

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

LUCIANE CORRÊA

**AS PRÁTICAS CIRCULARES COMO POSSIBILIDADE PARA O DEBATE DE GÊNERO,
CORPO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA**

**PONTA GROSSA
2022**

LUCIANE CORRÊA

**AS PRÁTICAS CIRCULARES COMO POSSIBILIDADE PARA O DEBATE DE GÊNERO,
CORPO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA.

Orientadora: Prof.^a Dra. Angela Ribeiro Ferreira

PONTA GROSSA

2022

Corrêa, Luciane

C824 As práticas circulares como possibilidade para o debate de gênero, corpo e sexualidade nas aulas de História / Luciane Corrêa. Ponta Grossa, 2022.
111 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Ribeiro Ferreira.

1. Ensino de história. 2. Práticas circulares. 3. Gênero. 4. Corpo. 5. Sexualidade. I. Ferreira, Angela Ribeiro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907.2

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANE CORRÊA

Título do Trabalho:

**AS PRÁTICAS CIRCULARES COMO POSSIBILIDADE PARA O DEBATE DE GÊNERO,
CORPO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 30 de maio de 2022, pela seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Angela Ribeiro Ferreira (UEPG - Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Georgiane GARabely Heil Vázquez (UEPG)

Prof.ª Dr.ª Gláucia Mayara Niedemeyer Orth (UNICESUMAR).

Ponta Grossa, 30 de maio de 2022.

Dedico a toda mulher que me antecedeu e possibilitou meu acesso aos estudos e à pesquisa. Principalmente a minha mãe, que devido as desigualdades e ao machismo, não pode realizar seu sonho de ser professora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer o meu companheiro de vida, Paulo Henrique Diniz, pelo incentivo, força, cuidado e amor que dispensa e dispensou a mim durante todo o percorrer do estudo. Sem você, com certeza o caminho teria sido mais difícil.

Aos meus pais, João Altevir Corrêa e Maria Sabina Corrêa, pelo apoio e carinho. Aos meus irmãos, em especial, a Lucimary Corrêa, minha confidente e incentivadora, que sempre esteve e está ao meu lado.

À Professora Dra. Angela Ribeiro Ferreira pela orientação tão humana e incentivadora. Obrigada pelas conversas, reflexões e direcionamentos que contribuíram na elaboração desta dissertação.

À minha amiga Elaine Lopes pelas conversas, desesperos e risadas que possibilitaram deixar mais leve o processo de estudos.

Às Professoras Dra. Georgiane Garabely Heil Vasquez e Dra. Glaucia Mayara Niedermeyer Orth pelas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa.

Às equipes diretivas que permitiram a pesquisa nos livros Atas dos colégios, bem como o Núcleo Regional de Educação que concedeu a permissão para acesso aos arquivos.

À diretora do Colégio que, em 2016, me indicou para o Curso de Capacitação de Facilitadores de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz, pois sem esta oportunidade não teria contato com a metodologia das práticas circulares.

À professora Dra. Denize Kaminski Ferreira, da UFPR, pelo incentivo a retomar a vida acadêmica.

À colega Michele Rotta Telles por ter indicado o mestrado Profissional em Ensino de História.

Aos(às) professores(as) e colegas do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pelas trocas de informação e conhecimento, pelo convívio e motivação no decorrer dessa jornada.

A todos(as) que não se encontram aqui mencionados(as), mas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste estudo.

Não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro.
(Paulo Freire)

RESUMO

A elaboração da presente pesquisa do mestrado Profissional em Ensino de História versa sobre o uso da metodologia dos Círculos de Construção de Paz, de Kay Pranis, na perspectiva proativa, de Ted Wachtel, no Ensino de História. O problema proposto é: como o uso da metodologia das práticas circulares pode auxiliar no debate de gênero, corpo e sexualidade no Ensino de História e criar um ambiente justo e equitativo na escola? Para isso foi necessário analisar como estão as relações de gênero no espaço escolar. Nesta perspectiva, as fontes utilizadas para a pesquisa se constituíram de um conjunto de Atas de registros escolares dos conflitos vividos pelas meninas, no período de 2015 a 2019 e dos regimentos escolares de duas escolas públicas do município de Ponta Grossa – PR- selecionadas na pesquisa. Uma escola tradicional e uma escola que implantou o Programa da Justiça Restaurativa e as práticas circulares nos últimos quatro anos. A metodologia adotada na pesquisa foi a revisão bibliográfica e análise documental dos registros formais escolares, registros de ocorrências e regimento escolar. Para a análise dos registros foi aplicado os conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault. O resultado encontrado nos registros escolares é de uma série de problemas que podem ser descritos como pertencentes a diversos temas: namoro, sexualidade, violência, assédios, entre outros. Para a parte propositiva, elaboramos um material paradidático lúdico para auxiliar nas práticas circulares sobre gênero: corpo e sexualidade. O material é composto por uma caixinha com 35 cartinhas com perguntas que auxiliam no desenvolvimento da prática circular, são perguntas que podem ser utilizadas como check in check out e/ou perguntas norteadoras. Bem como, oito cartas históricas que informam sobre conceitos e fatos históricos relacionados ao tema da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Práticas circulares. Gênero. Corpo. Sexualidade.

ABSTRACT

The elaboration of the present research of the Professional Masters in History Teaching deals with the use of the Peacemaking Circles methodology, by Kay Pranis, in the proactive perspective, by Ted Wachtel, in History teaching. The proposed problem is: how can the use of the circle practices methodology help in the gender debate, body and sexuality in History Teaching and create a fair and equitable environment at school? For this, it was necessary to analyze how gender relations are in the school space. In this perspective, the sources used for the research consisted of a set of school records Minutes of the conflicts experienced by the girls, from 2015 to 2019 and of the school regiments of two public schools in the municipality of Ponta Grossa - PR - selected in the research. A traditional school and a school that has implemented the Restorative Justice Program and circle practices in the last four years. The methodology adopted in the research was the bibliographic review and documental analysis of formal school records, occurrences records and school regiment. For the records analysis, the concepts of Michel Foucault's theory of discourse were applied. The result found in school records is a series of problems that can be described as belonging to different themes: dating, sexuality, violence, harassment, among others. For the propositional part, we developed a playful paradidactic material to assist the circle practices about gender: body and sexuality. The material consists of a box with 35 cards with questions that help in the circle practice development, these are questions that can be used as check in check out and/or guiding questions. As well as eight historical letters that inform about concepts and historical facts related to the research topic.

KEYWORDS: History teaching. Circle practices. Gender. Body. Sexuality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CÍRCULO DE DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO	19
1.1 GÊNERO E A HISTORIOGRAFIA	19
1.1.1 Gênero e Ensino de História	22
1.2 PROF. ^a , HOJE VAMOS FAZER CÍRCULO?	29
1.2.1 Justiça Restaurativa e práticas restaurativas na escola.....	35
1.2.2 Colégio Borell: uma experiência local.....	39
1.3 O CÍRCULO DE DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO.....	40
CAPÍTULO 2 - ATAS ESCOLARES: GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE	46
2.1 ATAS ESCOLARES COMO FONTE HISTÓRICA.....	46
2.1.1 Análise das Atas: os registros de ocorrências.....	49
2.2 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO: MUDAR AS LENTES É POSSÍVEL?.....	68
CAPÍTULO 3 - MATERIAL DIDÁTICO	75
3.1 CIRCULANDO A AULA	75
3.1.1 O que não pode faltar num Círculo?	76
3.2 O MATERIAL DIDÁTICO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A - CARTAS PARA IMPRESSÃO	100

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa está diretamente ligado à minha práxis como professora, há 14 anos, na educação básica. Iniciei o magistério antes de concluir a graduação, sendo assim, trabalhei em várias cidades da região dos Campos Gerais¹, no estado do Paraná. Tive contato com diversas realidades que contribuíram para a minha formação e a forma que entendo a educação e o ensino de História. Me situo como progressista², sendo assim entendo que minha função não é somente desenvolver a repetição dos fatos históricos desvinculados da realidade dos(as) estudantes.

O ensino de História para mim é uma porta para transformar e questionar determinados paradigmas. Bem como, uma forma de humanizar o processo educativo, despertando nos(as) estudantes a empatia, a criticidade e, principalmente possibilidades de mudanças em suas vidas. Paulo Freire (2017, 2018) e bell hooks³ (2020) há muito já nos ensinam que é possível uma educação para prática da liberdade, uma educação humanizadora por meio do pensamento crítico. Para eles o diálogo é essencial nestes processos.

Foi pensando numa metodologia que possibilitasse o diálogo, que levei as práticas circulares para a sala de aula. Sentar em círculo é uma prática muito antiga, vinda de culturas indígenas, que permite olharmos uns aos outros, ouvir e falar de forma a nos conectarmos e compartilharmos nossas histórias e experiências. Aos poucos o sentido de pertença é constituído, possibilitando a formação de uma comunidade humana saudável.

¹ Ingressei na licenciatura em História, em 2005, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, em 2006 comecei a lecionar na cidade de Ipiranga-PR pelo processo seletivo simplificado (PSS), onde permaneci até 2007. Em 2008, trabalhei em Palmeira-PR e de 2009 a 2014, em Castro-PR. Permaneci em Castro até 2015, já pertencente ao quadro próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná. Durante este período, trabalhei em escolas particulares, fiz parte do programa Projovem Urbano e fui tutora do curso a distância da licenciatura em História da UEPG.


² Libâneo (s/a) informa que o termo progressista foi emprestado de Georges Snyders e, é usado para designar as tendências pedagógicas que têm finalidades sociopolíticas da educação. O autor classifica três tendências como pedagogia progressista, a saber; a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica e a crítico social dos conteúdos, que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

³ Seu nome é Glória Jean Watkins. O pseudônimo bell hooks é inspirado pela bisavó materna, Bell Blair Hooks, é uma homenagem ao legado das mulheres fortes. É grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias.

Com tantas tecnologias, descobrimos que é por meio dessa forma de discurso social que podemos (res)construir relações sociais que busquem a justiça social. “Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber histórias uns dos outros, é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações” (HOOKS, 2020, p.92).

Ao possibilitar aulas mais dialógicas e problematizadoras, posso ao mesmo tempo trabalhar os conteúdos e trazer à baila muitas reflexões, que podem gerar atitudes concretas. Confesso que, muitas vezes, nem eu mesma entendia a importância das minhas aulas, até ouvir de alguns e algumas estudantes. Uma estudante, em especial, fez eu perceber a contribuição das minhas aulas não só para a vida acadêmica, mas também para a vivência social. Uma estudante, no final do ano de 2018, me entregou uma carta, nela relatou:

Figura 1 – Carta de relato de estudante

Q: ...
 como prof que eu aprendi ser feminista
 e defender meu proprio corpo, entender que eu não
 preciso fazer coisas que eu não quero quando
 não estou com vontade, aprendi a defender minha
 mãe das vezes em que ela era abusada, tenho
 essa gratidão dentro de mim prof^a por ter
 aprendido tantas coisas com você, obrigada prof^a linda
 amo você. 

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A turma⁴ dessa estudante foi a primeira que inseri os Círculos como metodologia para o ensino de História. Aprendi sobre as práticas circulares no Curso de Capacitação de Facilitadores de Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz⁵.

⁴ Eu assumi a turma em 2017 e 2018, era uma turma de Ensino Médio Técnico de um colégio da cidade de Ponta Grossa-PR.

⁵ O curso durou 4 dias, 17 a 20 de maio de 2016, ofertado pelo CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania) e o Instituto Mundo Melhor. Tinha por objetivo apresentar as práticas circulares para a resolução de conflitos, formando facilitadoras/es que atuassem no espaço escolar, tornando-o mais pacífico e inclusivo. Logo, atuando na prevenção de possíveis conflitos maiores fora da escola.

Antes disso, no ano de 2016, já havia desenvolvido um projeto com meninas consideradas “indisciplinadas” em um dos colégios que trabalhei. Entre os atos de “indisciplina” das meninas, elencados no Livro Ata da escola estavam: usar maquiagem, usar calça legging do uniforme com camiseta curta e/ou qualquer acessório que chamasse atenção. Observei também que os conflitos entre as meninas ocorriam por disputas afetivas.

No entanto, durante a execução do projeto outros elementos mais profundos começaram a aparecer, entre eles a insatisfação e/ou a vergonha do corpo e as diversas narrativas de abusos e assédios foram protagonistas das práticas circulares. Foi perceptível como a metodologia dos círculos favorecia a abertura e a segurança das falas das meninas. Por isso, comecei a introduzir a metodologia para trabalhar nas aulas de História temas passíveis de debates e autoconhecimento.

Por meio das experiências vivenciadas percebo que a instituição escolar, em vários momentos, reproduz normas sociais de controle dos corpos, o silenciamento da sexualidade e de questões de gênero. Sendo assim, é capaz de diferenciar, distinguir e promover a desigualdade. Guacira Lopes Louro (2017) nos chama atenção em relação a escola como parte importante do processo de silenciamento e disciplinarização do corpo. Para a autora as práticas e concepções foram tão bem apreendidas e interiorizadas, que tornaram quase naturais, o que foi culturalmente construído.

Para Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2015, p. 29) é urgente trabalhar as relações de gênero e, em especial, no ensino de história. Para os autores “a escola e o ensino de história têm sido historicamente um lugar de demarcação sexual e ocultação das diferenças”. Ainda afirmam que há dois lugares fundamentais para que haja mudanças dos papéis sociais construídos para os homens e mulheres:

O lar, no qual meninos e meninas recebem as primeiras noções do que é ser homem/ser mulher e o papel que cabe a cada um(a) na sociedade; e a escola, onde as desigualdades de gênero são plantadas ou reafirmadas. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância dessas instituições na solução desse problema é uma tarefa muito difícil, porque as duas estão intimamente ligadas e submersas na mesma cultura patriarcal. (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 299).

Desde 2019, com a chegada ao poder do governo de extrema-direita, conservador e fundamentalista vemos as políticas públicas, principalmente àquelas de combate à violência contra mulheres e de proteção às crianças e adolescentes

sendo minadas, sendo substituídas por propostas fundamentadas no viés religioso. Exemplo disso, é a campanha de abstinência sexual promovida pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. Em duas colunas do Jornal *El País*, os colunistas Jamil Chade e Juan Arias (2020), escreveram questionamentos sobre a questão do corpo e sexualidade e o porquê de os temas serem combatidos por governos fundamentalistas e ultraconservadores. No texto *O ventre como instrumento de poder*, Chade (2020, p. 3) afirma que a agenda ultraconservadora-religiosa se “completam num sentido mais amplo: o esforço pelo controle sobre o corpo das mulheres”. E conclui:

Sugere-se o que fazer com o corpo, enquanto recusa-se aceitar a educação sexual como um direito básico. Retira-se o direito de saber para garantir autonomia sobre seu corpo e, ao mesmo tempo, uma campanha é promovida para dizer quando a mulher deve manter relações sexuais. (CHADE, 2020, p. 2).

Nesta mesma perspectiva, no texto de Juan Arias (2020) “*Por que os poderes religioso e político temem tanto a sexualidade?*”, discute como historicamente os governos mais autoritários e ditatoriais buscaram silenciar a sexualidade, principalmente das mulheres. O autor afirma que:

A mulher sabe que só adquirirá o papel que lhe pertence na sociedade da mesma forma que o homem quando o sexo deixar de ser tabu e ela deixar de ser vista como objeto de tentação e pecado. Nada dá mais medo hoje aos poderes políticos e religiosos do que esse movimento de libertação dos gêneros. Que a sexualidade é livre como o ar e o sol e ninguém, nem o poder religioso e o civil têm direitos sobre tal liberdade. Os tabus sobre o sexo foram e continuam sendo criados pelo poder masculino para submeter a mulher e os que ousarem fazer uso da liberdade de gênero e no exercício da sexualidade. (ARIAS, 2020, p. 3).

Ao comparar os séculos passados com o atual percebo a permanência dos discursos que subjugam as mulheres e seus corpos. Ana Maria Colling (2015), no texto *A construção Histórica do corpo feminino*, mostra como as práticas discursivas da religião, da filosofia, da medicina, da biologia, psicanálise, da educação, do direito, moldaram e subjugaram o corpo feminino.

Uma pesquisa do Datafolha (SOARES; ACAYABA, 2016), apontou que 42% dos brasileiros do sexo masculino acreditam que mulheres que se dão respeito não são estupradas, entre as mulheres o percentual é de 32%. E, 30% da população acredita que a mulher que usa roupas provocativas não pode reclamar se for

estuprada. Ainda há categorização de mulheres, uma divisão entre mulheres que se “dão o respeito” e que “não se dão o respeito”. Mas quais os critérios utilizados para tal classificação? Qual a relação das vestimentas e a violência sexual?

Nesta perspectiva ao abordar gênero nas aulas de História, ao trabalhar corpo e sexualidade espero que as meninas se tornem protagonistas de suas escolhas, pois a construção histórica e social do feminino, muitas vezes, é de negação da sexualidade, desconhecimento e a demonização de seus corpos. É papel da mulher proteger a virgindade, se defender da sedução e do estupro, o “corpo das mulheres está em perigo” escreveu, Michelle Perrot (2016). Ao passo que o governo fecha os olhos para tais questões, estamos vivenciando no Brasil uma explosão nos casos de violência contra as mulheres, feminicídios, estupros, violência doméstica. De acordo com o Atlas da Violência (2019), houve um crescimento dos feminicídios no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007.

Em relação a violência sexual, de acordo com a Folha de São Paulo (2019) no Brasil ocorreram, em 2018, mais de 66 mil casos, o que corresponde 180 estupros por dia, sendo 54% das vítimas tinham até 13 anos. Em outro levantamento do jornal realizado junto ao Ministério da Saúde, de 30 de setembro de 2019, mostrou que 42% das crianças e adolescentes que sofrem abuso sexual são vítimas recorrentes, 72% das pessoas estupradas são menores; 18% têm até 5 anos.

Recentemente⁶, o Brasil se absteve da votação de um relatório do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas sobre discriminação contra mulheres e meninas. A resolução foi proposta pelo México e orientava os Estados a tomarem medidas para solucionar o problema, incluindo possíveis impactos da pandemia sobre as mulheres⁷ (MANEO, 2020).

A escola e as salas de aula se constituem das diferenças e semelhanças, das experiências e sobretudo do conhecimento e, é justamente por meio do conhecimento que se pode mudar ou permitir a permanência de valores e ideias que moldam a

⁶O Brasil participou com demais países, de 30/06/2020 a 17/07/2020, da 44ª sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em Genebra, na Suíça. Alinhou-se a nações ultraconservadoras como Egito, Paquistão e Arábia Saudita nos pedidos de supressão das orientações relacionadas à educação sexual universal, garantia aos direitos reprodutivos, acesso aos serviços e à informação sobre saúde sexual e reprodutiva durante a pandemia do novo coronavírus. Felizmente, os pedidos do Brasil nas mudanças dos parágrafos do documento não tiveram sucesso (MANEO, 2020).

⁷Deve-se lembrar que a igualdade de gênero é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e integra a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável no planeta.

sociedade. Neste sentido, o ensino de História tem um papel importantíssimo a cumprir, as(os) adolescentes e jovens precisam conhecer a construção histórica e social das normas, valores impostos às mulheres ao longo do tempo para entender que o controle sobre os corpos não é natural, pois a partir do conhecimento do passado é possível compreender suas vidas no presente e agir/decidir quem elas querem ser no futuro. A escola também pode ser um lugar muito violento para as meninas, reproduzindo o controle sobre seus corpos e comportamentos.

Partindo de algumas experiências práticas com os círculos realizadas em anos anteriores com grupos de meninas em um colégio de Ponta Grossa – Paraná, e levando a experiência para a sala de aula, vi as potencialidades didáticas para o debate de gênero, corpo e sexualidade nas aulas de história utilizando as práticas circulares como metodologia. Logo, esta pesquisa versa sobre a seguinte questão: Como o uso da metodologia das práticas circulares pode auxiliar no debate de gênero, corpo e sexualidade no Ensino de História e criar um ambiente justo e equitativo na escola?

Ao analisar os dados, percebo como a educação de gênero é um dos mecanismos, senão o mais importante, dentre as políticas públicas de proteção e segurança das meninas e mulheres. E, que as metodologias tradicionais adotadas não dão conta da temática em sala de aula. As metodologias desenvolvidas para discutir gênero são diferenciadas para que haja a possibilidade de fala e escuta dos/as estudantes. Trabalhos acadêmicos demonstram que, cada vez mais, professores/as buscam inserir o debate de gênero nas aulas de História. As metodologias mais usadas são: debates, rodas de conversa, oficinas e fanzines (BORBA; SILVA; TEDESCO, CUBAS; ROSSATO; WASZAK, 2016). Nesta perspectiva, a metodologia dos círculos é relevante por criar um ambiente seguro de escuta ativa e fala.

Sobre o uso dos Círculos na sala de aula, especificamente, Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) nos mostram que o “círculo é uma outra corda ao arco de um professor, uma técnica versátil capaz de servir a múltiplas funções”. Para Kay Pranis (2010, p. 98), “as aplicações para o Círculo no contexto escolar são infinitas[.]”. Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018, p. 82), inferem que “no ambiente escolar, os círculos de conversa podem explorar conteúdos curriculares de modo aprofundado, como questões de raça, privilégios, ou mudanças climáticas”.

Segundo Kay Pranis (2010), o Círculo de Diálogo permite ao indivíduo mostrar a sua perspectiva sobre determinado assunto com pontos de vista heterogêneos dentro do grupo, permitindo assim, ampla compreensão sobre a questão abordada.

Kay Pranis (2010) aponta que os Círculos de Diálogo podem ser usados para diversas temáticas, entre elas vale destacar duas: dialogar sobre questões comunitárias ou sociais, como por exemplo, racismo, violências, sexualidade e comparar pontos de vista divergentes quanto a questões emocionalmente carregadas, como casamento homoafetivo ou aborto, por exemplo. Desta maneira, os círculos podem contribuir para o ensino de História por possibilitar a discussão de temas complexos e considerados tabus. Como afirma Paulo Freire (2018, p. 142), “só o diálogo comunica, em todos os sentidos do nosso ser”.

Logo, objetivo geral é: empregar a metodologia das práticas circulares nas aulas de História para debater gênero, corpo e sexualidade para criar ambiente justo e equitativo na escola.

