteúdo/course sobre essa temática? Onde e quando?
- Você tem promovido discussão sobre gênero/violência de gênero nas aulas de Sociologia?
- Se sim, como é a metodologia empregada nessas aulas?
- Como é a participação dos alunos durante a abordagem dessa temática? Motivados, indiferentes, ou o comportamento é similar ao de aulas que tratam de outras temáticas?
- Você considera os materiais didáticos adequados para trabalhar esse assunto com os alunos?
- Você se sente preparado para desenvolver essa temática na sala de aula?
- Você já presenciou ou sabe se a escola já recebeu algum aluno em situação de violência de gênero sofrida em casa ou na própria escola? Se sim, sabe quais providências foram adotadas?
- Você considera importante trabalhar a temática gênero/violência de gênero? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para gestor ou gestora escolar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFSOCIO)
 Av. José de Sá Maniçoba, s/n, Campus Universitário, Centro, CEP: 56304-917
 Petrolina – PE, Tel.: (87)2101- 6705, Fax: (87)2101-6830
 E-mail: reitoria@univasf.edu.br
 CNPJ: 05.440.725/0001-14

Roteiro de entrevista para gestora/gestor

1. Identificação/formação

- Nome:
- Idade:
- Gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____
- Cor ou raça: () Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto
- Religião: () Católica () Evangélica () Candomblé () Umbanda () Espiritismo ()
Outra: _____
- Formação acadêmica:
- Área de formação:
- Tempo se formação:

2. Atuação no magistério/gestão escolar

- Tempo de atuação como gestor escolar:
- Tempo de trabalho nesta escola:
- O trabalho dos professores é orientado por algum documento técnico produzido pela escola, ou outro tipo de documento? Quais?

3. Discussão sobre gênero/violência de gênero na escola

- Com relação à temática gênero/violência de gênero, você já teve acesso a conhecimento/conteúdo/course sobre essa temática? Onde e quando?
- Essa temática é contemplada no currículo escolar e/ou PPP desta escola?
- Os docentes (especificamente os de Sociologia), recebem recomendação e/ou orientação para trabalharem essa temática?

- Há resistência por parte dos professores em trabalhar com essa temática?
- Essa temática é inserida em outras atividades desenvolvidas pela escola?
- Como você percebe a participação dos alunos durante a abordagem dessa temática? Motivados, indiferentes?
- A escola efetua, em documento específico, o registro de ocorrências de violência ocorridas na escola?
- Você já presenciou ou sabe se a escola já recebeu algum aluno em situação de violência de gênero sofrida em casa ou na própria escola? Se sim, sabe quais providências foram adotadas?
- Você considera importante trabalhar a temática gênero