Quanto aos objetivos específicos que subsidiaram o objetivo geral, destacam-se: Analisar a construção histórica das relações de gênero e suas implicações nos comportamentos femininos; Identificar na documentação formal escolar a disciplinarização do corpo e da sexualidade, em especial, das meninas; Debater os conceitos de corpo e sexualidade na História; Discutir a relevância da abordagem de gênero no ensino de História; Produzir material paradidático lúdico para auxiliar os Círculos sobre gênero, corpo e sexualidade.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi composta pela análise documental dos registros formais escolares, atas e regimento escolar, e revisão bibliográfica. Analisei as Atas (2015 -2019) e Regimentos de duas escolas em Ponta Grossa, Paraná, uma escola tradicional e uma escola que implantou o Programa da Justiça Restaurativa e as práticas circulares nos últimos quatro anos. Para a análise dos registros, foi aplicado os conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault.

Por meio da análise das Atas e do Regimento Escolar é possível compreender quais os discursos se fazem presentes no espaço escolar e como tais discursos contribuem para as desigualdades de gênero, bem como o controle da sexualidade e dos corpos na escola. As Atas e o Regimento Escolar são fontes históricas importantes da cultura escolar.

[...] as escolas apresentam-se como espaços portadores de fontes de informações fundamentais para a formulação de pesquisas, interpretações e análises sobre elas próprias, as quais permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente, da História da Educação. (FURTADO, 2011, p. 150).

Entendo que toda produção discursiva não é neutra, e sim, carregada de simbolismos e exerce poder. Ao apresentar os procedimentos da prática discursiva, Michel Foucault (1970, p. 9) permite entender que “em toda sociedade 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”.

A análise das atas escolares justifica-se para mostrar a incidência de casos de violências de gênero que ocorrem e que levantam a discussão da urgência na mudança de paradigmas para tratar a temática no espaço escolar. Apenas a punição vem se demonstrando ineficaz nas relações de gênero.

Para analisar as relações estabelecidas no espaço escolar, utilizo a categoria gênero, pois o silenciamento da participação feminina na História, o papel social construído para as mulheres, contribui para que meninas reproduzam modelos de submissão e violências. Gênero é uma das formas de pensar e pesquisar o feminino, Ana Maria Colling (2004) afirma que enquanto categoria de análise, gênero possibilita questionar os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, por meio da revisão bibliográfica, situo a categoria gênero na Historiografia, fazendo a trajetória do estudo de gênero no Brasil, utilizando as principais referências femininas do país, também discuto a necessidade do tema Gênero no Ensino de História. Através da História do Ensino de História faço apontamentos sobre a importância da inserção, mesmo que não presente nos documentos oficiais, de Gênero no ensino da disciplina. Apresento o histórico, a filosofia, os tipos e as motivações das práticas circulares como possibilidade metodológica para ensinar Gênero, sexualidade e corpo nas aulas de História.

No segundo capítulo, apresento as análises dos documentos escolares, os registros de ocorrências que subsidiaram a reflexão sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade por meio da análise da prática discursiva de Foucault. Por fim, indico o estudo da Justiça Restaurativa na Educação por meio dos estudos de Dorothy Vaandering, como possibilidade de trocarmos as lentes para construirmos no espaço

da sala de aula um lugar com relações saudáveis e com pessoas passíveis de transformação social.

No terceiro capítulo apresento o material didático para o trabalho com gênero e ensino de História, o material é composto de um conjunto de cartas com perguntas que orienta as discussões, no círculo de diálogo, relacionadas a gênero, corpo e sexualidade.

CAPÍTULO 1 - CÍRCULO DE DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO

O capítulo faz uma trajetória histórica sobre a categoria Gênero na historiografia e no Ensino de História. Busca por meio de referências bibliográficas e pesquisas no campo da educação situar a importância da temática para o Ensino de História. Tema ainda em crescimento de pesquisa e, que aparece de maneira tímida nos documentos oficiais do ensino de História, mas que se faz necessário nos planejamentos docentes. Também a história do Círculo e a importância do diálogo para relacionamento e aprendizagem positiva no espaço escolar. A possibilidade de usar os círculos como metodologia para a educação de gênero no ensino de História é pautar numa aprendizagem mais humana e justa.

1.1 GÊNERO E A HISTORIOGRAFIA

A História como disciplina científica surgiu a partir do século XIX e, foram os homens que dominaram o campo da pesquisa historiográfica, às mulheres cabia as representações feitas por eles. Ana Maria Colling (2004) afirma que houve a hierarquização da História, o masculino se sobrepôs ao feminino, fazendo a “historiografia do silêncio”.

As pesquisas eram pautadas em fontes de caráter oficial, e geralmente, não contemplavam as mulheres, uma vez que, a elas cabia, supostamente, a história privada. Guacira Lopes Louro (2010) nos mostra que historicamente as mulheres foram segregadas do social e do político, tendo como consequência a sua ampla invisibilidade. De acordo com Michelle Perrot (2016) a invisibilidade e o silêncio das mulheres estavam, muitas vezes, relacionados com o cultural, pois a aparição feminina poderia ser “indecente”. Bem como a escassez das fontes:

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. (PERROT, 2016, p. 17).

A produção historiográfica masculina, heterossexual e branca, por muito tempo levou à exclusão a participação feminina na construção da História. Até a década de 1920, quando surgiu o grupo dos Annales, a produção historiográfica estava pautada na política e no domínio público e, com restritas possibilidades de fontes históricas.

A Escola de Annales, por sua vez, busca desvencilhar a historiografia de idealidades abstratas, preferindo voltar-se para a história de seres vivos, concretos, e à trama de seu cotidiano, em vez de se ater a uma racionalidade universal. Embora as mulheres não fossem logo incorporadas à historiografia pelos Annales, estes, porém, contribuem para que isto se concretize num futuro próximo. (SOIHET, 1997, p. 400).

A diversidade de fontes, a partir dos Annales, permitiu novos sujeitos e temas na investigação histórica, permitindo que a história das mulheres e as relações de gênero cada vez mais ganhasse espaço. Foi com a História Social, o desenvolvimento de novos campos de pesquisa como a história das mentalidades, a história cultural e a interdisciplinaridade que contribuíram para o avanço no estudo do feminino, principalmente a partir da década de 1960, com o avanço do movimento feminista e de outros movimentos de mulheres, como o movimento de mulheres negras.

Na década de 60, as mulheres quiseram contar a sua história, olharam para trás e viram que não tinham nenhuma. Não existiam, eram somente uma representação do olhar masculino. Os homens a contavam. Por isso, falar do feminino é falar das representações que esconderam este feminino ao longo da História. (COLLING, 2004, p.31).

Para Maria Izilda S. de Matos (2002), houve várias transformações a partir da última metade do século XX, principalmente em relação ao papel da mulher na sociedade e na História “o olhar sobre o feminino frutificou” e ampliou-se a possibilidades de temas. A mesma autora, no texto *Gênero: Categoria/ perspectivas e constituição do campo historiográfico*, de 2017, afirma que se privilegiava, na década de 1970, as questões do trabalho feminino. A partir de 1980, abriu-se um leque de temas sobre a história das mulheres que trata desde sua vida privada: família, matrimônio e maternidade. Assim como sua vida pública: códigos de comportamentos, engajamento político, lutas, violências e, também biografias (MATOS, 2017).

Foi em 1986 que a historiadora Joan Scott elaborou a reflexão sobre gênero como categoria de análise e destacou sua utilidade para a historiografia em um artigo

traduzido no Brasil apenas em 1990. O artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” foi publicado na Revista Educação e Realidade.

A autora [Scott] articulou gênero à noção de poder e produziu um primeiro conceito de gênero. Para ela, o “gênero” é constituído por relações sociais; estas estavam baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, por sua vez, constituíam-se no interior de relações de poder. (PEDRO; PEREIRA; VENSON, 2017, p. 15).

De acordo com Rachel Soheit e Joana Maria Pedro (2007, p. 282), no início da década de 90 “a categoria ‘gênero’ era novidade na historiografia brasileira”. No Brasil, o campo de estudo da História das Mulheres e de Gênero têm origem com as militantes ingressadas nas universidades nas décadas de 80 e 90 que, como pesquisadoras e docentes, fundaram núcleos de pesquisas e desenvolveram projetos voltados às temáticas. Gênero enquanto categoria de análise, proporciona desconstruir a história masculina, heterossexual e branca, “possibilitando o questionamento de clivagens e permitindo a descoberta de outras subjetividades, até então pouco visíveis e insondadas” (MATOS, 2002, p. 252).

O uso da categoria gênero possibilitou compreender que a História é feita pelas relações sociais e de poder e, que as mulheres estiveram presentes em todos os momentos da História, mas foram silenciadas. Deve-se entender que gênero e a história das mulheres estão interligados, entretanto, “gênero se situa no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens”, (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 299). E, que ser homem e ser mulher não está definido pela questão biológica, mas sim, pelas relações/construções/estruturas sociais produzidas culturalmente na história.

As pesquisas que utilizam a categoria gênero como análise trazem novas perspectivas aos problemas contemporâneos, pois permite temas que não haviam sido pensados por acreditar não serem passíveis de pesquisas:

Os estudos de gênero, usando de muita criatividade, sensibilidade e imaginação na procura de transpor o silêncio e a invisibilidade a que estavam relegadas as mulheres e os homens e suas relações, trouxeram à luz uma diversidade de documentações, um mosaico de pequenas referências esparsas, que vão desde a legislação repressiva, fontes policiais, ocorrências, processos-crimes, ações de divórcios, até canções, provérbios, literatura, cronistas, memorialistas e folcloristas, sem esquecer as correspondências, memórias, manifestos, diários, materiais iconográficos, fontes eclesiásticas e médicas. Os jornais, a imprensa feminina, a documentação oficial, cartorial e os censos não são descartados, bem como

a história oral, que vem sendo utilizada intensamente e de maneira inovadora. (MATOS, 2002, p. 248).

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), mostram que entre as Ciências Humanas, a História foi a que tardiamente se apropriou de gênero como categoria analítica na pesquisa, e, que este atraso se deve ao uso da categoria “homem” como característica universal ao se referir ao sujeito histórico, pois acreditava-se que as mulheres já estariam inseridas ao se falar dos homens, o que não é realidade.

Há um campo amplo de pesquisa nos estudos de gênero, nesta perspectiva utilizar esta categoria para analisar as relações que ocorrem no espaço escolar, é contribuir para que busquemos uma educação justa e igualitária.

1.1.1 Gênero e Ensino de História

Em 2014, ocorreu uma agitação social promovida pelos setores religiosos e conservadores da sociedade em relação a tramitação no Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação (PNE) que trazia a inserção de reflexões a respeito de gênero nas escolas (CUBAS; ROSSATO, 2016). Em 2015, foi a vez dos estados e municípios que tiveram nas suas casas legislativas movimentações daqueles que acusavam a escola de fomentar a “ideologia de gênero”. Nesta perspectiva tanto o PNE (Plano Nacional de Educação), quanto o PEE (Plano Estadual de Educação) do Paraná e o PME (Plano Municipal de Educação) de Ponta Grossa tiveram a exclusão dos termos gênero, diversidade e LGBT (A REDE; BARÃO, 2015).

As discussões despertaram a sociedade acadêmica e civil para a importância, ou não, deste tema em sala de aula. É pertinente apontar que a discussão sobre gênero aparece em documentos anteriores como: o PCN de História (1998, p. 48 e 68), apostila do MEC sobre Gênero e Diversidade na Escola (2009) e as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da SEED-PR (2010), mas que passaram despercebidos pelo crivo dos conservadores, talvez por se tratar de outro momento político e social que passava o Brasil.

Com as mobilizações dos setores religiosos e conservadores, iniciados a partir de 2014, uma avalanche de informações errôneas e distorcidas contribuiu para que houvesse a demonização do termo gênero. Caroline Jaques Cubas (2017, p.73) coloca, o que também efervesceu o debate sobre gênero na educação foi “a questão

1 da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015”, que trazia a frase de Simone Beauvoir “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Mônica Karawejczyk (2016, p. 93) destaca que, devido a desinformação e a intolerância sobre os debates envolvendo gênero, levaram pessoas, em novembro de 2017, a hostilizar a filósofa estadunidense Judith Butler no evento acadêmico na cidade de São Paulo, bem como meses antes integrantes de grupos conservadores e do Movimento Brasil Livre (MBL) tentaram boicotar a exposição “Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira”, acusando-a de fazer “apologia à pedofilia e zoofilia”.

Em meio a tantas especulações e desinformações Mônica Karawejczyk (2016, p. 97) aponta que um dos papéis “dos/das educadores/as e pesquisadores/as é de informar, analisar e propor atividades pedagógicas e discussões para sanar tais lacunas”.

O espaço escolar é muito mais que sua estrutura e organização administrativa, é espaço marcado pelas relações sociais, afetivas e de poder. E nesta perspectiva o ensino de História pode contribuir para o debate de gênero na escola para que não apenas se desconstrua preconceitos, mas que a sua reflexão leve a:

[...] repensar sobre a cultura, a linguagem, a família, o papel da mulher e do homem na sociedade, entre outros temas relevantes. Utilizar gênero como ferramenta de análise da sociedade permite observar uma série de aspectos que vem perpetuando relações desiguais de poder entre homens e mulheres. (KARAWEJCZYK, 2016, p. 96).

A escola exerce uma função importante na transformação no modo de pensar dos sujeitos. Não é fácil mudar paradigmas, mas por meio de uma educação que possa “abrir-se para uma nova modalidade, de inclusão e respeito, é um primeiro desafio que pode propor a si mesma” (SILVA, 2019, p. 338). Logo, o ensino de História não deve eximir-se da sua contribuição para uma educação que colabore para a igualdade de gênero. Como afirma Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2015, p. 299) “se a história é um reflexo das discriminações, desigualdades e preconceitos instalados na sociedade, poderá ser espaço de mudanças.”

O ensino de História, assim como demais disciplinas escolares, tem objetivos, conteúdos explícitos e métodos, como Circe Bittencourt (2008) nos mostra no seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*. De acordo com a autora, o ensino de História, durante os séculos XIX e meados do XX teve como objetivo “legitimar um

passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista”, isto é, forjar uma “identidade nacional” baseada nos valores da elite. Nesta perspectiva, essa identidade nacional não levou em consideração os diversos sujeitos da sociedade, isto é, a diversidade no Brasil sempre foi vista como problema. Thais Nívia de Lima e Fonseca (2006) informa que para acabar com o “problema da mestiçagem” o IHGB⁸ (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) escolheu, por meio de um concurso, a monografia do alemão Karl Philipp von Martius. Esta trazia como solução para o “processo civilizatório” e a formação da nacionalidade brasileira a teoria do branqueamento, que deveria ser conhecido por todos, e o melhor lugar para divulgá-lo seria a escola.

Neste sentido, a disciplina de História, desde sua constituição no século XIX até meados do século XX, esteve marcada por uma aprendizagem que visava a formação nacionalista, um cidadão que estivesse de acordo com a ordem social e política vigente. E, também, pode-se colocar nestes elementos a herança Cristã, representada pelo catolicismo.

As décadas de 1950 e 60 foram marcadas pelas transformações sociopolíticas e econômicas trazidas pelo contexto da Guerra Fria, neste contexto, a educação passou por modificações curriculares. Guacira Lopes Louro (2013, p. 49) infere que, a partir da década de 60, com os movimentos sociais e o pós-modernismo tem-se a pluralidade cultural, os grupos sociais antes silenciados se organizaram e se reconheceram em torno de “identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia” e, logo, chegaram no campo do currículo. Para atender novos grupos sociais que estavam cada vez mais presentes nas escolas públicas secundárias, aqui no Brasil, no ensino de História, tem-se a revisão de conteúdos e de metodologias, principalmente, pelas escolas experimentais (BITTENCOURT, 2018). No entanto, estas mudanças foram barradas devido a instauração do golpe militar de 1964. Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 141), “a renovação do ensino de História [...] teve que esperar a década de 80”.

Durante a ditadura militar no Brasil, 1964 – 1985, com o cerceamento da liberdade de cátedra e com mudanças dos objetivos educacionais, juntamente com o controle ideológico sob o império da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), os

⁸ IHGB foi criado em 1838, tinha por objetivo elaborar uma história nacional e difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino e História. (Fonseca, 2006, p.46)

currículos para o ensino de História aprofundaram a concepção nacionalista, além de suprimir qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Mais tarde integrou-se com Geografia, transformando-se em Estudos Sociais, que englobava ainda a Educação Moral e Cívica (FONSECA, 2006).

Com o fim desse período sombrio para o conhecimento histórico, a partir de 1980, foram propostos novos currículos de História. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 92), caracteriza essa década como período de ‘repensar’⁹ o ensino de História e, que, deste repensar emergiu propostas “de ensino em contraposição à chamada história ‘oficial’ dominante” nas escolas. Circe Bittencourt¹⁰ (2018, p. 142), afirma que o ensino de História teve “mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática”.

O ensino de História passou por novas metodologias, as novas correntes historiográficas foram introduzidas na constituição do pensamento histórico. E, os múltiplos e novos sujeitos com seus respectivos pontos de vistas foram introduzidos nas análises historiográficas.

Sendo assim, uma “renovação” não só na disciplina de História, mas a instituição escolar deveria incluir efetivamente por meio dos seus currículos e planejamentos os “novos” sujeitos. Em relação a gênero e sexualidade dentro das escolas, Guacira Lopes Louro (2013) afirma que ainda se sustenta uma noção singular de referência e, esta, é masculina, branca e heterossexual. Esta é a referência confiável, a central, a que não gera “problemas”. E, tudo que se afasta desse padrão é considerado excêntrico.

Conforme registra o dicionário, excêntrico é aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; é, também, o que tem um centro diferente, um outro centro. Jogar acepções dicionarizadas das palavras pode se mostrar um exercício interessante; pode nos ajudar a pensar sobre as formas como se estabelecem as posições de sujeito no interior de uma cultura – e, conseqüentemente, pode nos ajudar a pensar sobre as formas como a escola e o currículo realizam sua parte neste empreendimento. (LOURO, 2013, p. 46).

⁹ De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1992) o repensar do ensino de História ganha espaço em associações científicas e sindicais; ocorreram debates, seminários e congressos. Os objetivos principais eram: a produção do conhecimento histórico para romper com reprodutivismo da educação básica, pensar a função do livro didático; ensino temático como alternativa para o tradicional e uso de diferentes linguagens e recursos no ensino, como quadrinhos, música, literatura entre outros.

¹⁰ A autora afirma que após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, os currículos se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas.

Neste sentido, com relação ao ensino de História, apesar de termos alguns avanços, como por exemplo, a inserção em forma de leis da História da África e das culturas afro-brasileiras (10.639/03) e a História dos indígenas (11.645/08), além da busca de romper com os marcos históricos eurocêntricos (BITTENCOURT, 2018), ainda, não conseguimos de maneira profícua inserir os “novos” sujeitos históricos, sem parecer como se fossem os outros, os “excêntricos”. A instituição escolar para inserir esses sujeitos e suas questões, geralmente, estabelecem nos planejamentos atividades extracurriculares que, comumente, acontecem atreladas as datas comemorativas: dia Internacional da mulher, dia da Consciência Negra, dia do Índio. Esta é a resposta da instituição escolar aos grupos marginalizados ao denunciarem “a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares” (LOURO, 2013, p. 47).

Como resultado, escolas infantis e cursos fundamentais reservam alguns momentos para “contemplar” esses sujeitos e suas culturas, enquanto professoras e professores bem-intencionados se esforçam para listar as “contribuições” desses grupos para o país – sua parcela na formação da música ou da dança, sua colaboração nas atividades econômicas ou nas artes etc. Nas escolas secundárias e superiores, reveste-se o evento com as roupagens adequadas para a faixa etária correspondente: promove-se um ciclo de palestras, convida-se um “representante” da minoria em questão ou se passa um filme seguido de um debate e com tais providências dá-se por atendida ausência reclamada. (LOURO, 2013, p.47).

Nesta perspectiva, a questão de gênero não pode ser adendo de um conteúdo ou apenas ser tema de uma oficina na disciplina de História. O debate de gênero se faz urgente, deve estar inserido no planejamento do/da docente. Ana Carolina Eiras Coelho Soares (2015), é contundente em expressar seu desapontamento em relação ao uso do conceito gênero nas aulas de História. A autora diz estar cansada dos “também”: “as mulheres também contribuíram naquele momento histórico”. A participação feminina ainda é ensinada como secundária sempre atrelada aos feitos masculinos, mostra-se as figuras curiosas ou emblemáticas (Maria, a Louca, Joana D’Arc, Maria Antonieta) ou contribuições auxiliares. Nos livros didáticos, na sua maioria, há um boxe que traz uma informação sobre a participação feminina na História.

É importante salientar que a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular – Brasil, 2019) no que se refere ao ensino de História traz como um dos objetivos para o ensino de História para o Ensino Fundamental a “percepção (do/a estudante) de que

existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 400). Ora, se o objetivo fundamental do ensino de História é a formação para a cidadania, não haverá formação cidadã plena se não houver compreensão básica da igualdade de direitos de gênero. Educar para a construção de relações igualitárias, desnaturalizar tipos de violências, comportamentos e estereótipos é contribuir para uma sociedade mais justa. Ana Carolina Eiras Coelho Soares (2015), almeja que haja realmente a desconstrução de uma história de “ordem masculinista e heterossexual” e que:

O campo do saber histórico precisa urgentemente incluir em suas aulas regulares discussões sobre os projetos políticos sexuais ordenadores das relações sociais em diferentes contextos históricos. Isso implica em reordenar novos sujeitos, atores sociais e incorporar ao saber histórico a importância das subjetividades e das emoções na História. Elas fazem parte de uma escolha política e social daqueles indivíduos e daquelas experiências. (SOARES, 2015, p. 351).

Já há um movimento significativo nos estudos de gênero e ensino de História, cursos de licenciatura em História, por exemplo, estão por meio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)¹¹, pesquisando as possibilidades e dificuldades de discussões surgidas pela categoria gênero nas aulas de História.

Todavia, não é apenas no Brasil que se tem a urgência do debate de gênero no ensino de História, artigos de fora do país como Margareth Crocco (2001, 2006, 2018), dos Estados Unidos, Jesus Marolla e Joan Pagés (2018), do Chile, Maria Consuelo Diez Bedmar e Delfin Ortega Sanchez (2021), da Espanha, demonstram importância do debate e a pesquisa de gênero e sexualidade no ensino de História. Compreende-se que toda construção social demora algum tempo para ser desconstruída. Por isso é necessário assumir a tarefa de educar efetivamente para as relações de gênero.

Margaret Crocco (2001) afirma que as escolas são os locais onde as identidades sexuais e de gênero são desenvolvidas. Meninos e meninas aprendem o significado de ser homem e mulher. Que os papéis sociais, que meninos e meninas levam para a escola, de ser homem e ser mulher, podem gerar assédio e violência de

¹¹ No total foram quatro artigos pesquisados das seguintes Universidades: UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

gênero. Pressuposto também compartilhado por Guacira Lopes Louro (1994, p. 43), que afirma “tornar-se homem ou tornar-se mulher supõe, portanto, um trabalho de socialização de sujeitos”.

Nesta perspectiva, Margaret Crocco (2001) afirma que gênero e sexualidade apesar de conceitos abstratos, não são apenas ‘questões’, estão presentes na vida diária dos adolescentes e é responsabilidade nossa¹², de fornecer condições para buscar soluções para os problemas de gênero e sexualidade. Trabalhos mais recentes da pesquisadora (2006, 2018), demonstram que gênero e sexualidade foram temas que não avançaram no campo da História como se esperava, no seu texto *Gênero e Educação Social: Qual o problema?*¹³ (CROCCO, 2006, tradução nossa), a autora aponta que apesar das meninas e mulheres alcançarem maiores avanços acadêmicos em relação aos meninos e aos homens, elas continuam fora de determinadas áreas, como as engenharias.

Realidade presente no Brasil, de acordo com o IBGE 2019, as mulheres têm mais acesso ao ensino superior, principalmente as mais jovens, mas ainda são minoria em áreas como as engenharias e tecnologia da informação (JORNAL VALOR, 2021). Também, a presença dos valores patriarcais na sociedade demarca os papéis sociais de homens e mulheres, tornando natural, aquilo que foi culturalmente construído, para ela se faz necessário analisar as estruturas sociais para superar as normas patriarcais da sociedade.

A autora infere que a formação de professores nas áreas de estudos sociais, nos Estados Unidos, aborda pouco gênero e muito menos sexualidade. No entanto, assim como Margaret Crocco (2001), vejo a urgência destas discussões fazerem parte das aulas de História. Para ela uma sociedade saudável pode depender de um currículo de estudos sociais que considere os papéis mutáveis de gênero e maior abertura sobre as questões da sexualidade de maneira mais direta.

Se no campo da pesquisa histórica, gênero vem ganhando espaço, no ensino de História ainda há muito o que fazer, pois ainda a inserção de temas relacionados à gênero e sexualidade aparecem de maneira tímida em alguns documentos oficiais da disciplina. Como também ainda não é incorporado no planejamento da maioria dos(as) docentes.

¹² A expressão nossa é para referir-se a nós, professoras de História.

¹³ Gender and Social Education: What's the Problem?

1.2 PROF.A, HOJE VAMOS FAZER CÍRCULO?

Da origem ao Círculo de Construção de Paz,

Não importa se o símbolo do círculo está presente na adoração primitiva do sol ou na religião moderna, em mitos ou em sonhos, nas *mandalas* desenhadas pelos monges do Tibete, nos planejamentos das cidades ou nos conceitos de esfera dos primeiros astrônomos, ele indica sempre o mais importante aspecto da vida — sua extrema e integral totalização. (JUNG, 1964, p. 240).

Ao iniciar a escrita, lembrei-me de uma colega muito querida que, na troca de aula, abriu a porta da sala e me disse: “senta com eles em círculo, senta com eles em círculo”. O círculo é uma das formas geométricas mais antigas e simbólicas que temos na História, só lembrarmos de Stonehenge. “Os círculos são tão antigos quanto as montanhas” (COSTELLO; B. WACHTEL; T. WACHTEL, 2011).

O círculo representa eternidade, perfeição e divindade, pois não tem princípio nem fim, motivo pelo qual é usado em muitas religiões e tem vários significados. Para os hindus representa a vida, assim como para os budistas, o nascer, morrer e renascer, a roda da vida. Para os muçulmanos é a forma perfeita, na maçonaria concebe o cosmo e a totalidade, conhecido como o “olho de Deus”. Os umbandistas e candomblecistas traçam o círculo no chão do terreiro representando o espaço sagrado das entidades. Para os indígenas norte-americanos o círculo é a analogia do tempo.

Sentar-se em círculo é uma prática ancestral e natural, os primeiros seres humanos se sentavam em torno do fogo, para melhor ter acesso ao calor e a iluminação e para discutir questões comunitárias (PRANIS, 2010; COSTELLO; B.WACHTEL; T.WACHTEL, 2011). Com o passar do tempo, a sociedade ficou complexa, as relações de poder se estabeleceram e as estruturas hierárquicas dificultaram os debates, as resoluções de conflitos e o diálogo. As desigualdades se fizeram presentes nas relações sociais tornando alguns grupos privilegiados. No entanto, com a percepção de que o silenciamento e a punição não eram caminhos para a resolução de conflitos e com diversos outros problemas sociais (racismo, destruição do meio-ambiente, homofobia, violência doméstica) nasceu em diversos países uma abordagem “nova” para a resolução de tais problemas e conflitos. Primeiro no meio judicial que, concomitantemente, difundiu-se para outras áreas: a utilização

do Círculo como metodologia ou ferramenta para promover um novo olhar sobre si e a comunidade. Mas como afirma Kay Pranis (2010, p. 15) “essa nova metodologia é muito antiga”.

A tradição dos Círculos de Diálogo vem sendo usada há milênios pelas primeiras Nações do Canadá, em específicos as nações, Carcross-Tagish e Dahka T'lingit. Para essas tradições os círculos “são um modo de vida”, que têm “uma filosofia, princípios e valores quer as pessoas estejam sentadas em círculos ou não” (LIVING JUSTICE PRESS, 2020, p. 10).

Foi durante a década de 90 que membros dessas nações começaram a ensinar as pessoas não nativas a prática dos Círculos, pois foi uma alternativa para resolver o problema do encarceramento em massa que sofria o povo nativo.

Retornar às formas nativas de resolver conflitos e danos exigia a colaboração com pessoas não indígenas: advogados, promotores, juízes, bem como vizinhos não indígenas. No processo, pessoas não nativas experimentavam o processo do Círculo e seu poder de trazer uma transformação positiva para todos os envolvidos. A partir dessas origens, o uso de Círculos entre os nativos cresceu. (RESTORATIVE SOLUTIONS, 2017, p. 1).

Esta troca cultural dos nativos com não nativos que no primeiro momento estava restrito ao judiciário se expandiu; e a experiência das práticas dos círculos foi para outros espaços, como as escolas. Cada vez mais não nativos começaram a aprender e a experimentar o processo do Círculo.

Desta forma, nasceu os Círculos de Construção de Paz, da amálgama das tradições ancestrais e das necessidades contemporâneas que busca por meio do consenso e do diálogo resolver conflitos e restaurar relacionamentos. A metodologia foi implementada no Canadá e nos Estados Unidos (MEIRELLES; YASBEK, 2014). O desenvolvimento da metodologia é atribuído à Barry Stuart¹⁴, Kay Pranis¹⁵ e Mark

¹⁴ Ex-juiz-chefe do Tribunal Territorial de Yukon (agora aposentado), membro do corpo docente de várias escolas de direito canadenses e líder internacionalmente respeitado na resolução de conflitos multipartidários. Trabalhou como advogado, mediador, facilitador de consenso, analista de políticas para o governo, negociador-chefe de reivindicações de terras, professor e palestrante. Na década de 1970, ele desempenhou um papel de liderança na formulação da legislação ambiental no Canadá (LIVING JUSTICE PRESS, 2020).

¹⁵ Kay Pranis é instrutora de Círculos de Construção de Paz e uma das pioneiras no desenvolvimento e implementação da Justiça Restaurativa no Canadá e nos Estados Unidos. É autora de diversas obras. Atuou como planejadora de Justiça Restaurativa para o Departamento Correcional de Minnesota de 1994 a 2003. Desde 1998 vem conduzindo treinamentos em Processos Circulares nas mais variadas comunidades.

Wedge ¹⁶(MEIRELLES, 2014). É importante observar que nos Estados Unidos os Círculos de Construção de Paz foram introduzidos com a filosofia da Justiça Restaurativa. Dentro da concepção de Justiça Restaurativa o crime é visto como uma violação de pessoas e relacionamentos, sendo assim, deve-se buscar soluções que promovam a reparação e segurança entre vítima, ofensor e comunidade (ZEHR, 2008).

Em 2010, Kay Pranis, esteve no Brasil, quando foi lançado o seu livro: *Processos Circulares de construção de Paz*, “realizou oficinas de três dias em processos circulares nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Caxias do Sul e São Jose de Ribamar” (BOONEN, 2011, p. 85 - 86).

Kay Pranis (2010, p. 23) afirma que “a disseminação dos Círculos de Construção de Paz foi espontânea e orgânica”. Tanto no contexto jurídico, quanto no escolar e vem obtendo resultados positivos e otimistas para a mudança de paradigmas ¹⁷.

O círculo permite às pessoas o espaço no qual podem remover as máscaras e olhar umas às outras com sinceridade, verdade, humildade e empatia. O formato circular, que retoma os encontros tribais e comunitários em torno de fogueiras, fundado nos conceitos de liberdade, horizontalidade e individualidade possibilita a participação de todos, onde a prática da escuta e direito a fala propiciam “um espaço onde os participantes se sentem seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmos” (PRANIS, 2010, p. 26).

O Círculo de Construção de Paz deve ser um espaço seguro, pois há a abertura e partilha de sentimentos e pensamentos, bem como seus participantes desenvolvem a habilidade da escuta ativa. É um lugar de conexão e promoção do diálogo, que permite construir relacionamentos, estabelecer normas e trabalhar com as diferenças (WATSON; PRANIS, 2011).

¹⁶ Traz um conhecimento de toda a vida da cultura aborígine (ele é de ancestralidade Tagish, Tlingit e europeia) e ampla experiência no uso e treinamento de outras pessoas no uso de Círculos de pacificação para questões complexas. Por 15 anos, ele levou o processo do Círculo para o local de trabalho e fóruns públicos, incluindo não apenas a condenação por crimes individuais, mas também para lidar com as questões pendentes no Canadá entre vítimas de abuso na Escola Missionária e a Igreja Anglicana, bem como na ocupação de terras reivindicadas entre as Primeiras Nações e o governo canadense. Servindo como porta-voz de seu clã dentro do governo Carcross / Tagish First Nation, Mark também se envolveu na criação de formas baseadas em Círculos de governança tribal contemporânea. Ele atualmente ensina em comunidades em toda a América do Norte (LIVING JUSTICE PRESS, 2020).

¹⁷ CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Mapeamento dos programas de Justiça Restaurativa. Brasília, 2019. Borell, uma escola restaurativa. Direção: Angelo Rocha, 2019 (54min). Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=Uk8c20BBvuc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Kay Pranis¹⁸ (2021) afirma que para os Círculos atinjam seus propósitos ela e Carolyn Boyes-Watson pensaram e redigiram 7 pressupostos para orientar o trabalho com círculos, eles estão presentes nos livros *Coração da Esperança* (2011) e no *Círculos em Movimento* (2015). Os pressupostos foram feitos para deixar claro como conduzir as práticas circulares e mostrar suas crenças sobre o ser humano. Para ela o/a leitor(a) tem direito de saber qual é a atitude das/os autoras/es. E, sugere que se o/a pessoa não concorda com tais ideias, talvez o círculo não seja o melhor formato a seguir. Os 7 pressupostos são:

01 - Eu verdadeiro em cada um de nós, é bom sábio e poderoso: Nós temos uma essência sábia, boa e poderosa que pode sobreviver a tudo. No entanto, também temos a capacidade de infringirmos, de causarmos danos as outras pessoas, geralmente é esta capacidade que se sobressai. Atualmente vivemos um período desafiador a este pressuposto, quando vemos os diversos casos de racismo, violências de gênero, descaso com o outro. No entanto, Kay Pranis (2021), nos diz que temos a essência boa, ela pode ser despertada pelas tradições da fé, por exemplo. O Círculo também é muito importante para ajudar a achar o verdadeiro eu e o verdadeiro nos outros. Por isso, a conversa sobre os valores no círculo é tão importante, ela tem como objetivo fortalecer que somos bons, sábios e poderosos.

02 – O mundo está profundamente interconectado: “O Covid nos deixou muito conscientes como estamos interconectados no mundo”, esse foi o exemplo usado por Kay Pranis (2021) para iniciar a explicação desse pressuposto. Tudo que fazemos vai impactar no outro de alguma forma. No entanto, ainda não aprendemos a reconhecer e usar a nosso favor esta conexão. Nós vivemos numa sociedade cada vez mais individualista, os discursos são carregados de egocentrismo e, no nosso caso, o “jeitinho brasileiro” para os mais diversos setores da vida. Compreender que o mundo está profundamente interconectado, vai contra o que está estabelecido como prática cultural. De acordo com Kay Pranis (2021) é necessário que compreendamos rapidamente essa interconexão, tanto físico, como emocional, pois trocamos energia e, isso requer responsabilidade. E, também, significa que cada um de nós tem um

¹⁸ Para explicar os 7 pressupostos centrais utilizei como fonte principal a Aula 08: Pressupostos dos Círculos de Construção de Paz, ministrada por Kay Pranis (Tradução de Fátima De Bastiani) do Curso Comunicação Não Violenta e Justiça, realizado de 5 de março a 4 de junho de 2021. O curso gratuito foi promovido pela Coordenadoria de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz da Vice-Governadoria do Estado do Ceará em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Prefeitura de Sobral, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zfJkbBLUjDA>. Acesso em: 23 abr. 2021.

impacto como agimos no mundo. As grandes mudanças no mundo começam com as pequenas mudanças e em nós mesmos. A nossa energia sempre que se movimenta para fora de nós, impacta as outras pessoas.

03 – Todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos: É inato ao ser humano buscar bons relacionamentos. Os seres humanos no seu processo evolutivo precisaram viver em comunidade para a sobrevivência, logo àqueles que melhor se relacionaram, conseguiram seguir em frente. Mas o nosso desafio está em conviver com outro, que pode ser da mesma espécie, mas por ter ideias, religião, orientação sexual, cor diferentes, nos distancia, e, muitas vezes, leva ao conflito. Kay Pranis (2021) infere que também devemos buscar bons relacionamentos com todos os seres vivos.

04 – Todos os seres humanos têm dons; cada um é necessário pelo dom que traz: Vivemos numa sociedade hierarquizada, muitas vezes valorizamos as pessoas pelas suas condições financeiras, intelectuais ou pelo sobrenome que carrega. No entanto, o pressuposto quatro nos diz que ninguém é mais importante que ninguém. Todos nós temos dons, e todos esses dons são importantes para o bem-estar de todos (PRANIS, 2021). Cansamos de ver na mídia exemplos de tratativas diferentes, como vidas de algumas pessoas fossem mais necessárias que outras. Quando essas vidas são de mulheres pobres, LGBTQIA+, crianças e adolescentes pobres e marginalizadas e pessoas negras podemos perceber nos discursos tons de indiferenças e desrespeito. Kay Pranis (2021) indaga “qual o dom que essa pessoa nos traz? Quando nos deparamos com alguém que está com problema, na verdade é a comunidade que está com o problema. E isso é um dom dela, mostrar o que está errado na comunidade.”

05 – Tudo de que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui: “Nós precisamos de mais dinheiro, de alguém mais inteligente, de alguém que nos salve” (PRANIS, 2021). Esse pressuposto nos mostra que a comunidade já dispõe de todos os recursos necessários para a mudança positiva. Contudo ainda somos imaturas/os para recorrer a coletividade, estamos em passos lentos quando se trata de resoluções de problemas, tomadas de ações e decisões comunitárias. A nossa sociedade brasileira gestada sob domínio elitista, pariu pessoas com dificuldades de “acessar a sabedoria coletiva” (PRANIS, 2021). Como Paulo Freire (2018) escreveu, mesmo quando as relações humanas se faziam, não havia diálogo, havia

paternalismo, pois não havia igualdade na comunicação e participação nas decisões sociais. O que predominou na nossa sociedade foi o “mutismo do homem”, “foi a sua não participação na solução dos problemas comuns” (FREIRE, 2018, p. 95). Nesta perspectiva, Kay Pranis (2021) indica o Círculo como facilitador no processo de busca da sabedoria coletiva, pois temos capacidade de aprender, de ouvir, cuidar dos outros e ao mesmo tempo de nós mesmos. E, também, ele permite criar espaço seguro para que deixemos as máscaras de lado e cada vez mais sejamos mais autênticos e tenhamos condições de acessar essa sabedoria. Essa capacidade não virá de especialistas, de acadêmicos, mas da capacidade da reunião de seres humanos se dando bem. “Não há autogoverno sem dialogação” (FREIRE, 2018, p. 95).

06 - Os Seres Humanos são holísticos: Nós, seres humanos somos integrados corpo, mente, emoções e espiritualidade (PRANIS, 2021). Sendo assim, não importa aonde vamos não há como deixar uma parte de fora, estamos conectados. E, para estarmos bem, é necessário cuidarmos de todas essas dimensões. Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (2011) apontam a sexualidade como parte importante de quem somos como seres humanos no mundo. Sendo ela relevante para relações saudáveis. Por isso trabalhar em sala de aula o tema é contribuir para que se desconstrua o tabu sobre a sexualidade, vendo-a como natural e integrante do ser humano.

07 – Nós precisamos de práticas para viver o eu verdadeiro: É necessário que consigamos colocar em prática os pressupostos, que possamos vivê-los, incorporá-los para realmente conseguir as transformações sociais e relacionais tão esperadas. Quando me disponho levar as práticas circulares para a sala de aula tenho que ter em mente que a minha relação de poder com os/as estudantes mudará, pois estará baseada na cultura de cuidado um pelo outro, um espaço de escuta ativa e, também de partilha de responsabilidades.

A mudança não é fácil, uma vez que crescemos e fomos educadas/os numa sociedade autoritária e patriarcal, mas é possível. Como Bell Hooks (2017, p. 38) afirma “a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito”, isto é, holisticamente. Para que se possa buscar essa transformação, que segundo Kay Pranis (2021) será uma cultura de não dominação e de cuidado com o outro, só existe uma forma; fazer os pressupostos parte da nossa vida diária.

A realização de um círculo é composta por protocolos, rituais e símbolos. Kay Pranis (2010) apresenta os cinco elementos estruturais do círculo, a saber:

- Cerimônia: Cerimônias de abertura e fechamento marcam o círculo como um espaço sagrado. A abertura ajuda os participantes a se centrarem, se interconectarem no espaço. O fechamento reconhece os esforços do círculo e afirma interconectividade dos presentes.
- O bastão de fala/objeto da palavra: É um objeto para regular o diálogo dos participantes, dá ao participante o poder de falar ou calar. A pessoa que segura o bastão/objeto tem atenção total dos demais participantes.
- Facilitador ou guardião: Ajuda a criar e manter o espaço coletivo no qual cada participante se sente seguro para falar aberta e francamente sem desrespeitar ninguém. Supervisiona a qualidade do espaço coletivo e estimula a reflexão do grupo por meio de perguntas ou pautas. Não controla as questões, nem tenta conduzir a determinada conclusão, pode intervir para zelar pela qualidade da interação grupal.
- Orientações: Têm como objetivo viabilizar as discussões e acordam o comportamento durante o diálogo no círculo.
- Processo Decisório Consensual: Nem todos os Círculos e Construção de Paz tomam decisões, mas quando o fazem, elas são consensuais (PRANIS, 2010, p. 49-55).

Há vários tipos de Círculos de Construção de Paz: diálogo, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, apoio, construção do senso comunitário, resolução e conflitos, reintegração e celebração (PRANIS, 2010). A proposta da pesquisa é apresentar o Círculo de Diálogo, na perspectiva proativa, isto é, levar o/a estudante desenvolver o autoconhecimento e conhecer o outro, bem como ensinar o conteúdo curricular (COSTELLO; B.WACHTEL; T. WACHTEL, 2011).

1.2.1 Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas na Escola

Os círculos de Construção de Paz foram inseridos no contexto escolar, principalmente, pelo movimento do judiciário aqui no Brasil, pela chamada Justiça Restaurativa. Não há como eu escrever sobre os processos circulares sem me referir à Justiça Restaurativa, pois foi por meio dela que fui apresentada à filosofia dos círculos.

Trocar as lentes é o que propõe Howard Zehr para enxergar uma nova forma de entender o crime e a justiça. Ao utilizar seu conhecimento em fotografia, no livro intitulado: *Trocando as Lentes: um novo foco para o crime e a justiça*, de 1990, Howard Zehr delinea as mudanças que devem ocorrer no sistema judiciário para que a justiça passe de retributiva à restaurativa.

Foi na possibilidade de trocar as lentes, que encontrei nos princípios da Justiça Restaurativa - JR e nos Círculos de Construção de Paz a oportunidade de propor uma nova forma de trabalhar em sala de aula.

Para Howard Zehr (2012, p.15), a Justiça Restaurativa pode ser entendida como “um conjunto de princípios, uma filosofia, uma série alternativa de perguntas paradigmáticas [...] oferece uma estrutura alternativa para pensar as ofensas” por meio das abordagens restaurativas, entre elas as práticas circulares. De acordo com Howard Zehr (2012) as práticas restaurativas ultrapassaram o sistema de justiça criminal, chegando às escolas, locais de trabalho e instituições religiosas.

Petronela Maria Boonen (2011, p. 71) informa que no Brasil, diferentemente dos países pioneiros, as práticas restaurativas foram implementadas pela iniciativa dos juízes. Depois, foram “absorvidas por espaços da sociedade civil, seja através da articulação do Judiciário, seja por caminhos independentes”.

No Paraná, a Justiça Restaurativa foi implementada pela Resolução nº 004/2015. Em Ponta Grossa, por meio do CEJUSC (Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania), a Justiça Restaurativa se fez presente, desde 2014 (ORTH; GRAFF, 2019).

Ao analisar os projetos pilotos da Justiça Restaurativa - JR de Porto Alegre (RS) e de São Caetano do Sul (SP), bem como aqui, em Ponta Grossa por meio de diálogos, observei o viés preventivo da atuação da JR voltado para o espaço escolar. Na tese *Justiça Restaurativa, um desafio para educação*, 2011, de Petronella Maria Boonen, aponta que de 12 projetos (2006-2011), cinco apresentavam a aliança entre o judiciário e instâncias públicas, de escolas e da comunidade.

Conforme a Justiça Restaurativa se desenvolveu na área da justiça criminal, professores, diretores e orientadores pedagógicos adaptaram as práticas restaurativas para o contexto escolar e, alguns educadores, começaram a escrever sobre a teoria¹⁹ de JR específica para a educação (EVANS; VAANDERING, 2018).

¹⁹Construída na tradição e rede de relacionamentos Menonita de Zehr, uma estrutura de disciplina restaurativa foi desenvolvida para escolas (Classen & Classen, 2008; Stutzman, Amstutz & Mullet, 2005). Na Austrália, o trabalho de Margaret Thorsborne foi fundamentado na prática de conferência que veio da Nova Zelândia e da prática de conferências em grupo familiar (Ver Cameron & Thorsborne, 2001). Na Inglaterra, o trabalho de Belinda Hopkins foi influenciado pela prática da mediação no Reino Unido, incluindo a mediação em pares (ver Hopkins, 2004), e Nancy Riestenberg (2000) nos Estados Unidos, foi influenciada pelo trabalho de círculos pacificadores dentro de culturas nativas (PRANIS, 2004)

A aplicação de práticas restaurativas na educação é recente, final da década de 1990. Os primeiros projetos de que se têm registros aconteceram na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos, Grã Bretanha, Escócia e África do Sul (EVANS; LESTER, 2013) e (EVANS; VAANDERING, 2018). Nos Estados Unidos e no Canadá, em específico, as políticas de tolerância zero contribuíram para a “crescente conscientização e aceitação em relação à JR nos contextos escolares” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 25). Publicações de Katherine Evans, Brenda Morrison e Dorothy Vaandering (2019) e Anne Gregory e Katherine Evans (2020) evidenciam que as políticas de tolerância zero potenciaram o que chamam de gasoduto escola – prisão. As respostas punitivas e excludentes das políticas, de acordo com as autoras, evidenciaram também questões de gênero, racismo e xenofobia nas escolas.

Resolução 2002/12 da ONU (Organização das Nações Unidas) define práticas restaurativas como:

Qualquer prática na qual a vítima e ofensor ou membros da comunidade participam ativamente nas resoluções das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. As práticas restaurativas podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles).

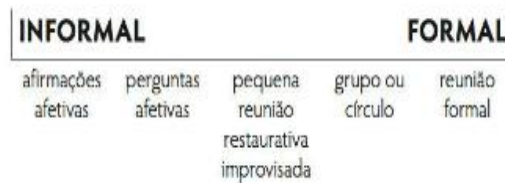
Ted Wachtel (2013), fundador e presidente do Instituto Internacional de Práticas Restaurativas (IIRP) define práticas restaurativas como: “uma ciência social que estuda o modo como construir capital social²⁰ e conseguir disciplina social²¹ através do aprendizado participativo e da tomada de decisões”. A teoria e prática desenvolvida por ele vai além do modelo restaurativo de origens na justiça criminal, é um dos primeiros pesquisadores envolvidos no desenvolvimento do conceito de práticas restaurativas na educação. Seus primeiros escritos ocorreram em 1997, após ter acompanhado o uso da primeira conferência de grupo familiar, em 1994, numa escola na Austrália (VAANDERING, 2006).

²⁰ Ted Wachtel (2013, p. 1-2) define capital social como as conexões entre indivíduos e a confiança, o entendimento mútuo, valores e comportamento compartilhados que unem e tornam possível a ação social.

²¹ O modelo de janela da disciplina social projetado por Ted Wachtel mostra quatro enfoques básicos para manter normas sociais e limites comportamentais - punitivo/negligente/permisivo/restaurativo. No entanto, os três primeiros são inadequados pois prejudicam os sentidos de valor e bem-estar de uma pessoa e a excluem dos relacionamentos. Já “o domínio restaurativo combina o alto apoio e caracteriza-se por fazer coisas **com** as pessoas, em vez de fazê-las **para** elas ou **por** elas” (WACTHEL, 2013, p. 3).

Para ele, há uma distinção entre os termos Justiça Restaurativa e práticas restaurativas. O primeiro é reativo, pois o uso de respostas formais e informais é dado depois do crime ou transgressões, já o segundo, por meio, também, de processos formais e informais precedem as transgressões e conflitos e possibilita construir relacionamentos saudáveis com as comunidades (WACTHEL, 2013).

Figura 02 - Continuum de práticas restaurativas



Fonte: COSTELLO; WACHTEL; WACHTEL (2011).

Logo, é necessário observar que os Círculos de Construção de Paz são uma das diversas práticas restaurativas que temos no meio judicial e educacional. Sendo assim, na avaliação do desembargador Leoberto Brancher, nem toda prática circular deve ser considerada uma prática restaurativa e, é “melhor reservar o conceito para a abordagem de situações conflitivas”, mesmo que inspirados em valores restaurativos (WATSON; PRANIS, 2011, p. 9). Já Ted Wachtel (2011), como diferencia os conceitos de Justiça Restaurativa e práticas restaurativas, enxerga os círculos como um processo restaurador, pois além de resolução de conflitos, melhora relacionamentos, cria comunidades e transforma o ambiente escolar, isto é, restaura o sentimento de pertença e engajamento social.

De acordo com Dorothy Vaandering (2006), o elemento comum entre os princípios da Justiça Restaurativa e das práticas restaurativas é o entendimento compartilhado da restauração.

As práticas restaurativas constroem relacionamentos fortes e saudáveis entre os alunos (e funcionários), equipando-os com as habilidades sociais necessárias para a resolução de conflitos antes de vivenciar as situações difíceis que irão surgir[...] mudam vidas porque as pessoas são seres relacionais e emotivas cujo senso de valor é restaurado, mantido ou nutrido quando afirmado pela confiança e apoio de adultos que são capazes de

fornecer um ambiente de alto controle/alto suporte²². (VAANDERING, 2006 p. 15, tradução nossa).

Uma escola restaurativa, na visão de Ted Wachtel, só é possível se houver a integração sistematicamente das práticas restaurativas na rotina escolar (VAANDERING, 2006). O autor observa que as práticas restaurativas não são uma panaceia, mas possibilitam a mudança no ambiente escolar, capacitando várias vozes e reduzindo as disparidades disciplinares com base na raça, gênero e outros fatores. (WACHTEL, 2013).

Brenda Morrison (2015) infere que o desenvolvimento do capital social está ligado diretamente ao capital humano nas comunidades escolares. Logo, se as medidas disciplinares punitivas desgastam o capital social, também desgastará o capital humano. Por isso, a necessidade de uma cultura restauradora no espaço escolar, pois possibilita um ambiente saudável e seguro.

1.2.2 Colégio Borell: uma experiência local

O Colégio Estadual Prof. João Ricardo von Borell du Vernay foi o pioneiro na adoção das práticas restaurativas para a resolução de conflitos e violência no espaço escolar. Dados levantados pela repórter Patrícia Guedes, em 2019, informam que no município de Ponta Grossa, oito colégios estaduais adotaram as práticas restaurativas, mas o Colégio Borell se tornou referência na região.

A História da implementação da Justiça Restaurativa em Ponta Grossa – PR está atrelada com a mudança de paradigma do Colégio Borell em relação a tratativa dos conflitos no espaço escolar. Foi por meio de um problema com um aluno, que já havia esgotado todos os recursos e limites conhecidos, até então, que, em 2014, a professora, Claudete Albuquerque, do Colégio Estadual Prof. João Ricardo von Borell du Vernay procurou o Ministério Público – Vara da Infância e Juventude, na pessoa da Promotora Vanessa Harmuch Perez Erlich para que a ajudasse no processo de expulsão do menino do colégio.

²² In this way restorative practices build healthy, strong relationships amongst students (and staff) equipping them with social skills necessary for conflict resolution prior to experiencing the more difficult situations that will arise [...] changes lives because people are relational, emotive beings whose inherent sense of worth is restored, maintained or nurtured when affirmed by the trust and support of adults who are able to provide an environment of high control/high support.

De acordo com a juíza e coordenadora do CEJUSC de Ponta Grossa, Dra. Laryssa Copack Muniz, não havia solução jurídica para a questão e, na sua concepção, apenas mudar o menino de lugar não se resolveria o problema efetivamente (ROCHA, 2019). Foi neste contexto, que a juíza teve contato com a Justiça Restaurativa. Ela e um grupo de juízas, realizaram curso de capacitação e oportunizaram a aplicação das práticas restaurativas na comarca de Ponta Grossa – PR. Sendo assim:

[...] a escola foi chamada para uma formação em Justiça Restaurativa como um caminho possível para o enfrentamento da violência na escola. Foram 2 professoras e 2 pedagogas para os quatro dias de formação ofertada pela Escola de Magistratura do Paraná e facilitada por Paulo Moratelli e Alceu Lima de Caxias do Sul – RS. (RELATÓRIO ESCOLA RESTAURATIVA, 2016, p. 4).

Apesar das capacitações ocorrerem em 2014, o projeto da Escola Restaurativa se efetivou no Colégio Borell, em 2016, quando iniciou a gestão da diretora Claudete Albuquerque. Desde então, várias atividades foram desenvolvidas com objetivo de melhorar os relacionamentos e transformar a comunidade e o ambiente escolar.

1.3 O CÍRCULO DE DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO

O Círculo de Construção de Paz foi eleito entre as práticas restaurativas, a metodologia mais utilizada tanto no campo jurídico, como no escolar. No caso jurídico a metodologia é adotada em 93,2% dos casos (CNJ, 2019), trabalhos publicados sobre a Justiça Restaurativa no espaço escolar mostram a importância dos círculos, em específico, o de Diálogo²³.

Os Círculos de Diálogo já foram usados como metodologia no ensino de História. Nesta perspectiva um artigo resultado do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), dos anos de 2016-2017, mostrou a experiência da professora Débora Giselli Bernardo, de Maringá – PR. Ela usou o

²³ Para o levantamento das publicações sobre Justiça Restaurativa na Educação, consultei 4 plataformas científicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (bdtd), periódicos. Capes.gov, Redayc.org (Rede de Revistas Científicas) e PBI Portal de busca Integrada, usei as palavras chaves: Justiça Restaurativa e Educação. Ao total foram encontrados 38 dissertações, 10 teses e 154 artigos (em português) que versam sobre o tema. Na plataforma bdtd foram levantados o total de 25 trabalhos abordando Justiça Restaurativa e Educação, sendo 21 dissertações e 4 teses.

Círculo de Diálogo como metodologia complementar no processo de ensino e aprendizagem de História. Débora Giselli Bernardo e Ailton José Morelli (2017) afirmam que o método foi bem-sucedido, pois:

[...] grande maioria deles (estudantes) apresentou melhoras em seu desempenho nas aulas, com maior atenção e participação, e também nas avaliações, sendo que nenhuma delas foi entregue em branco, o que antes acontecia com certa frequência, às vezes em número elevado. Apresentaram, também, melhoras nas relações pessoais cotidianas com os colegas e professores, o que propiciou um ambiente mais respeitoso e, conseqüentemente, favorável para o ensino e a aprendizagem. (BERNARDO; MORELLI, 2017, p. 28).

Logo, o uso dos círculos como metodologia na educação, especificamente no ensino de História, apontou ser um campo novo, possível de ser explorado. A organização da sala de aula ainda é hierárquica e vertical, estudantes enfileirados/as, muitas vezes, alguns e algumas adolescentes e crianças passam despercebidos/as, pois não conseguimos dar atenção para aquele sujeito na última fila, no cantinho da sala. O sentar em círculo possibilita a quebra de um modelo que vem há tempos na sala de aula, a educação do silêncio, pois muda a relação com a figura de autoridade.

Uma reunião em círculo, onde não há primeiro nem último lugar por sua própria natureza circular, estabelece uma igualdade de condições para todos os participantes. O uso de círculos para se reunir e discutir questões desenvolveu-se em quase todas as culturas. (COSTELLO; WACHTEL; WACHTEL, 2011).

O círculo transforma a sala de aula e dispõe os/as estudantes de forma igual, conectada e inclusiva. Possibilita criar um ambiente de aprendizado melhor e mais produtivo, oportuniza que os/as estudantes mais calados/as sejam ouvidos/as sem terem que competir com os/as estudantes mais assertivos/as, além de se tornarem mais engajados/as, pois não ficam escondidos/as durante as aulas. Para os/as estudantes extrovertidos/as oportuniza a prática da escuta e do aprendizado com os outros (WATSON; PRANIS, 2015; COSTELLO; J. WACHTEL; T. WACHTEL 2011, 2012).

Quando a proposta dos Círculos de Construção de Paz chegou na escola em que eu atuava, em Ponta Grossa, talvez, por ser tratar de uma prática desconhecida pela maioria dos/as docentes e o curso ofertado ser limitado para um número pequeno de participantes, os círculos desenvolvidos ficaram limitados a projetos, que muitas vezes, não atingiam uma turma inteira, nem o corpo docente e funcionários. E os

círculos realizados, geralmente, eram de relacionamentos com o objetivo de prevenir maiores conflitos e danos para a comunidade escolar. No Colégio Borell, por exemplo, foram desenvolvidos, em 2016, doze círculos de relacionamentos e uma inserção do uso do círculo como metodologia em sala de aula (RELATÓRIO ESCOLA RESTAURATIVA, 2016).

Nesta perspectiva, advogo que os círculos devem ser inseridos na prática da sala de aula. Como Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2016) afirmam que “o uso criterioso de círculos fornece mais tempo para o ensino e a aprendizagem”, e não menos” e os “professores que usam círculos diariamente avançam nos objetivos curriculares e, ao mesmo tempo, constroem ‘capital social’”.

A utilização de círculos nas aulas já é realidade em várias escolas, por exemplo, nos Estados Unidos e Canadá. No livro *Círculos Restaurativos nas Escolas: Construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado* de Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) os autores dão diretrizes de como utilizar os círculos em sala de aula, como também trazem as experiências de escolas e docentes que já incorporaram a metodologia nas aulas. Os autores, diferente de Kay Pranis que tipifica os círculos, eles os classificam em responsivo e proativo. Sendo assim, minha proposta é a utilização do Círculo de Diálogo, na perspectiva proativa.

O círculo proativo tem como objetivos anteceder os problemas, melhorar o ambiente escolar e obter soluções definitivas para as necessidades escolares. Ao usar o círculo proativo, temos que ter em mente dois fatores: ajudar os/as estudantes a conhecerem melhor uns aos outros e desenvolver o conteúdo curricular. Diferente do que algumas pessoas pensam os círculos podem ser usados no processo de ensino e aprendizagem (WATSON; PRANIS, 2015; COSTELLO; J. WACHTEL; T. WACHTEL, 2011). No entanto, ao usar o círculo na aula, a/o docente deve ter em mente os pressupostos e lembrar que não há como separar corpo, mente e espírito, isto é, a expressão de afeto estará presente no processo de ensinar.

Toda sala e aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (HOOKS, 2017, p. 35).

Para Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) “oitenta por cento dos círculos deveriam ser proativos. Isso significa usar os círculos para serem

colaborativos, engajar os alunos e obter sua contribuição e opiniões sobre as coisas.” Os autores são favoráveis a integração dos círculos na rotina escolar, sendo mais uma metodologia para a professora. E, são contundentes ao afirmar as diretrizes do Círculo e relembram “o círculo é um lugar onde as pessoas precisam se sentir seguras para compartilhar suas ideias”.

Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (2015) apresentam seis grupos de teorias relevantes para compreender o poder dos círculos nas escolas. São eles: o enfoque holístico para com as crianças e adolescentes: o círculo possibilita o desenvolvimento social, emocional, moral, físico e mental dos sujeitos envolvidos; a importância de relacionamentos saudáveis no processo de aprendizado cognitivo e social; o enfoque holístico para com a escola, pois possibilita o sentimento de pertencimento, de conscientização que permite a participação democrática respeitosa de todos os membros da comunidade; a disciplina positiva, o círculo permite a reparação de danos e o fortalecimento dos relacionamentos positivos; um ambiente de aprendizagem com sensibilidade para o trauma compreender o trauma ou experiências adversas na infância e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento humano e a prática da atenção plena/mindfulness para práticas simples de meditação aumentando o bem-estar mental, físico, emocional e espiritual.

O círculo no espaço escolar permite que professores e estudantes possam se conhecer, conectar-se e aprender juntos. Estar perto e dialogar com os estudantes sempre foi importante para mim. A interação possibilita compreender seus valores, entender seus medos, suas dúvidas e questionamentos. “As perspectivas, os fatos e as histórias compartilhadas no círculo cultivam empatia e influenciam o comportamento” (COSTELLO; J. WACHTEL; T.WACHTEL, 2011).

É por meio da metodologia dos Círculos que proponho trabalhar gênero, sexualidade e corpo no ensino de História. Ao entender que, para trabalhar tais temas tenho que criar ambientes seguros que estimulem as adolescentes, que as encorajem e orientem a interagir de maneira que não cause danos ou repare os danos quando ocorrer. Tenho que mudar não só a metodologia da aula, mas também a forma de enxergar as relações estabelecidas na sala de aula.

A metodologia das práticas circulares para abordar Gênero, Corpo e sexualidade no ensino de História possibilita que a temática seja debatida de maneira ética e que as reflexões contribuam para a formação humana das/os estudantes. O

uso do Círculo pela sua estruturação e formato permite o acolhimento, empatia e engajamento dos/as estudantes no aprendizado.

Na matéria de culturas do mundo, criamos aulas para serem dadas em círculos. Por exemplo, no passado, quando aprendíamos sobre o tráfico de escravos africanos, os alunos participavam de muitas atividades para demonstrar tudo pelo que os africanos passaram durante esse período. Os alunos sempre gostavam da aula. Entretanto foi quando incorporamos o princípio do círculo nas aulas que elas se tornaram mais eficazes. Na conclusão de suas atividades (marcha dos escravos, jornada em um navio escravagista e a cena do filme “Amistad”) os alunos foram colocados em um círculo e pediu-se que discutissem as emoções que estavam sentindo durante tais atividades. A resposta foi esmagadora. Cada aluno pôde compartilhar sua raiva, sua frustração e seu remorso sobre o que esses africanos tiveram que suportar durante essa época. Os alunos sempre haviam compartilhado seus pensamentos, mas o círculo permitiu que cada aluno demonstrasse e expressasse suas emoções. Isso mudou a maneira como damos essa aula. (COSTELLO; J. WACHTEL; T.WACHTEL 2011).

Dialogar é um princípio importante no processo do educar. Paulo Freire (2018, p.142) versa sobre a “pedagogia da comunicação para vencer o desamor acrítico do antidiálogo”. Para ele não existe educar para prática da liberdade se a educação for silenciosa, não devemos permanecer no mutismo²⁴.

O diálogo é um processo de comunicação que procura construir o relacionamento entre pessoas ao compartilharem experiências, ideias e informações sobre um assunto comum. Seu objetivo é também ajudar grupos a assimilarem informações e pontos de vistas quando estão tentando chegar a uma nova e mais ampla compreensão da situação em pauta. (SCHIRCH; CAMPT, 2018, p. 8).

Os processos circulares têm potencial de abrir espaços para interrogar e pensar criticamente sobre as relações de gênero que se estabelecem não só na escola, como também na sociedade.

Logo, eu enquanto educadora, não posso me furtar do agir educativo, para isso busco por meio das práticas circulares elementos possíveis para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado justo e equitativo.

O diálogo se impõe como caminho, é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e ser transformado e humanizado. (FREIRE, 2017, p. 108 -109).

²⁴ Paulo Freire refere-se a não participação popular na resolução dos problemas comuns, pois pertencemos à uma sociedade paternalista.

Paulo Freire (2017) nos ensina que a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. A mesma concepção partilhada nos círculos. Quando estudantes valorizam a fala e o diálogo, bem como contribuem significativamente para a aula, desenvolvem o engajamento (HOOKS, 2020; COSTELLO; J. WACHTEL; T.WACHTEL, 2011). Adquirir conhecimento por meio de aulas dialógicas e problematizadoras possibilita o pensamento crítico, no entanto, ainda vivemos na sociedade em que “várias pessoas não dispõem de habilidades básicas de comunicação, porque na maior parte do tempo são consumidoras passivas de informação” (HOOKS, 2020, p. 83). E, infelizmente, muitas vezes, nós, professoras e professores, somos responsáveis pela passividade de nossas e nossos estudantes. Do texto pronto às páginas do livro para leitura e resumos, silenciamento total. “Ah! Aquela turma é boa, é quieta”. Quantas vezes já escutei tal frase? É urgente a mudança de postura.

Os círculos fundamentados nos conceitos de liberdade, horizontalidade e individualidade possibilitam tornar a sala de aula “numa comunidade de aprendizagem onde é possível compartilhar e receber histórias uns dos outros, é um ritual de comunhão, que abre nossas mentes e nossos corações” (HOOKS, 2020, p. 92) tornando a comunidade escolar saudável e com qualidade de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - AS ATAS ESCOLARES: GÊNERO, SEXUALIDADE E CORPO

Este capítulo tem o propósito de apresentar as análises das atas escolares, por meio da prática discursiva de Foucault, compreender as relações sociais no espaço escolar, alertando sobre a importância da educação de gênero no ensino de História. Bem como a sexualidade e o corpo sendo temas importantes a serem debatidos nas aulas. As atas escolares são fontes relevantes sobre a cultura escolar e possibilitaram as visões sobre a construção dos papéis sociais de meninos e meninas. Mudar as lentes, talvez seja a melhor forma de transformação no espaço escolar, a filosofia da Justiça Restaurativa na Educação pode ser norteadora para um repensar a forma de relacionamento e aprendizagem na escola.

2.1 ATAS ESCOLARES COMO FONTE HISTÓRICA

Com a ampliação da noção de fonte histórica iniciada pela Escola de *Annales*, a partir de meados do século XX, logo tivemos a ampliação de temas. Sendo assim, registros de diferentes naturezas e espécies passaram a compor as fontes para a produção do conhecimento histórico e para a preservação da memória. No que se refere as instituições escolares, elas “produzem diversos tipos de documentos e registros de caráter administrativo, pedagógico e histórico” (FURTADO, 2015, p. 150) que contribuem para os/as pesquisadores/as que as têm como foco de suas pesquisas.

As pesquisas acerca da história das instituições escolares, de seus arquivos e fontes ganharam espaço na historiografia educacional brasileira, a partir dos anos 1990, influenciadas pelas novas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, especialmente pela Nova História Cultural. (FURTADO, 2015, p. 148).

De acordo com Maria Aparecida Franco Pereira (2007), os documentos arquivados sejam escritos, manuscritos e/ou impressos são as fontes mais tradicionais, e, que constituem como um dos importantes referenciais da história e memória da instituição de ensino.

Nesta perspectiva, as Atas escolares se configuram como documentos relevantes da instituição escolar e nos fornece muitas informações sobre a cultura

escolar. Na concepção de Dominique Julia (2001, p.10), entende-se cultura escolar como:

[...]um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que põem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As atas escolares, neste caso, os registros de ocorrências dos/as estudantes nos mostram o que está em desacordo com o que é estabelecido nas normas escolares e/ou sociais, permitem compreender as relações conflituosas e, como estas, estão sendo resolvidas no espaço escolar.

Ao desenvolver esta pesquisa vislumbrei nestes registros a fonte histórica relevante para justificar a importância não apenas o debate de gênero nas aulas de História, mas a inserção de uma metodologia que promova a educação de gênero.

Para análise das Atas guio-me à luz da célebre aula de Michel Foucault (1970) *A Ordem do Discurso*, onde apresenta a relação entre o discurso e o poder. Quem domina as práticas discursivas, domina o poder e os corpos.

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantêm. As práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que ele de algum modo atualiza. Podemos encarar a arquitetura das escolas, seus portões o pátio, a distribuição das cadeiras, as atividades do recreio, etc., como práticas não discursivas. (COLLING, 2015, p. 36).

Os livros-atas selecionados são do período de 2015 a 2019, são livros de registros de ocorrências/conflitos de crianças do sexto ano do ensino Fundamental II até o Ensino Médio, de dois colégios públicos estaduais de Ponta Grossa- PR, um com tradição disciplinar baseada na punição e outro que, desde 2015, vem buscando a transformação dos paradigmas por meio das práticas circulares para a Construção de Paz.

Os dois colégios têm turmas de Ensino Fundamental e Médio, sendo que um deles têm Ensino Profissionalizante Integrado e subsequente, ambos estão localizados na área urbana de Ponta Grossa/PR, contam com público-alvo diversificado e relações heterogêneas.

Ao todo, foram lidos 20 livros Atas com os mais diversos temas. Observou-se que livros do fundamental II, sextos e sétimos anos, têm um maior número de registros sobre assédios e violências do que as demais séries do fundamental II e Médio. No início da pesquisa acreditou-se que os registros seriam diferentes devido a mudança de paradigma de um dos colégios. No entanto, os registros não tiveram alterações. Em conversa com a diretora do colégio, foi explicado que há outros registros sobre as práticas circulares e encaminhamentos na perspectiva restaurativa. Sendo assim o resultado da análise será mostrada de forma coletiva, isto é, sem indicativo a qual colégio pertence o registro.

No primeiro momento da pesquisa foram fotografados 285 registros, destes, 182 foram escolhidos para compor esta dissertação pois eram os mais específicos a respeito de questões gênero, violência contra as meninas, como também relacionados ao corpo e sexualidade. Esse conjunto de 182 Atas, foram classificadas em dois grupos: violências e comportamento.

A violência não é um conceito estanque, enquanto categoria sempre esteve presente na análise histórica, tem uma variedade de significados e abordagens que variam conforme o contexto sociocultural. Para Jean-Marie Muller (2006, p. 36) a violência nasce de um impulso ilimitado que entra em choque com a limitação do desejo dos outros, ela nunca deve ser vista como algo positivo, formador e/ou disciplinador; “agir com violência é ferir, fazer o mal, fazer alguém sofrer”. As violências analisadas foram principalmente verbais, físicas e sexuais.

Esse termo denota, além da agressão física, diversos tipos de imposição sobre a vida civil, como a repressão política, familiar ou de gênero, ou a censura da fala e do pensamento de determinados indivíduos e, ainda, o desgaste causado pelas condições de trabalho e condições econômicas. Dessa forma, podemos definir violência como qualquer relação de força que um indivíduo impõe a outro. (SILVA; SILVA, 2009, p, 412).

De acordo com Heleieth Lara Bonglovani Saffiotti (2004), a violência é caracterizada pela quebra das integridades física, psíquica, sexual e moral da vítima. No caso específico da pesquisa, a violência de gênero foi o destaque da análise. Entende-se como violência de gênero, “[...] aquela praticada por homens contra mulheres que se utilizam de força física ou de ameaças, provoca sofrimentos psicológicos, intelectuais, físicos, sexuais e morais com o objetivo de coagir, humilhar, castigar, submeter, punir” (PUGA, 2019, p. 717).

Juntamente com os registros das violências, foram analisados os registros de comportamento. Comportamento pode ser entendido como a forma que as pessoas procedem/agem diante de estímulos em relação ao entorno/lugar, e também de acordo com as diversas convenções sociais existentes (normas, regras, estatutos), onde se descreve o que a sociedade espera, sobre como as pessoas devem agir, em diferentes situações, lugares, idades (BOTOMÉ, s/a).

Neste sentido, os/as estudantes que tiveram ocorrências tiveram um mau comportamento diante do foi estabelecido como regras pelo regimento escolar, manual do aluno e pelas regras sociais. Sendo assim, foi selecionado as transgressões que envolveram as relações de gênero e de poder dos sujeitos da escola, bem como o papel social que a escola exerce, indo além dos muros.

2.1.1 Análise das Atas: os registros de ocorrências

A vivência no espaço escolar é permeada de relações de amizades, mas também de conflitos, muitos deles relativos as questões relacionadas ao corpo e a sexualidade, foi o que ficou perceptível com a pesquisa realizada. Os registros de ocorrências da escola se demonstraram excelentes fonte histórica, talvez inédita para o a pesquisa de gênero, corpo e sexualidade.

A sexualidade se fez presente em quase todos os registros analisados, ora de maneira consentida, ora de maneira violenta, nas palavras proferidas, nos gestos descritos pelos “acusados/as e acusadores/as”, permeou as discussões de pais, alunos/as, professores/as, equipe pedagógica, equipe diretiva e, se tornou até caso de polícia.

Apesar de uma nítida manifestação de esconder, ainda no século XXI, de tornar “proibida” e silenciosa a sexualidade, ela está ali, a florada, provocativa, delinquente, violenta e pecaminosa, a sexualidade ainda se revela na pura vontade de saber. E, como já nos mostrou Foucault (1988) a sexualidade passa por processos repressivos, ao mesmo tempo, essa repressão “divulga” a sexualidade por meio da multiplicidade de discursos que perpassam o religioso, o educacional, o médico e o político.

O dispositivo da sexualidade pode ser entendido por um “conjunto de discursos, práticas, técnicas e organização de espaços” (RAGO, p. 291) que

hierarquizados, excludentes e patologizados, ditam regras e, nos diz, qual sexualidade deve ser reconhecida e quais sujeitos têm autoridades para falar e fazer sexo. A sexualidade faz parte de estratégias compositivas de controle dos corpos e de poder (FOUCAULT, 1970).

Assim, como a sexualidade, os corpos também são e, foram socialmente moldados pelos processos culturais e históricos. “Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição de gêneros - feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000, p. 6). Sendo assim, a escola tem um papel importante neste contexto, pois será uma das instituições que influenciou/influencia/influenciará a formação destes corpos.

Nessa construção das representações sobre os corpos, a escola exerce papel de destaque. Não apenas pela abordagem dos conteúdos relativos às suas configurações, suas partes e funções, mas, principalmente pelas permissões e interdições relativas ao uso dos mesmos. As rotinas e hábitos escolares, o dito e o não dito sobre os corpos vão produzindo o que as crianças e adolescentes podem e devem pensar e dizer sobre eles, assim como o que fazer com os mesmos. (ANDRADE; CAMARGO, 2010, p. 100).

Neste sentido, algumas “transgressões” cometidas pelos/as estudantes se caracterizam com o que é visto como anormal dentro do que foi construído socialmente nas normas de convivência escolar e familiar. Apresentarei a análise por categorias dentro dos grupos classificados: violências e comportamento. Dentro do grupo comportamento as categorias são: namoro, conflitos entre as meninas, assuntos externos e demais transgressões. O grupo violências ficou subdividido em: assédio, agressões físicas/verbais e estupro. Começarei pelo grupo do comportamento

a) Namoro: O simples beijo e/ou o namoro se tornam problemas e, são casos de punição no espaço escolar, pois aos sujeitos envolvidos não é permitida a fala e, também não poderiam, pela tenra idade²⁵, como relatados em alguns registros, estarem a se relacionar com trocas de carícias. Os registros com este conteúdo são recorrentes e, conforme a idade aumenta, maior o número de registros.

Ata nº 14/2015

²⁵ Uma menina matriculada no sexto ano, se estiver na sua idade-série correta tem entre 10 e 11 anos e o menino, matriculado no sétimo ano, sua idade é entre 11 e 12 anos.

[...] os alunos L. (7ºD) e C. R. (6ºB) foram flagrados namorando no pátio quando surpreendidos tentaram negar [...] não foi a primeira vez. Sendo assim os pais serão comunicados.

Ata nº 73/2015

[...] os alunos L.D.L e J. A. L. (2ºA), foram chamados na sala da Equipe Pedagógica para conversar e orientados quanto ao namoro dentro da escola. Os alunos estão cientes que a escola não é lugar e que durante as aulas não é permitido o namoro. [...]

Ata nº 74/2015

A prof.^a K. encaminhou o aluno C. (2ºB) e a aluna B. 9ºD pois a prof.^a K entrou na sala e os dois estavam agarrados namorando. A prof.^a solicitou que parassem e os mesmos a ignoraram os alunos têm a ciência que é proibido namoro dentro do colégio e contra o regimento Escolar.

Ata: 23/2017

Foram chamados para conversar com a Equipe Pedagógica, os alunos K.R do 1ºC e J.D.B do 3ºB, porque ambos estão namorando nas dependências do colégio durante o recreio. Os alunos estão cientes que é proibido e se os mesmos não acatarem as orientações, os responsáveis serão comunicados e deverão comparecer no colégio para solucionar o problema que vem ocorrendo.

Ata nº 5/2019

Foram chamados até a Equipe Pedagógica os alunos A. (7ºD) L.(7ºD), C. (7ºA) e N. (7ºA) os quatro foram flagrados na hora do recreio se abraçando, de mãos dadas e se beijando, os mesmos foram orientados e os pais comunicados.

Ao todo, foram 16 registros com o mesmo teor, e o questionamento é: a privação do relacionamento, o tabu do diálogo, impediu que os meninos e meninas dos referidos registros continuassem seus encontros amorosos? Apenas a imposição da norma, a negação e controle de seus corpos e suas vontades resolveu o “problema” do namoro no espaço escolar? Após a ata o silêncio se manteve, mas como uma forma de obedecer ou resistir?

Ao ignorar ou dar pouca importância para as relações amorosas no espaço escolar, abre-se brecha para que adolescentes busquem espaços e informações em outros lugares. Algumas relações, não ficam apenas restritas aos beijos e abraços e, também não são “descobertas” ou viram registros antes da descoberta do romance. A falta de informação associada a ausência de espaços seguros de escuta ativa, favorecem que adolescentes não se sintam seguros para compartilhar suas dúvidas e problemas.

Registro nº230/2017

O aluno L. E. R. dos S. compareceu no colégio juntamente com a aluna F. (9ºG) relatou que sairá do Colégio porque terá que trabalhar. Segundo eles, a F. está grávida e agora ele vai abandonar os estudos para trabalhar. Os alunos foram orientados que os responsáveis devem comparecer no colégio.

De acordo com dados de 2019, informados pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), reunidos através do Ministério da Saúde, são mais de 19 mil nascidos vivos por ano de mães com idade entre 10 a 14 anos no Brasil, e apesar da redução nos índices, ainda está acima da média mundial, isto quer dizer que no ano de 2019 a cada 30 minutos, uma menina de 10 a 14 tornou-se mãe (FEBRASGO, UNFPA, 2021). Ainda de acordo com a Febrasgo (Federação Brasileira Das Associações de Ginecologia e Obstetrícia), 7 de 10 adolescentes as gravidezes foram não intencionais. No Paraná, segundo a Secretaria de Saúde:

De acordo com os dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC), em 2019, dos 153.482 nascidos vivos no estado, 18.883 foram de mães com menos de 20 anos, o que representa 12,3% do total de nascidos vivos do estado. Destes 714 (0,5%) são de mães na faixa etária compreendida entre 10 a 14 anos e 18.169 (11,8%) de 15 a 19 anos. (SECRETARIA SAÚDE - PR, 2021).

Nesta perspectiva, se faz necessário repensar novas formas de resolver velhos problemas no espaço escolar.

b) Conflitos entre meninas: Está sendo cada vez mais comum ver conflitos entre meninas no espaço escolar. Miriam Abramovay (2005) afirma que apesar das meninas serem socializadas para serem mais dependentes e passivas, aparecem, igualmente com os meninos, nos índices relacionados à agressividade e violência física na escola. A autora apresenta duas possíveis hipóteses para tal situação: tendo comportamento mais agressivo elas chamam mais atenção e são menos discriminadas quando apresentam comportamentos pertencentes ao universo masculino. Deve-se lembrar como e quais os papéis sociais do ser homem e ser mulher estão sendo construídos na sociedade e, que tais papéis são mutáveis e ocorrem por meio das relações sociais e de poder (LOURO, 1994, 2017; CROCCO, 2001).

Como observado *in loco*²⁶ os conflitos entre as meninas têm como premissa a disputa afetiva.

Registro nº 549/2017

As alunas K. e, G. e N. reclamaram que as alunas K (6ºE), L. e N (7ºD) estão as ameaçando de que vão bater nelas. Essas provocações vêm ocorrendo

²⁶ Como registrado na dissertação, desenvolvi um Projeto em 2016 com meninas consideradas indisciplinadas e um dos fatores geradores dos conflitos eram as fofocas por disputas das relações afetivas.

durante toda a semana passada. A K. junto com as meninas do 7º ano provocam todos os dias, inclusive a G. chegou a mudar o ônibus que vem pra escola por causa da perseguição das meninas. Segundo o motivo é eu a G. “gosta” do J.A e ele vem de van dessas meninas do 7º ano por isso, a provocam. Elas esclareceram que tudo isso ocorreu porque a K. (6ºE), G (6ºE) e N. (7ºD) gostam do J.A.

Registro nº 238/2019

A F. (6ºD) veio queixar-se que lhe avisaram (R. 6ºE) que a M. (8ºA) ia lhe bater na saída porque tem ciúmes do S. com a F. Em conversa com todos os envolvidos a M. relatou que estava namorando até ontem com o S., mas eles terminaram e ela ofereceu ajuda para a F, pois sabe que a F. quer namorar o S.

Registro nº 163/2019

Conversamos com as alunas F. 6ºE, T. 6ºA e G 7ºD sobre as provocações que vem ocorrendo entre elas. Esse fato ocorreu inicialmente por conta de que o F. foi namorado da G e passou a ser namorado de T., hoje não estão mais namorando. Porém, as meninas continuam se provocando. Hoje a F. falou para a G. que a T. não falou nada. F. reconheceu que era mentira, não soube dizer ao certo o motivo de mentir, quis colocar uma outra aluna na história. Contudo, percebe-se que os fatos estão sendo frutos de intrigas.

bell hooks (2018) nos mostra como o pensamento patriarcal na educação feminina pode ser danoso, pois educa mulheres com pensamentos submissos, de competitividade com outras mulheres, além de ter sentimentos de inveja, medo e ódio. Ódio que pode se transformar em perseguição, bullying.

Registro nº84/2018

A mãe da aluna K. V. D., a senhora G. presenciou a filha chorando na saída da sala devido ao relato do fato (ata 83). Além disso, a mãe informou que a filha faz acompanhamento com psicólogo devido ao transtorno de ansiedade. Relatou ainda que a filha se queixa da colega C. V. D. a chama de “gorda”, “balofa”, mostra o dedo do meio. Também contou que a C. no dia de hoje pegou a toalhinha da Y. C. e “socou” em sua boca.

Ata nº 85/2019

[...] a responsável pela aluna A., a senhora B. C. compareceu no Colégio para pedir providências pois no dia de hoje quando estava vindo para a escola foi ameaçada pelas alunas M. L 6ºD, B. 7ºE, A. 7ºD, S. 6ºA, K. 6ºA. A aluna S. fez fofocas dizendo para a M. que A. estaria espalhando que existe a ‘gang da M’ e a B. teria dito: é só um murro na cabeça dela pra ela ficar.

Desde a tenra idade somos estimuladas a rivalizar, por isso a prática da sororidade. A sororidade é o sentimento de união e bem-estar entre as mulheres, um conceito importante para o movimento feminista. Para bell hooks (2018, p, 36) sororidade vai além da experiência deste sentimento está no “comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça

toma”. Sendo assim, prezar por educação crítica e igualitária é importante para que as meninas possam desenvolver a sororidade.

c) Assuntos externos: A escola cada vez mais vem acumulando funções, além do espaço social e de conhecimento. Muitas vezes, é o espaço de refúgio, de instituição jurídica, de assistência social e de tantos outros papéis. Isso fica em evidência quando os conflitos que ocorrem fora dos muros escolares são trazidos para que a equipe pedagógica busque resolução e/ou indique caminhos. E, também, tais conflitos interferem nas relações e no desenvolvimento da aprendizagem nas salas de aula. Geralmente, são conflitos que envolvem relações de gênero e que produzem diversos tipos de violências.

Registro nº 707/2017

A aluna J.F de O. A., veio à Equipe Pedagógica acompanhada pela professora F., pois a mesma relatou que não iria voltar para a casa porque está com medo do seu pai, o qual prometeu que vai bater nela com um cano e disse que ele iria dar um tiro na sua cabeça. O pai, segundo a aluna, é muito violento, sendo que já agrediu seu irmão, o qual ficou muito machucado. Ela relatou que o pai descobriu que ela não é mais virgem e lhe bateu com um fio de luz, e com uma mangueira, sendo que ela está com hematomas nas pernas. O pai está trabalhando em Curitiba, retornando hoje para a cidade. A aluna será conduzida pelo Conselho Tutelar até a delegacia para ser registrado um boletim de ocorrência e posteriormente os encaminhamentos necessários.

Ata nº 19/2017

[...] compareceram as responsáveis pelos alunos P., B., M., N., atendendo a convocação para o dia de hoje. A diretora Z. orientou que a escola não pode se responsabilizar pelo que acontece nas redes sociais. Explicou que não deveriam ter devido a idade. Compareceu também a mãe do C. O aluno S. criou um grupo no whatsapp chamando-a (a aluna N.) de gorda, baleia e outros comentários maldosos. As responsáveis ouviram da mãe da N. as conversas que disse que o problema não é de hoje. As mães foram orientadas pela direção que o registro será feito pela escola através desta ata, caso o problema seja resolvido a mãe poderá representar contra esses alunos. A responsável pela aluna S. também compareceu para participar da reunião. Outro grupo dessas conversas é a conotação sexual de que a N. estaria “transando” com o G.. Sobre o que as mães podem fazer, foi solicitado que orientem seus filhos, que na medida do possível, tirem o celular e/ou que não permitam que participem de grupos. A mãe da a aluna N. se comprometeu em mandar os prints e áudios para as demais mães.

Michelle Perrot (2005, 2016) evidencia como o corpo feminino foi vigiado e educado desde a Idade Média até o século XX e como a virgindade esteve no centro das preocupações das instituições familiar, educacional, religiosa e médica. Durante o século XIX, países como Grã-Bretanha, Estados Unidos e França, médicos preocupados com os “ardores do clitóris” prescreveram a ablação. “O corpo das

mulheres não lhes pertence” (PERROT, 2005 p. 447). No século XXI, continua-se a presenciar as práticas discursivas do domínio do corpo feminino, principalmente em relação a virgindade, como fica perceptível no registro acima. Um pai que recorre à violência como medida punitiva porque a filha não é mais virgem. “A civilização patriarcal destinou a mulher à castidade” (BEAUVOIR, 2016, p.126).

Às adolescentes, muitas vezes, não são abertos espaços para debates sobre sexualidade, devido a cultura do silenciamento, meninas não falam dos seus corpos, não discutem sobre masturbação, não compartilham seus desejos com seus responsáveis. Impera ainda, para as meninas, uma atmosfera de excesso de pudor. Ainda é comum relacionar o caráter da menina com sua virgindade.

O corpo feminino sempre esteve no centro das relações de poder, assumiu um papel dicotômico na história. Ao mesmo tempo, que fora silenciado, vigiado e punido. Quando na esfera pública, teve como um dos papéis principais mostrar-se como símbolo de beleza, por exemplo, sendo até hoje utilizado nas peças publicitárias (PERROT, 2003). No entanto, este corpo não pode se libertar, pois o controle é uma forma de manter a estrutura machista, logo, a desigualdade na relação de gênero.

As questões relacionadas ao corpo e a sexualidade femininas sempre estão envoltos a problemas. O processo de padronização da beleza, a construção do estereótipo do corpo socialmente aceitável causa dor àquelas meninas que não se enquadram nessa padronização. “Com a supremacia da imagem na vida do homem moderno, nossa época continua a instaurar a tirania da perfeição física” (DEL PRIORE, 2001, p. 20) tal perfeição está atrelada ao corpo magro, principalmente, das mulheres.

O famoso costureiro francês Paul Poiret rompia com o modelo de ancas majestosas e seios pesados para substituí-lo por outro. No início do século XX, teve início a moda da mulher magra. Não foi apenas uma moda, mas também o desabrochar de uma mística da magreza, uma mitologia da linha, uma obsessão pelo emagrecimento; tudo isso temperado pelo uso de roupas fusiformes. O “tamanho”, ou seja, rubrica que passa a determinar a largura e a conformação do corpo em relação à roupa, torna-se uma espécie de forma anatômica. Além de constrangimento moral e não apenas corporal, o tamanho traduzia, num martírio mental e não mais físico, a linha de demarcação que passara a reprovar a estigmatizar toda mulher que o extrapolasse. (DEL PRIORE, 2014, p 217).

Na atualidade, tem-se movimentos que questionam a padronização dos corpos, que buscam desconstruir estereótipos²⁷. É um exercício constante e de longo prazo o trabalho para a desconstrução de determinados paradigmas e levar essas reflexões para a sala de aula contribuirá para as relações mais saudáveis no espaço escolar.

Ata nº12/2017

[...] a responsável pela aluna I. G. C. compareceu no Colégio a pedido da pedagoga pois no dia de hoje fotos da aluna de lingerie estavam circulando em vários grupos de whatsapp. Foi enviado foto e mensagens para o aluno G. do 7ºD e este passou para outros alunos. O aluno G. foi orientado sobre as penalidades de tal ato, porém a mãe disse não ter intenção de prejudicá-lo. Em contato telefônico com o Conselho Tutelar, a mãe deverá comparecer o mais breve possível. A mãe disse que a aluna não virá mais para o colégio.

Neste registro, observa-se uma característica interessante, mas também reflexiva e com algumas hipóteses, entre elas: uma menina que “quebrou” as regras da moralidade do corpo e partiu para jogos de sedução e, mesmo com tenra idade já entende sobre autonomia; não vê problema sobre isso. Mas o menino pertencente à uma estrutura machista de valores não entendeu o propósito dela e, a julgou dentro dos valores conservadores. A menina também, com valores machistas entende seu corpo como objeto de desejo e única forma de se submeter ao menino e, última hipótese, ela pode ser vítima de prostituição pelo discurso da mãe. Nestes três casos, o corpo feminino está no centro, um corpo jovem e seminu que escandaliza, provoca, questiona, sensibiliza e, que talvez sofra pelas imposições, falta de conhecimento e violências.

Um silenciamento que há gerações os corpos femininos vem sofrendo, é o abuso sexual, o incesto. Michele Perrot (2003) explica que este silêncio fica circunscrito ao privado e ao pátrio poder, como também a dificuldade materna na denúncia. Um registro demonstra claramente esta relação, há dois registros, o primeiro, a aluna faz a denúncia, mas não foi levada a sério, um dos fatores que levou ao seu descrédito, foi porque relatou na sala de aula.

²⁷ Podemos citar como exemplo, a militante Magdalena Piñeyro, uruguaia, formada em Filosofia com Mestrado em teoria Feminista; é cofundadora de uma página do Facebook intitulada *Stop Gordofobia*. A página é um espaço para expor a gordofobia, bem como de discussão e empoderamento. Além da página, Magdalena lançou um livro intitulado *Os corpos gordos merecem ser vividos*.

Ata xx/2019

[...] a aluna K. de F. F. na sala da Equipe Pedagógica relatou para as pedagogas E., K. e diretora auxiliar S. que há algum tempo foi abusada pelo seu avô. Segundo a aluna os abusos aconteciam quando “posava na casa da avó”. Quando foi perguntado o porquê da aluna não ter dito nada no dia em que foi ao NUCRIA juntamente com o conselheiro M., a mesma disse que foi orientada por sua mãe que dizia que “a sua avó iria sofrer muito se ele fosse preso”. Em vários momentos K. pareceu confusa no que diz a respeito a um cronograma de acontecimentos, porém várias vezes reforçou que seu avô a abusava principalmente quando ela estava dormindo, contando detalhes de como tudo acontecia. Usou expressões como: “o dia que ele me virou e me pegou por trás”, “pegou nas minhas tetas”, “me machucou quando beijou as minhas tetas e me arranhou com a barba” e “aquele veio nojento”. Diante da gravidade dos fatos a Equipe pedagógica entrou em contato com o Conselho Tutelar o qual não teve retorno do conselheiro M. e com o NUCRIA.

Infelizmente, o registro do caso da K. foi o último do ano letivo de 2019, fica somente o desejo que as coisas tenham se resolvido da melhor forma possível e, que ela assim como as mais 179.277 crianças e adolescentes (UNICEF, 2021) que também foram vítimas de violência sexual consigam forças, lugares e pessoas para apoio e acolhimento.

d) Demais transgressões: A instituição escolar desde sua origem até hoje, perpassou por mudanças ou adaptações curriculares, de filosofias, de tendências pedagógicas, planos políticos, formas de gerir, perfis docente e discente diferentes. No entanto, não suficientes para uma mudança estrutural significativa, ainda se têm velhos problemas de causas simples, que se tornam, às vezes, motivos para conflitos e traumas que ficam marcados na vida e memória dos sujeitos da escola. Isso fica evidente nos registros, problemas como uniformes, maquiagens, filas e/ou tratativas entre estudantes e quem representa autoridade na escola, acabam por gerar conflitos que acabam desgastando o capital humano.

Ata nº08/2018

[...] aluna N. F. 7ºB foi encaminhada para a equipe pedagógica, pois ao ser questionada pelo uso de uma calça jeans colorida, a mesma responde de forma grosseira para pedagoga “está em casa” com cara de deboche e enfrentamento. Sendo assim, a mesma ao ser oferecido uma calça de uniforme da Escola, tirou de sua mala a calça de uniforme (sua/ e colocou, por ser tratar de uma aluna cujo comportamento sempre é de desafios e o não cumprimento de regras, será chamado sua atenção).

Foi por meio dessas transgressões ou atos indisciplinares que começou minha história com as práticas circulares, bem como o delineamento da proposta do trabalho com os círculos como metodologia na sala de aula juntamente com os temas gênero, corpo e sexualidade. Por meio da prática discursiva dos registros, observa-se

a tentativa do controle dos corpos, mas não apenas isso, é uma relação de poder, pois quem a produz está em vantagem. Quem domina o discurso, domina o poder e os corpos (FOUCAULT, 1970).

Ata nº02/2015

[...] a aluna N. da S. M. foi encaminhada pela pedagoga após ser chamada sua atenção na hora da oração e a mesma ficar debochando e fazendo gestos com a mão na cintura. Sendo assim a mesma foi advertida do seu comportamento e se isso persistir os pais serão comunicados.

Ata nº03/2018

[...] a aluna I. dos S. foi encaminhada para a equipe Pedagógica pois a mesma na hora da oração ficou dando risada e falando o tempo todo ao ser chamada a sua atenção foi mal educada com a pedagoga. Sendo assim medidas serão tomadas.

Sabe-se que o processo de laicização do Brasil é muito difícil, nossa sociedade e educação se constituíram na base do Cristianismo, representada pelo Catolicismo e, essas raízes ainda estão profundas. A falta de compreensão por parte da maioria de que a religião pertence à esfera privada e, que uma instituição pública não pode proferir nenhum tipo de fé, ainda não ficou claro para algumas gestões de escolas. A tradição militar da fila e cristã da oração ainda estão presentes no espaço escolar como exemplos de disciplinarização, ordem, obediência e servidão. Sendo assim, Vera Maria Ferrão Candau (2011), nos alerta:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Assim, como as diferenças são ignoradas no espaço escolar, principalmente as de ordens religiosa, de orientação sexual, de gênero e as de questões étnicas (CANDAU, 2011). Os corpos também são renunciados, uma vez que se deseja que todos tenham a mesma postura, o mesmo comportamento. Como Guacira Lopes Louro (2000, 2017) argumenta, não há como separar a dimensão cognitiva do corpo, no entanto, por muito tempo ele foi visto na perspectiva natural, como se não sofresse influências do meio, isto é, como se não fosse produzido cultural e discursivamente.

Ata nº 25/2016

[...] a aluna A. L. B. 7ºD foi encaminhada para a equipe pedagógica, pois ao ser questionada pelo uso de batom, foi mal educada respondendo a

pedagoga com xingamentos e dizendo que sua mãe mandou que a mesma usasse, foi comunicado a mãe de tal fato e a mesma disse que iria ao núcleo reclamar. Os combinados foram feitos em reunião com os pais e esclarecido porquê do assunto maquiagens e os mesmos foram solicitados em orientar seus filhos, visto que isso estava atrapalhando o andamento das aulas, pois em vários momentos saíam da sala para usar batom e maquiagem e na própria sala de aula. Mostramos também os riscos disso pois elas trocam a todo momento, não tendo noção dos cuidados de higiene. Na tentativa de garantir o bem estar tudo foi direcionado de forma explicativa e por parte dos pais compreendida e se demonstraram solícitos. Porém, a mãe da aluna citada, nunca compareceu nas reuniões e de imediato ameaçou ir ao núcleo fazer denúncia, totalmente contrária a nossa intenção de proteção. E, segundo a aluna, a mãe disse que mandou e está mandado e que ela não precisa acatar nada que lhe seja pedido. Chegando na sala numa atitude de desrespeito contando para os colegas se enaltecendo do ocorrido demonstrando a falta de respeito com a escola e com as atitudes que buscam a melhoria do ambiente escolar. Dizendo que agora “ela conseguiu o que ela queria”. Sendo assim que mais de importante do ambiente escolar que para nós é a aprendizagem a mesma não vem correspondendo, pois a todo momento sai da sala, não entra no horário nos intervalos e fica o tempo todo de conversa paralela em sala de aula não conseguindo copiar e realizar seus afazeres escolares, não entrega trabalho e não realiza suas tarefas. Diante dos fatos relatados demonstramos nossa preocupação no contexto de garantir o que é nosso maior objetivo que é o ensino aprendizagem.

Ata nº01/2015

[...] a aluna L. K. C de M. 7ºD foi encaminhada até equipe pedagógica pois estava conversando na fila e quando chamada sua atenção por diversas vezes teve atitude de deboche, e desobedecendo o que tinha sido combinado anteriormente, uso de batom vermelho. Sendo assim, a mesma foi advertida e se persistir em sua atitude desrespeitosa a família será chamada.

Os registros demonstram como algumas regras poderiam ser mais bem discutidas se houvessem realmente uma cultura do diálogo e escuta ativa, não precisariam desgastes por parte das envolvidas. Um fator que chamou atenção na análise, da ata nº 25/2016, foi a presença de mais três assinaturas de alunas que não foram citadas na ocorrência. Tais alunas tinham histórico de “indisciplinadas”, mas não estavam envolvidas nesse acontecimento. E, não havia na sequência dos registros, atas referentes a elas, mas são amigas que compartilham dos mesmos valores e ideais. Neste caso, o uso de maquiagens e batom no espaço escolar.

Outro registro de mesmo teor mostra a mesma relação, um grupo de meninas que além de usarem maquiagens, denunciaram a forma que foram tratadas pela pedagoga. Entretanto, ao serem questionadas, obviamente afirmaram não passar de “focas” e que não se sentiram constrangidas pela forma da abordagem da pedagoga.

Os corpos de adolescentes e jovens, em sua pluralidade de tribos e gangues, desafiam, espetacularmente, as divisões dicotômicas. A multiplicidade de modos de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia. Outras divisões se instauram, é verdade; fronteiras são rompidas enquanto se constroem. Mas esses grupos juvenis (por vezes de forma mais expressiva do que grupos de adultos ou de crianças) mostram claramente o quanto intervêm em seus corpos para torná-los representativos de uma identidade própria. Membros de uma tribo devem, como qualquer outro grupo cultural, compartilhar os mesmos códigos, falar a mesma linguagem e, nesse caso, buscar a mesma aparência. (LOURO, 2000, p. 72).

Nas ocorrências fica claro a resistência às regras estabelecidas, e se repetem por anos os mesmos discursos. Fica claro, que a punição pela punição não resolve o “problema”. Geralmente, a punição não leva ao processo de responsabilização pelas consequências dos atos, apenas age como um agente paliativo, fazendo com que os sujeitos só obedeçam às regras quando o responsável está por perto (AMSTUTZ; MULLET, 2012).

De acordo com Marshall Rosenberg (2006), há a crença de que ações punitivas promovam o arrependimento nas pessoas, pois estas são ruins e fazem coisas más. No entanto, tais ações provocam hostilidade e ressentimento, porque não há momentos para a reflexão e senso ético.

Em outro conjunto de atas classificadas como violência, demonstra como a sexualidade aparece de maneira assediadora, violenta e odiosa. Nas Atas o corpo e a sexualidade feminina estão em desigualdade nas relações de poder. Por meio de termos pejorativos, palavras de baixo calão com conotações sexuais os corpos femininos são subjugados. Apesar do avanço nas conquistas de direitos das mulheres, como o direito ao voto, a participação política, leis de proteção como a Maria da Penha, nossos corpos continuam em “um pesado silêncio de sofrimentos” como “infanticídios e mutilações sexuais de meninas, casamentos forçados, prostituição imposta, violências domésticas... São muitos os gritos na noite das mulheres” (PERROT, 2003, p. 26).

Os registros deixam claro como o espaço escolar é produtora e reprodutora de violências, entre elas a de gênero, que se torna banal, muitas vezes, pelos sujeitos da escola.

Muitas violências decolam de reconstruções do sexual, de ressignificações do corpo, de relações afetivas e da libido e se reforçam por estereótipos e discriminações contra o outro. É quando, por exemplo, o sistema de gênero – as assimetrias entre os sexos e a objetificação do corpo da mulher em

função do desejo do outro -, colaboram para práticas de violências, abusos e assédios e na valorização e tratamento negativo, em nome de desejos e até de afetos. (ABRAMOWAY, 2004, p. 245).

Um agravante que se destaca, é que a violência de gênero é muito presente entre os mais novos e, muitas vezes, o silenciamento ou a própria equipe docente/pedagógica/diretiva não dá os encaminhamentos corretos ou tratativas assertivas para determinados casos, o que gera nas estudantes sentimentos de abandono, injustiça e/ou revolta.

a) Agressões Verbais: As agressões verbais estão presentes no cotidiano escolar, muito naturalizadas, desestabilizam e desgastam as relações. Alguns e algumas estudantes executam a prática da agressão verbal sem nenhum pudor.

Atos de incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola pode ser entendido como agressões verbais (ABRAMOVAY, 2005). Tais agressões podem ser o estopim para a violência física.

Registro nº182/2015

A aluna F. B. V. de F. veio a Equipe Pedagógica fazer uma reclamação do aluno J. F. dos S., onde, ele fica chamando a aluna de “galinha”, “aidética”, conversei com o aluno que isso é violência verbal, e deve parar, pois poderá acarretar problemas para ele, deixei claro também que da próxima vez o Conselho Tutelar e a Patrulha Escolar serão acionados, o aluno se comprometeu a melhorar as atitudes e o comportamento. [...]

Registro nº 370/2015

A aluna E. veio se queixar que o G. C. a chamou de prostituta. O aluno pediu desculpas a E. e foi orientado a mudar seu comportamento [...]

Registro nº642/2017

A professora M.A./Arte encaminhou os alunos abaixo assinado porque saem da sala sem a permissão da professora, sempre estão incomodando e atrapalhando, e o aluno A. fica chamando a aluna N. de “biscatinha”. Orientei aos alunos que mudem as atitudes.

Ata nº10/2018

[...] os alunos J e A foram encaminhados pela professora C. pois o aluno J. já alguns dias vem incomodando e sendo grosseiro com sua colega culminando com a palavra “cadela”. Sendo assim os pais serão comunicados. [...]

Ata nº20/2016

[...] a funcionária P. R. de L. compareceu até a equipe pedagógica relatar que o aluno L. F. na sexta-feira passada lhe ofendeu quando a mesma solicitou que ele voltasse para sala, o aluno lhe chamou de “piranha”. Sendo assim foi telefonado para mãe a qual não atendeu o telefone e foi deixado recado para a vó que a mesma compareceu na segunda-feira [...]

Nos registros/atas se repetem os xingamentos e termos pejorativos para as meninas, as palavras mais comuns são “puta” e “vagabunda”. E quando as ofensas não se referem à moral feminina, buscam por meio da aparência desqualificar, humilhar as meninas. Michelle Perrot (2016, p. 49) escreve “a mulher é, antes de tudo, uma imagem. Um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências” e, apesar da passagem do tempo e das mudanças históricas, as mulheres continuam sendo marcadas pelos seus corpos, por seus comportamentos dentro da estrutura machista de pensamento.

Registro nº 575/2018

O aluno A. chamou a aluna G. de “vadia” e “filha da puta” porque ela não quis lhe emprestar o caderno para ele copiar as atividades de matemática. [...]

Registro nº 604/2018

O aluno C. F. foi encaminhado à sala da equipe pedagógica pela professora L., pois o mesmo estava falando palavrões para os colegas, sendo que a professora e as alunas K., G., Y. e D relataram que ele sempre as ofende chamando-as de cabelo de vassoura, bombril, vassoura (K), gorda (G.) e diz que vai usar o cabelo da K. para lavar a louça, chama-as também de diabos, demônios, cadelas que irão dar crias. A mãe do aluno será chamada a comparecer no colégio para ficar ciente do comportamento do referido aluno, pois bullying é crime passível de registro de boletim de ocorrência. [...]

Ata nº 9/2019

[...] os alunos B. G. dos S. e V. do R. da R. do 9º D vieram até a sala da equipe Pedagógica porque os dois se desentenderam em sala de aula durante a aula de Geografia. Segundo a aluna V. o aluno faz provocação chamando-a de “roda” e “bolo de pote”. A aluna disse que a situação está insustentável e que hoje ela avançou nele pois já não aguenta as provocações. [...] A Sra. J. relata que em casa conversa com a filha e que aconselha ela a não levar em conta, mas mesmo assim a V. chega em casa chorando, pois as provocações continuam. A Sr. J. disse também que espera uma atitude do diretor prof. P. A aluna V. disse nunca ter amizade com o aluno e que está cansada das provocações, bullying. [...]

Nas ocorrências, há sempre a palavra orientação, que os/as estudantes foram orientados/as a tal ato ou atitude ou seus responsáveis. No entanto, não há como saber se houve um resultado positivo ou mudança de comportamento. Márcia Abramovay (2004) nos diz que uma escola onde as agressões verbais são comuns ela perde uma de suas referências de espaço de aprendizagem para a participação social. A agressão verbal não pode ser tolerada pelos atores sociais da escola, que devem buscar formas efetivas de combater tal violência.

b) Agressões físicas: Quem vive a rotina escolar sabe que a agressão física se tornou uma das maneiras fáceis de resolução dos conflitos. As ocorrências

analisadas dão conta das agressões entre os meninos e meninas. A forma como ocorre as agressões traz algumas reflexões sobre como deve ser as vivências destes/as adolescentes e crianças com os/as adultos, como também a que tipo de mídias e outras referências eles e elas acessam para que ajam de maneira tão agressiva. Contribuí para problematizar a postura da escola sobre determinados assuntos, possibilitando novas discussões e olhares para as questões de gênero e sexualidade.

207/2015

[...] a pedagoga L. M., trouxe à equipe pedagógica os alunos J. de S. C. e F. C. C dos S., pois ambos discutiram durante o período da manhã, quando vieram fazer um trabalho; durante a discussão o J. deu um murro no olho da F. que ficou um pouco inchado, os alunos foram levados a refletir sobre seus comportamentos e os pais do J. serão chamados ao colégio.

Registro 224/2015

[...] os alunos G. P. de O. e G. de M. C.; pois o aluno deu um tapa no rosto da G. O aluno foi orientado a mudar seu comportamento e os pais serão chamados a escola. [...]

Registro 406/2015

A aluna K. A. P. veio até a equipe pedagógica fazer uma reclamação dos alunos J. de S. C., J. J. e G.P, ela informa que os dois últimos a chutaram e que o J lhe empurrou. Conversei com os alunos orientei para que mudem suas atitudes e seu comportamento, deixei claro que violência é crime e que se acaso ocorra novamente os pais e a Patrulha serão convocados para devidas providências. [...]

Registro 131/2017

A aluna T. G veio à Equipe Pedagógica mostrar e reclamar a agressão do aluno J. V. B. Ela estava copiando a atividade e ele foi até a carteira dela e apertou seu pescoço arranhando-a. Ele alegou que o D. também estava junto, mas a T. negou. Ele admitiu que fez, mas que não foi por mal, pediu desculpas. [...]

Sabe-se que a violência de gênero é um dos graves problemas do nosso país, é histórico e exige políticas públicas efetivas para o seu combate. Neste sentido é preocupante as agressões físicas ocorridas na escola, pois desde a tenra idade parece que há uma “permissão” masculina para bater na mulher. O preocupante dos registros é a forma como são tratadas as agressões físicas, um convite à reflexão, um pedido de desculpas por que “não foi por mal”?

Margareth Crocco (2001) no texto *The Missing Discourse About Gender and Sexuality in the Social Studies*, associa uma sequência de violências de gênero ocorrida na sociedade estadunidense com a normatização da misoginia e da homofobia. Na argumentação da autora, os papéis de gênero na sociedade ainda são

rígidos e estereotipados, favorecendo as violências, uma vez que, também nas escolas, não há uma preocupação e abertura profícua para o debate e ensino de gênero e sexualidade. O que não foge à regra aqui no Brasil, a produção da identidade masculina, ainda está arraigada de características estereotipadas. E, uma delas relaciona a violência à virilidade, à força. Neste sentido, ser violento parece ser uma característica do ser menino, do ser homem. Guacira Lopes Louro (2000) nos lembra que é na esfera cultural e histórica que se definem as identidades de gênero e sexual.

Ata nº 03/2016

[...] a mãe da aluna F. R. (6ºB) senhora S. M.G a qual relatou que na data de ontem o aluno J. P. M. empurrou sua filha e na semana passada deu um chute em sua perna deixando hematoma. Segundo a mãe isso vem ocorrendo sem que sua filha faça nada. Sendo assim a mesma pede providências sejam tomadas e que a mesma vai fazer uso de seus direitos também se isso ocorrer novamente.

Ata nº 09/2017

[...] a responsável pela aluna E. T. dos S., a senhora A de F. L. compareceu no colégio e conversou com a professora S. para reclamar do aluno L. Segundo a mãe, o aluno deu “uns tapas” na aluna e em outras meninas da turma. [...]

O registro/ata 03/2016 chama atenção pelo fato de a mãe da aluna querer justificar a violência, ela afirma que a filha não fez nada, isto quer dizer que, se ela tivesse feito mereceria a agressão? Justifica-se a violência física, principalmente, se for a feminina, por exemplo, sempre terá alguém para dizer se a mulher apanhou é “porque mereceu” “à toa ninguém apanha”, discursos bem conhecidos por muitas pessoas. Em outros registros levantados, uma menina levou chute nas nádegas, outra levou uma paulada na cabeça e a terceira o cesto do lixo foi arremessado contra seu corpo durante a aula.

Registro nº 300/2017

Os alunos J. M. e J. discutiram em sala de aula na aula de Ensino religioso/ Prof.^a R., devido a um bilhete escrito em aula sobre relacionamento. Neste momento, a aluna J. mostrou o bilhete do J., para a M. E. que acabou deixando outros colegas verem. Todos começaram a debochar do J.M. que perdeu a calma e acabou agredindo a J., segurando-a pelos cabelos e batendo a cabeça dela na carteira. Neste alvoroço, acabaram, digo, o J. M. acabou acertando o F., sem querer no rosto, porque o mesmo estava sentado em sua carteira próximo à briga. O J. se desculpou com o F. porque fez sem querer e não tinha a intenção de agredi-lo. O aluno J. entrou na confusão “de graça” para separar os colegas que estavam brigando. Todos foram reorientados devido as suas atitudes e comportamentos.

Registro nº 509/2017

O aluno J.V.F da S. cortou o cabelo da aluna C. S. durante a aula de Arte. C. estava fazendo suas atividades quando J. mostrou sua mecha de cabelo e disse que tinha cortado seu cabelo. C. ficou muito nervosa e chorou muito. Os pais serão comunicados, sendo que J. conversou com o diretor R. e seus responsáveis serão novamente chamados, porque já conversamos com ele diversas vezes, porém não apresentou nenhuma melhora nas suas atitudes.

O registro 300/2017 é um exemplo como há a banalização da agressão física, pois a menina agredida desaparece da narrativa, ela sofre a pior violência, tem sua cabeça batida na carteira, intencionalmente. No entanto, o pedido de desculpas acontece entre os meninos, não há o encaminhamento da menina, não há como saber o que aconteceu com ela. E as “orientações” na maioria das vezes é no sentido de impedir que o menino continue com a violência para evitar punição maior e não no sentido de fazê-los entender que o que estão fazendo é uma violência contra a menina.

Na História, o corpo feminino esteve à mercê da violência física, Michele Perrot (2016, p. 46) escreve, “bater na mulher é uma prática tolerada, admitida. Desde que não seja excessiva”. É preocupante notar nos registros, como os meninos se sentem autorizados a mexer nos corpos femininos, ao ponto de cortar-lhes os cabelos, algo tão íntimo e que simboliza a sua feminilidade (PERROT, 2016). O corpo feminino parece estar sempre à disposição seja para receber carícias ou violências.

c) Assédio sexual: Iniciarei esta análise com o relato de uma das minhas estudantes. Tudo ocorreu após a aula em alusão ao Dia Internacional da Mulher, 8 de março.

Na aula, para iniciar a explanação utilizei o texto *Lugar de Mulher é na Cozinha?* de Luiza Nagib Eluf, 2010. Após a leitura e algumas reflexões, utilizei a metodologia do círculo de Diálogo proativo para desenvolver a aula. Ao final, a estudante pediu para conversar comigo, me confidenciou ser assediada pelo professor de matemática. Ela descreveu todo seu medo diante de suas investidas, suas “brincadeiras” e mãos bobas pelas suas costas e cabelos. A tentativa de ficar a sós com ela na última aula. A adolescente me informou que sofria de ansiedade e o quadro piorou com as investidas do professor, também me contou sobre caso parecido com a colega da outra sala. No entanto, eram visíveis os sentimentos de descrença e injustiça com instituição escolar, pois não foi a primeira vez que aconteceu episódio do tipo envolvendo o professor.

O episódio narrado ocorreu no início do ano letivo de 2020, infelizmente, veio a pandemia, o contato com a aluna ficou mais restrito, uma vez que não acessava a plataforma, mal tínhamos nos conhecido. Não voltei para o Colégio, mantenho contato por rede social com a estudante, mas não conseguimos mais conversar sobre o fato ocorrido.

O assédio sexual se situa no arcabouço da violência sexual, de acordo com Márcia Abramovay (2004) violência sexual subdivide-se em assédio sexual, sedução, atentado violento ao pudor, prostituição infantil, incesto e estupro. O assédio sexual é crime e, definido em forma de lei como “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente de sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (Art. 216). No entanto, no espaço escolar o conceito deve ampliar-se:

[...] propõem que se compreenda o assédio também pesquisando formas diversas de intimidação sexual – olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições – de abusos – como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais – além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros. (ABRAMOVAY; RUA, 2000 *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 258).

Sendo assim, para alguns atores escolares fica difícil tipificar ou compreender o assédio nas relações do dia a dia. Mas não pode ocorrer a banalização deste tipo de violência, uma vez que causa danos e marcas a quem sofre.

Ata nº 56/2019

[...] a mãe da aluna F. do R. L., matriculada na 2ª série A noturno, compareceu na instituição de ensino para conversar com a Equipe Pedagógica, pois a aluna relatou que o prof. M. da disciplina de matemática tem agido de forma inconveniente durante as aulas. Segundo a aluna o prof. a abraçou, colocando a mão nas suas costas e a mesma pediu para que ele parasse com aquilo e o mesmo respondeu “nossa, meu amor só de te pegar já se derrete”. Em outro dia a aluna estava com uma blusa jeans, o professor perguntou se ela tinha algum problema com ele. A aluna disse também que ele costuma fazer brincadeiras com outras alunas durante a aula [...].

Outros registros mais recentes, que não fizeram parte deste estudo, mas que também denunciam o mesmo professor, demonstram que em sua defesa o professor se utiliza da palavra brincadeira. Ou, que não teve a intenção de constranger e tudo não passou de um mal-entendido. Marcia Abramovay (2004) infere que a palavra “brincadeira” é usada como recurso pelos professores assediadores e, também por

alunos, para disfarçar seus comportamentos e estereótipos. “A expressão assédio sexual é mais verbalizada para casos entre professores e alunos, do que entre alunos” (ABRAMOVAY, 2004, p. 260). E, também mais fácil o enquadramento jurídico.

Registro nº 326/2015

A aluna K. R. G. veio se queixar que os alunos R. P. e L. E. R dos S ficam passando a mão na bunda da aluna. Os alunos foram chamados e orientados a mudar seus comportamentos pois do contrário serão tomadas medidas mais sérias.

Registro nº 387/2015

A aluna V. G. veio se queixar que alguns meninos estão passando a mão em suas partes íntimas sem o seu consentimento; os alunos serão chamados a equipe pedagógica. Os alunos são: E., W., L., J., G., J., J., L.

Registro nº 629/2018

O aluno J. C. B. durante a entrada dos alunos no início das aulas passava umas meninas que também se dirigiam à sala de aula e o aluno dizia para elas “Quero enfiar meu pinto em você”. Ele dizia isso sem constrangimento, falava e ria. Uma funcionária ouviu o episódio e chamou a atenção do J. que disse que não fez isso. Mas também ficou debochando da funcionária [...]

Ata nº24/2019

[...] a aluna S. da S. M. reclamou para a diretora auxiliar que o aluno K. J. C. estava falando bobagens e teria tentado ficar com ela. Disse; “chupe o meu pau até eu gozar” e falou que a aluna tinha “boca de chupadeira”. [...] o aluno ainda a chamou de arrombada [...]

“Corpo desejado, o corpo das mulheres é também, no curso da história, um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade” (PERROT, 2016, p.76). Os relatos se repetem, as meninas têm seus seios, nádegas e vagina como lugares de invasão, das mãos curiosas e violentas. Que em tom de “brincadeiras” violam seus corpos com naturalidade e deixam marcas profundas. Algumas reagem com as denúncias na equipe pedagógica, relatam para os pais e professores/as e, outras também reagem com violência. Foi o caso de uma aluna que desferiu um tapa no rosto do colega, pois tentou dar-lhe um beijo e passou a mão na sua bunda.

No entanto, o aluno omitiu essa informação da responsável que enviou um bilhete para o colégio que reclamava a agressão ocorrida, mas o fato foi esclarecido. É preocupante quando na instituição escolar os/as discentes decidem resolver seus problemas por conta própria. A violência não pode ser o caminho para a resolução, tem-se que primar que a escola seja um espaço de socialização com relacionamentos saudáveis.

2.2 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO: MUDAR AS LENTES É POSSÍVEL?

A Justiça Restaurativa na Educação se tornou um campo autônomo, com estrutura, práticas e princípios próprios. No livro *Justiça Restaurativa na Educação: Promover Responsabilidade, Cura e esperança nas Escolas*²⁸, 2018, as autoras Katherine Evans e Dorothy Vaandering apresentam uma visão ampla da JRE, vendo-a como estrutura e não apenas como um conjunto de práticas; evidenciam três grandes mudanças da JR no contexto escolar, a saber: crescente entendimento da JRE; desenvolvimento de uma teoria de JR específica para a Educação; inclusão da JRE nos programas de formação de professores.

Nesta perspectiva, a Justiça Restaurativa na educação vai além de resoluções de conflitos e as formas de lidar com os danos causados por alunos. Dentro do campo pedagógico e educacional ela pode cultivar ambientes saudáveis e promover ambientes de aprendizado justos e equitativos (EVANS; VAANDERING, 2018).

Howard Zehr (2008) utiliza seu conhecimento em fotografias para metaforicamente explicar os princípios e valores da Justiça Restaurativa. Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018) também utilizaram as lentes para a compreensão das crenças e valores da JRE, mas as lentes dos óculos. Para elas, os óculos auxiliam enxergar as coisas com clareza. As crenças seriam a armação dos óculos, pois se referem às ideias que podem ou não serem comprovadas, elas moldam a forma de pensarmos e agirmos, podem se apresentar de maneira consciente e inconsciente. Os valores são as lentes pelas quais enxergamos a realidade e que “como a armação e as lentes dos óculos, as crenças sustentam os valores e os valores sustentam as crenças. Juntos, eles impactam nossas decisões e ações”. Enxergar a forma que vemos e entendemos o mundo é um exercício complexo.

A complexidade da tarefa de identificar crenças e valores pode ser opressiva. Mas começar já é muito importante. Isso revelará as visões distorcidas que desavisadamente cultivamos (se for esses o caso). Caso constante uma desconexão entre crenças, valores e ações, não desanime. Isso é normal e, na verdade, nos coloca numa posição de vantagem na busca por outras opções. A reflexão profunda oferece o fundamento para mudanças autênticas e sustentáveis. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 38).

²⁸ Título original: The little book of restorative justice in education: fostering responsibility, healing, and hope in schools.

Nesta perspectiva as autoras nos convidam a entender a JRE, pois já usamos óculos que nos faz pensar, de maneira formatada²⁹, as relações estabelecidas no espaço escolar. Os valores e crenças que se sobressaem, em grande parte, são que crianças e adolescentes são “miniadultos” e, assim, “podemos presumir que suas ações são intencionais e que, chamando sua atenção e punindo, provocaremos mudanças” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 36). Um exemplo desse tipo de entendimento está presente em um dos documentos escolares estudados. De acordo com manual do estudante em caso de desrespeito às normas, estará sujeito à:

Orientação verbal; orientação e registro em ATA; comunicação e convocação dos pais à escola para tomada de conhecimento e assinatura sobre o ocorrido; registro em ATA, suspensão das aulas por três dias devendo cumprir na escola. Os pais deverão comparecer para tomar ciência do ocorrido. E, se a situação persistir as devidas providências serão tomadas junto aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, Conselho Escolar) além de comunicação aos responsáveis pelo(a) aluno(a). No caso de ocorrência como brigas com lesão corporal, e outros, de natureza grave, os pais serão comunicados imediatamente (MANUAL DO ALUNO - Estrutura Organizacional do Colégio, 2019, p. 38).

Ao julgarmos os sujeitos do espaço escolar desconectados da sua vivência e história, demonstramos uma relação verticalizada e, muitas vezes, opressora. A JRE entende o comportamento do(a) estudante como um reflexo de muitas variáveis que podem estar ligados: as necessidades não atendidas, conflitos não resolvido, trauma, instrução inadequada e ambientes de aprendizagens injustos, entre outras (EVANS; MORRISON; VAANDERING, 2019).

Muitas sociedades ocidentais hoje são fortemente influenciadas por ideais que valorizam a liberdade individual e o liberalismo econômico em busca do lucro. As instituições de ensino dentro dessas sociedades em geral funcionam segundo um modelo corporativo no qual os alunos se tornam produtos, objetificados e valorizados somente quando apresentam resultados acadêmicos superiores, medidos segundo notas obtidas em exames³⁰ (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 37 - 38).

²⁹ Esta formatação, na perspectiva das autoras, está diretamente ligada ao grupo social que pertencemos, como raça, etnia, religião, sexo, gênero, habilidades, classe socioeconômica, etc. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 37).

³⁰ O texto: *Reflexões sobre o ensino de História*, 2018, de Circe Fernandes Bittencourt mostra que a construção da base nacional comum curricular (BNCC), teve interferência direta de interlocutores internacionais e que as universidades foram excluídas do processo. A elaboração ficou à mercê dos gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Desta maneira, de acordo com a autora, “os currículos brasileiros ficaram submetidos a uma avaliação externa. A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão

Logo, para que compreendamos a JRE se faz necessário óculos novos³¹, pois seus princípios e práticas estão fundamentados em duas crenças: que os seres humanos têm valor e estão interconectados entre si e com o mundo; “a pessoa é valiosa simplesmente porque é um ser humano que vive e respira” e, se fundamenta em três valores centrais: respeito, dignidade e cuidado mútuo.

A JRE nos faz perceber que sem a formação integral do sujeito não há como pensar em uma sociedade justa. Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018, p.16) definem Justiça Restaurativa na Educação³² como a “facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerentes a todos.” Katherine Evans, Brenda Morrison e Dorothy Vaandering (2019, p. 2, tradução nossa), afirmam que a JRE é uma “postura filosófica, um referencial teórico por meio do qual educadores veem a sua sala de aula, seus alunos e toda a sua vida³³”. Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018) apontam que a JRE, se diferencia, por despertar o engajamento social, ao invés do controle social.

A Justiça restaurativa na Educação pode ser concebida por duas visões, na concepção de Dorothy Vaandering (2013), uma está atrelada as mudanças nos índices de expulsões, suspensões e de encaminhamentos, não se relaciona com o componente acadêmico, esta concepção da JRE é vista como uma estratégia ou prática, com objetivo apenas de resolver os conflitos. Quando situada pela teoria crítica e nos discursos das pedagogias engajada e produtivas, a JRE:

consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha.”

³¹ Expressão usada por Evans e Vaandering (2018) para referir-se aos paradigmas da Justiça Restaurativa na Educação.

³² As autoras afirmam que a Justiça Restaurativa na Educação engloba inúmeros termos e abordagens. Tais como: práticas restaurativas, disciplina restaurativa, abordagens restaurativas, medidas restaurativas e práticas de justiça Restaurativa. Além de modalidades como mediação entre pares, aprendizado socioemocional, construção de paz e programas antibullying que partilham de algumas metas da JRE. Esta infinidade de programas, conforme Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018) apontam, dificulta a tentativa de traçar um histórico da JRE. Ainda, afirmam que o “termo justiça é utilizado como forma de ressaltar a natureza abrangente da justiça básica na JRE, que trata da busca recíproca daquilo que todos precisam para o seu bem-estar individual e coletivo” (p. 51).

³³[...] a philosophical stance, a theoretical framework through which educators view their classroom, their students, and their whole lives.

[...]resulta em culturas de sala de aula mais profundas e relacionais. Quando a prática está enraizada na visão de que os alunos devem ser valorizados como seres humanos dignos, com visão, capacidade de autoexpressão e de tomada de decisões para seu próprio bem-estar, o controle e o comportamento ficam em segundo plano, pois a pedagogia se torna proativa e facilita o aprendizado e construção de relacionamentos³⁴ (VAANDERING, 2013, p. 76, tradução nossa).

Nesta perspectiva, concebo a JRE como uma filosofia, para tal posicionamento utilizo como mirante epistemológico os estudos desenvolvidos por Dorothy Vaandering³⁵, que por meio da teoria crítica³⁶ (Escola de Frankfurt e Paulo Freire) visa ampliar a compreensão filosófica da JRE. Para ela a JRE deve ser compreendida no arcabouço das estruturas sociais, institucionais e das relações de poder que se estabelecem no espaço escolar.

É, a partir da percepção de que o “comportamento está situado dentro de um contexto institucional e comunitário que é frequentemente esquecido ou ignorado como resultado de influências hegemônicas mais amplas”³⁷ (VAANDERING, 2010, p. 05, tradução nossa) que ocorrerá a mudança de paradigma. Na avaliação da autora, ainda não há reconhecimento que, o próprio ambiente de aprendizagem pode propiciar comportamentos inadequados e destrutivos, como comportamentos sexistas e homofóbicos, por exemplo, que geram conflitos e dor. Ancorada na pedagogia

³⁴ results in deeper relational classroom cultures. When practice is rooted in a view that students are to be valued as worthy human beings with insight, capacity for self-expression and for making decisions for their own well-being, control and behaviour take a back seat as pedagogy becomes proactive and facilitates learning and building relationships.

³⁵ Dorothy Vaandering tem como referenciais teóricos Paulo Freire e bell hooks. Conceitos como humanização, conscientização, diálogo, educação como prática da liberdade e práxis são de extrema importância para a fundamentação dos seus estudos. Todos os trabalhos produzidos por Dorothy Vaandering estão em inglês, com a exceção do livro: *Justiça Restaurativa na Educação: Promover Responsabilidade, Cura e Esperança nas Escolas*, escrito em parceria com Katherine Evans.

³⁶ A teoria crítica surgiu na Alemanha, a partir de 1920, na Escola de Frankfurt. Os principais representantes são Max Horkheimer (1895 – 1973), Herbert Marcuse (1898 -1979), Theodor Adorno (1903 – 1969), Walter Benjamin (1892 – 1940) e Jurgen Habermas (1929). Os principais temas abordados são de natureza sociológico-filosófica: autoridade, autoritarismo, o totalitarismo, a família, a cultura de massa, o papel da ciência e da técnica, a liberdade (ARANHA, 2012). Foi a partir do artigo de Max Horkheimer, 1937 que o termo “Teoria Crítica” se consagrou. “A teoria crítica da sociedade tem como objetivo os homens produtores de todas as suas formas históricas de vida” (UNIMEP, 2015). De acordo com o site (UNIMEP, 2015), no Brasil há inúmeros grupos de pesquisas que trabalham com a Teoria Crítica e a Educação, particularmente com as contribuições conceituais de Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Maria Lucia de Arruda Aranha (2012) afirma que os frankfurtianos criticam a razão com o objetivo de “recuperá-la para o serviço da emancipação humana” e que as discussões da teoria crítica favorecem para recuperar o “indivíduo autônomo, consciente dos fins a que se propõe”.

³⁷ [...] recognition that behaviour is situated within a institutional and community context that is often overlooked or ignored as a result of broader hegemonic influences.

engajada³⁸ e nas pedagogias produtivas³⁹ enxerga que as relações estabelecidas no espaço escolar devem criar culturas escolares nutritivas, seguras e relacionais, que incluam pessoas que são frequentemente marginalizadas por sua raça, etnia, idioma, orientação sexual ou gênero. Contribuindo, assim, para a educação como prática de liberdade e local de cura⁴⁰ (VAANDERING, 2014; EVANS; MORRISON; VAANDERING, 2019).

Acredito que a mudança no espaço escolar deve se dar, principalmente, pelos valores que se fazem presentes, neste contexto, a filosofia da JRE nos permite mudanças significativas. No entanto, são mudanças complexas que dependem de mudanças estruturais e na forma de nos relacionarmos e enxergarmos o outro. A JRE desestabiliza o *status quo*, seus pressupostos desafiam e convidam a desejar um espaço escolar sem punições, opressões e violências⁴¹. Brenda Morrison e Dorothy Vaandering (2012, p. 146, tradução nossa) versam que “a Justiça Restaurativa, por meio de seu foco em reconectar as pessoas umas às outras e destacar qualidades

³⁸ Por meio da filosofia do budismo engajado de Thich Nahat Hanh e o conceito de práxis de Paulo Freire, bell hooks (2017) define pedagogia engajada como uma educação progressiva e holística, isto é, a educação como prática de liberdade e de cura. Cura por meio de um conhecimento significativo associado à sua experiência de vida, livre pois permite aos alunos assumir suas responsabilidades.

³⁹ O conceito de pedagogias produtivas foi desenvolvido a partir de um grande projeto de pesquisa comissionado, financiado pela Education Queensland de 1998 a 2000 (Lingard et al., 2001). O estudo, conhecido como Queensland School Reform Longitudinal Study (QSRLS), identificou vinte práticas de sala de aula que apoiam melhores resultados dos alunos, tanto acadêmicos quanto sociais. De acordo com Vaandering, as pedagogias produtivas fornecem quatro elementos chave: qualidade intelectual, conectividade, ambiente de sala de aula de apoio e valorização e trabalho com a diferença.

⁴⁰ No texto: The Significance of Critical Theory for Restorative Justice in Education, 2010, Dorothy Vaandering para mostrar a importância da teoria crítica no estudo da JRE, afirma que poderia recorrer à diversos teóricos da educação crítica, mas optou por Paulo Freire e bell hooks porque eles não são apenas teóricos críticos, também engajam uma pedagogia crítica que se preocupa com a transformação social por meio das práticas educacionais. Sendo assim, a autora escreve que para a JRE transforme as atuais culturas gerenciais baseadas em regras, requer não apenas uma análise das relações de poder opressor e desigualdades contidas nelas, mas também uma resposta ativa.

⁴¹ Uma reportagem de 2015 das Nações Unidas, afirma que de acordo com a UNESCO a “violência de gênero relacionada ao ambiente escolar inclui assédio verbal ou sexual, abuso sexual, punição física, além do bullying, afeta cerca de 246 milhões de meninos e meninas todos os anos. A violência de gênero em instituições acadêmicas pode gerar um aumento do absenteísmo, fraco desempenho, desistência escolar, baixa autoestima, depressão, gravidez e infecções sexualmente transmitidas, como HIV; todos elementos que têm impacto negativo na aprendizagem e no bem-estar.”(<https://nacoesunidas.org/unesco-violencia-de-genero-em-escolas-impede-milhoes-de-alcancar-potencial-acad/>) Outra reportagem do portal UOL, deste ano, mostra que um estudo da Universidade da Carolina do Norte (UNC) pesquisadores detectaram que professores têm maior predisposição em identificar emoções negativas, como raiva ou agressividade, em crianças negras do que em brancas. (<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia>)

relacionais inerentes, enfatiza o engajamento social, que também inclui enfrentamento da violência e da agressão nas escolas⁴².

Contudo, meu encantamento não me furta a realidade, nossos valores estão ancorados numa hierarquia autoritária e de disputa de poder no espaço escolar, nas salas de aula prevalece o silenciamento e passividade dos(as) estudantes. Professoras e professores não estabelecem uma relação horizontal com os(as) estudantes, se destaca a máxima que diz que turma boa é aquela que copia e faz tudo em silêncio. Muitos de nós, passamos o ano letivo inteiro sem ao menos sabermos os nomes daquelas pessoas que estão ali, especialmente quando as escolas adotam as chamadas por números da lista. Apenas esperamos que executem tudo que foi proposto e busquem, por meio dos conteúdos dados, “ser alguém” na vida.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2017, p.80 – 81).

Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018), inspiradas no trabalho de Paulo Freire, evidenciam que para a JRE é importante “respeitar as capacidades em vez de avaliar habilidades, criar significado em vez de impor conhecimentos; perguntar mais do que mandar; e sucesso evidenciado pelo bem-estar no lugar de sucesso baseado em mérito”. Desta maneira, a “JRE traz a possibilidade de transformar fábricas de aprender em jardins onde se plantam sementes e se cultiva seu crescimento”.

Logo, a JRE sendo um sistema orgânico e holístico, deve ser nutrido e fortalecido como uma planta, essa é a proposta de Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018). Para implementar a JRE nas escolas é necessário que entendamos a teoria e a filosofia. Que cada vez mais busquemos: criar de ambientes justos e equitativos, nutrir relacionamentos saudáveis, reparar e transformar conflitos.

⁴² Restorative justice, through its focus on reconnecting people to each other and highlighting inherent relational qualities, emphasizes social engagement, which also includes addressing violence and aggression in schools.

No entanto, como Vaandering (2013) alerta, há um desafio em criar culturas escolares solidárias e baseadas em relacionamentos em um contexto institucional projetado para inculcar atitudes de obediência e conformidade, imerso no individualismo liberal que nega a interconexão e a responsabilização do grupo. Sendo assim, é importante a conscientização de como as burocracias institucionais e as normas sociais têm considerável importância e influência nas pessoas de uma escola, com capacidade de impedir ou nutrir compromisso de construção de relações humanizadoras.

CAPÍTULO 3 - O MATERIAL DIDÁTICO

A sala de aula para mim sempre foi um espaço de desafios, principalmente em relação a convivência e a aprendizagem dos/as estudantes. Quando conheci as práticas circulares, um novo horizonte se descortinou, pois vi nas práticas a metodologia que busquei por anos. Acredito na força do diálogo e na possibilidade da transformação do ambiente escolar num lugar de relacionamentos saudáveis, de responsabilidade, de responsabilização, de acolhimento e de aprendizagem sem a necessidade de modelos autoritários, punitivos e opressores.

Sendo assim, por meio da experiência com a prática circular, desenvolvi o Material com o objetivo de ajudar professores e professoras a incorporarem a prática do Círculo, em específico o de Diálogo, na sala de aula. Ao utilizar a metodologia o/a professor(a) deve ter critérios, pois desta maneira perceberá que melhorará o ambiente de aprendizado e o tornará mais produtivo, além de melhorar os relacionamentos.

Este capítulo tem por objetivo apresentar a parte prática desenvolvida no Mestrado Profissional de Ensino em História. Nesta perspectiva foi produzido um material lúdico para o desenvolvimento dos Círculos de Diálogo na sala de aula. Ele auxiliará colegas com perguntas que podem ser utilizadas como check in, check-out ou norteadoras.

O material é composto por uma caixinha com diversas cartinhas com perguntas que levam à reflexão e percepção sobre gênero, corpo e sexualidade. Junto com as cartas-perguntas, vêm cartas históricas, com informações de conceitos e fatos referentes aos temas Gênero, Corpo e Sexualidade. Algumas das perguntas podem ser realizadas à estudantes, a partir do sexto ano.

3.1 CIRCULANDO A AULA

Segundo a definição de Kay Pranis (2010) no Círculo de Diálogo um assunto ou questão pode ser explorada pelos participantes a partir de vários pontos de vista. Todas e todos podem participar e mostrar suas perspectivas diferentes que contribuam para as reflexões. É importante você, professor(a), ter clareza sobre o que está fazendo e o porquê.

O Círculo é uma metodologia que vem sendo implementada em escolas dos Estados Unidos e Canadá. As práticas circulares buscam não só as resoluções de conflitos, mas também possibilitam debater e compreender questões sociais, políticas e econômicas. Há experiências de professores e professoras que utilizam os círculos para trabalhar seus conteúdos em sala de aula, como afirmam Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) o “círculo é uma outra corda ao arco de um professor, uma técnica versátil capaz de servir a múltiplas funções”.

Para Kay Pranis (2010, p. 98), “as aplicações para o Círculo no contexto escolar são infinitas[.]”, Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018, p. 82) inferem que “no ambiente escolar, os círculos de conversa podem explorar conteúdos curriculares de modo aprofundado, como questões de raça, privilégios, ou mudanças climáticas”.

O Círculo possibilita reconectarmos uns aos outros e com nós mesmos, sua elaboração proporciona um espaço seguro e, que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e acolhidas. Por sua própria estrutura, o Círculo, transmite ideias e valores como: igualdade, segurança, confiança, responsabilidade, participação e conexões. Deve-se lembrar que no círculo não há um(a) líder, mas um(a) facilitador(a) que deve intervir e zelar pelo transcorrer do círculo.

É muito importante que façamos do Círculo um espaço de confiabilidade e, não utilizemos as informações, as confissões e relatos dos/as estudantes como forma de controle ou qualquer outra forma de influência sobre eles/as.

O objetivo dos círculos de Diálogo na perspectiva proativa é construir salas de aula com “culturas escolares relacionais, interconectadas e interdependentes” (VAANDERING, 2014 p. 65). E encorajar para o processo de consciência crítica para a promoção da justiça social.

3.1.1 O que não pode faltar num Círculo?

Descendente do Círculo de Diálogo dos povos nativos da América do Norte, os Círculos são marcados por simbologias e rituais, mas cada público pode adaptar os círculos a suas próprias tradições (COSTELLO; J. WACHTEL; T. WACHTEL, 2011).

Devemos lembrar sempre dos pressupostos para que possamos participar e sermos autênticas(os) ao Círculo que nos predisposmos a elaborar e participar.

Elementos importantes do Círculo:

Cerimônia: as cerimônias de abertura e fechamento marcam o círculo como um espaço sagrado.

Orientações: as diretrizes e metas do círculo devem ser claras para que os/as participantes se sintam seguros no Círculo. As orientações não são impostas, são sempre consensuais.

Objeto da palavra: Ele regula o diálogo dos participantes. A pessoa que o detém, tem o direito de falar, tem a atenção, a escuta ativa do grupo. Sempre que possível, escolha um objeto que tenha significado para o grupo. É importante sempre compartilhar o significado ou a história do objeto da palavra (WATSON; PRANIS, 2011).

Facilitador(a) ou guardião(o): É aquele(a) que organiza, está disposto a liderar o processo, bem como, vai assegurar o espaço seguro e respeitoso e preparar toda a logística do círculo.

3.2 O MATERIAL DIDÁTICO

O material produzido é composto por 35 perguntas tem como objetivo auxiliar o/a professor(a) a planejar o Círculo de Diálogo com os/as estudantes. A partir dos principais elementos evidenciados na análise dos registros de ocorrências, foram compostas as cartas-perguntas.

Ao desenvolver o planejamento da aula utilizando o Círculo de Diálogo na perspectiva proativa, as cartinhas podem balizar as discussões de conteúdos que permitam inserção dos temas de Gênero, corpo e sexualidade no Ensino de História. Não nos faltam possibilidades para trabalharmos com as temáticas: desde a chamada Pré-História à Idade Contemporânea perpassamos pela História de Gênero, corpo e sexualidade.

Sugestões de conteúdos que possibilitam o uso dos Círculos de Diálogo de Gênero, Corpo e Sexualidade - retiradas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e do Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021)

- O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX - Anarquismo e protagonismo feminino

- Totalitarismos e conflitos mundiais - A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos
- As mulheres trabalhadoras e a luta por direitos.
- Movimento feminista.

Temos muitas possibilidades, ao planejar as aulas de História com o olhar pautado nas relações de gênero.

3.2.1 Utilizando as cartas

As perguntas das cartas podem ser utilizadas como: perguntas norteadoras, na rodada de apresentação/check-in e/ou na rodada de check-out.

As perguntas norteadoras do Círculo são usadas na maior parte das rodadas, tem como objetivo desencadear a conversa a respeito do interesse principal do círculo. Além de facilitar a discussão, perpassando as respostas superficiais. (BOYES-WATSON, 2011). Todas as cartas-perguntas podem ser utilizadas como perguntas norteadoras.

A rodada de apresentação/ Check-in; convida-se os/as participantes a se apresentarem. Caso já sejam conhecidos/as, passar o objeto da palavra e utilizar perguntas que os/as participantes possam se conhecer melhor. Como o material é pensado para uma sala de aula, sugere-se como possíveis check-in as cartas com as seguintes numerações: 07, 10, 11, 15, 19 e 21.

A rodada de Check-Out é o fechamento do círculo, os/as participantes são convidados/as a compartilhar seus pensamentos a respeito do círculo. Além disso, pode-se fazer algumas questões de encerramento. Sugere-se as cartas com as seguintes numerações: 01, 06, 21 e 29.

Lembre-se: o material pode ser utilizado com todas as séries do fundamental II até o Ensino Médio.

O conjunto de perguntas 01 a 06, foi pensado para trabalhar a relação da/o adolescente com o seu corpo. Na pesquisa como evidenciado, o corpo feminino ainda é alvo de violências, sofre com padronizações e assédios. Dialogar sobre os corpos, suas transformações e necessidades para o desenvolvimento saudável é importante para esta fase da vida.

As perguntas de 07 a 35 perpassam pelos temas da sexualidade e relações de gênero para trabalhar e identificar, as emoções, as percepções de si e do outro, os valores e crenças, os medos e anseios, as dificuldades de autorreconhecimento, de identidade de gênero e/ou orientação sexual, de convivência com os adultos e as relações de afetos.



04

O teu corpo tem cicatrizes? E a tua alma?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

05

Como você se sente em relação ao seu corpo ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

06

Alguém já tocou seu corpo sem permissão? Como você se sentiu ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

07

Você prefere: Amar ou ser amado(a)?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

08

Você se lembra de alguém que tenha sido muito incômodo ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

09

Você já passou por uma situação que sentiu muito medo ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. The illustration is centered on a light background with a faint, large watermark of a female symbol (♀) behind it.

10

O que você ama em você mesmo ?



11

De onde você acha que vem o amor?



12

Tem algo que você experimentou e não valeu a pena ?



13

Você viu algo na mídia que fez mudar seu comportamento em casa?
O que foi ?



14

Você conhece seus sentimentos e emoções?



15

O que você acha belo em alguém?




16

Qual a pessoa que você pode contar sempre?



17

Você já ficou com medo do olhar de alguém conhecido?



18

Qual a melhor atitude a ter quando acontece uma discussão entre namorados, e começa ataque pessoais pesados, mesmo sem intenção?



19

Você já se sentiu excluído(a)?



20

Quais lugares você se sente segura(a)? E inseguro (a) ?



21

Diga uma qualidade importante para você ?



22

Quem na sua vida que você admira ?



23

Quando foi a última vez que você disse "sim", quando gostaria de ter dito "não"? Por que você disse "sim"?



24

6. Há algum assunto que seja difícil para você ?



25

7. Quando uma pessoa se torna adulta? Porque você acha isso ?



26

Qual o seu conceito de "ser homem" e "ser mulher"?



27

Alguém já te despertou sentimentos ruins? Quem? Por quê?



28

Você ficaria novamente com uma pessoa que já se relacionou?



29

Qual o medo que você gostaria de nunca mais sentir?



30

Qual pessoa você nunca beijaria?



31

Para você, quem formaria um belo casal?



32

Há algum acontecimento da sua adolescência que não gostou de ter vivido? Por quê?



33

Fale sobre um relacionamento entre pessoas que você conhece e admira. Por que você admira esse relacionamento?



34

Você se considera uma pessoa preconceituosa?



35

O que você sabe sobre sexo, relacionamentos e responsabilidade?



36

Equidade de gênero:
 Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.



37

Movimento Sufragista:
 O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico, de caráter reformista, que tem como objetivo estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres.



38

Sexualidade: Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.



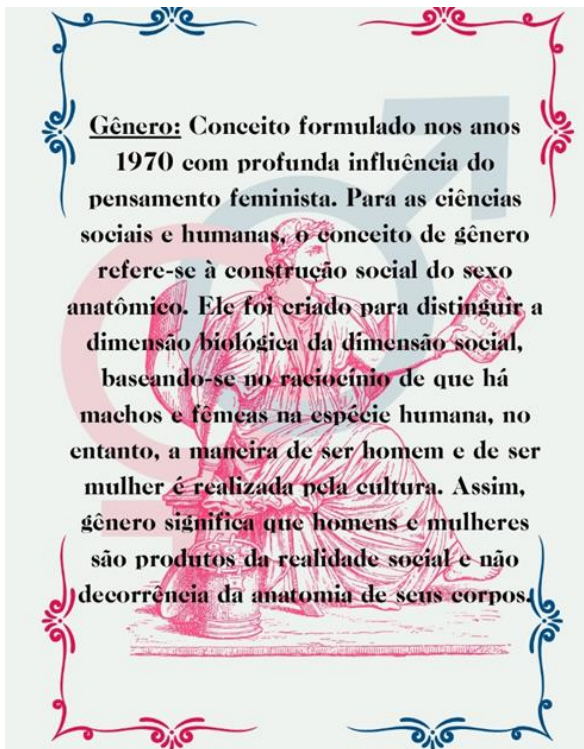
39

A pílula anticoncepcional
 Chegou no Brasil em 1962, que oferece às mulheres sexo separado da gravidez.

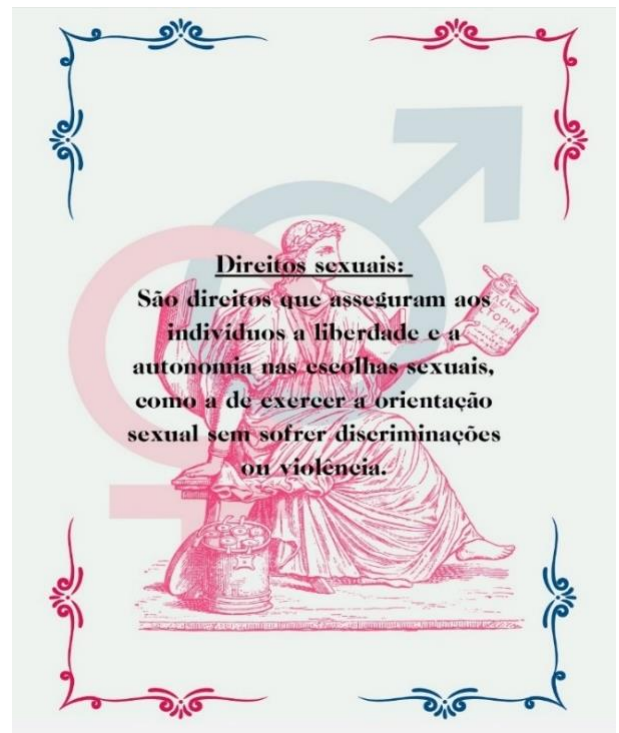


Ao utilizar o jogo de cartinhas, você pode utilizar durante o círculo, as explicações históricas dos conceitos para melhor compreensão da temática por parte dos(as) estudantes. Situar temporalmente, compreender as permanências e mudanças contribuem para o entendimento social e para sua própria realidade, além de dar subsídios para promover mudanças sociais.

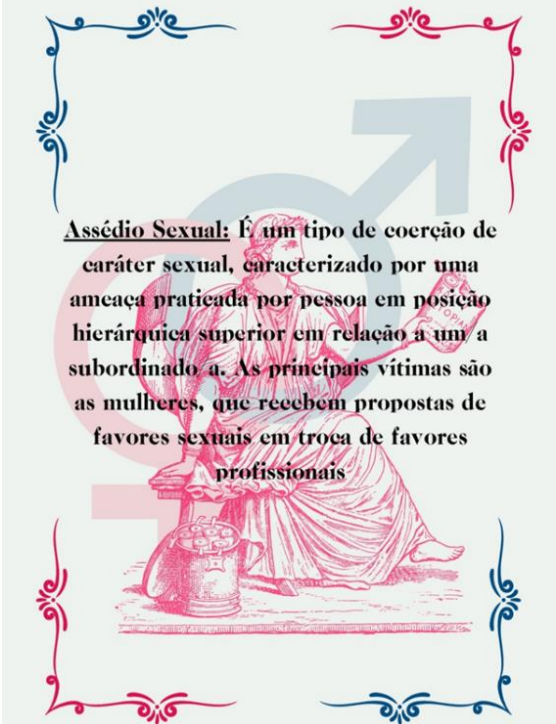
Quando propomos o Círculo de Diálogo proativo como metodologia para o Ensino de História não podemos esquecer que estamos trabalhando holisticamente, isto é, o/a estudante na sua integralidade.



Gênero: Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social do sexo anômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.



Direitos sexuais: São direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência.



Assédio Sexual: É um tipo de coerção de caráter sexual, caracterizado por uma ameaça praticada por pessoa em posição hierárquica superior em relação a um a subordinado a. As principais vítimas são as mulheres, que recebem propostas de favores sexuais em troca de favores profissionais

Lei Maria da Penha

A Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, ganhou este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos lutou para ver seu agressor preso. De acordo com a Lei, é caracterizada violência contra mulher toda conduta, baseada no gênero, que visa causar sofrimento físico, sexual, ou psicológico e, ainda, que visa causar dano patrimonial ou moral à mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de propor a metodologia das práticas circulares no ensino de História para debater gênero, corpo e sexualidade no Ensino de História e criar um ambiente justo e equitativo na escola, esta pesquisa buscou além do referencial teórico, analisar as ocorrências dos livros Atas aplicando os conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault.

Os objetivos específicos consistiram em: a) Analisar a construção histórica das relações de gênero e suas implicações nos comportamentos femininos; b) Identificar na documentação formal escolar a disciplinarização do corpo e da sexualidade, em especial, das meninas; c) Debater os conceitos de corpo e sexualidade na História; d) Discutir a relevância da abordagem de gênero no ensino de História; e) Produzir material paradidático lúdico para auxiliar os Círculos sobre gênero, corpo e sexualidade.

Por meio do estudo, pode evidenciar que o espaço escolar, assim como a sociedade, é um lugar de desigualdades de gênero e, que as meninas estão pré-dispostas a todos os tipos de violências, verbal à sexual, desde a mais tenra idade. E, que as representações do ser homem e ser mulher ainda se pautam no molde patriarcal, baseadas numa prática discursiva misógina e homofóbica da sociedade. Também ficou perceptível que o modelo punitivo para os diversos conflitos não está suficiente para que haja uma cultura de paz nas escolas.

A escola é um espaço de vivências, de conflitos, de construção e (re)construção de ideias e valores. Sendo assim, se faz necessária a ação de uma nova tratativa para temas que não desaparecerão da sociedade e, não se solucionarão com práticas simplistas porque se trata de temas complexos e estão incorporados na vida diária dos/as adolescentes. É importante abertura de espaços seguros para discutir os problemas de gênero, sexualidade e corpo no espaço escolar.

Nesta perspectiva, o ensino de História pode contribuir muito para a aprendizagem sobre Gênero, sexualidade e Corpo, pois são temas relevantes e que se fazem presentes, direta ou indiretamente, nos conteúdos da disciplina.

As potencialidades didáticas experimentadas em sala de aula e em projeto, do uso das práticas circulares para debater Gênero, corpo e sexualidade no Ensino de História, faz acreditar que por meio de aulas dialógicas em formatos circulares por

prezarem o desenvolvimento holístico do/a estudante pode contribuir para as relações mais equitativas e humanas.

Ao sentar-se em Círculo, resgata-se valores ancestrais e muda a relação de professor/a e estudante, pois cria conexões, igualdade, sentimento de pertença, cria uma atmosfera de respeito (COSTELLO; J. WACHTEL; T.WACHTEL, 2011). Desta maneira, as relações são pautadas no diálogo e reflexões. Dialogar não é algo inovador, nem distante do ensino de História, nem da educação. No entanto, é um grande desafio para um modelo de educação pautado na hierarquia, na violência de tratativa e no silenciamento.

As práticas circulares já são realidades em algumas escolas do Brasil, como o caso do Colégio Borell, da cidade de Ponta Grossa-PR. Mas ainda, as práticas estão desassociadas da sala de aula, não tendo ligação direta com o desenvolvimento acadêmico. Os objetivos estão em estimular relacionamentos, o sentimento de pertencimento, o conhecimento de si e do outro. Percebe-se que há uma lacuna nos estudos específicos sobre práticas circulares e práticas restaurativas na educação. Aqui no Brasil, como as práticas chegaram pelo viés do judiciário, não se fez um campo autônomo de estudo sobre a Justiça Restaurativa na Educação. Nem a implementação de uma Escola Restaurativa. O que se têm, na maioria das vezes, são práticas de Círculos de Construção de Paz.

Há muitas décadas predomina o modelo de escola que temos, baseada na punição, no sentar-se em filas e na hierarquia. Usar o Círculo de Diálogo, na perspectiva proativa, é introduzir uma nova metodologia de trabalho nas aulas, é mudar a forma de se relacionar e ensinar. É uma mudança de paradigmas para a professora e professor que aceita o sentar em círculo e tirar as máscaras. Como Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) afirmam é começar uma escola alternativa dentro da escola.

A prática circular não é uma panaceia, nem tão pouco sessão terapêutica. É uma forma de conexão, de cultivar empatia e influenciar o comportamento que pode contribuir de maneira eficaz para formar pessoas mais humanizadas e engajadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Corpos femininos “escolarizados”. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-14, jul./dez, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18687/9808>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET; Judy H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Teoria Crítica: A Escola de Frankfurt. In ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARIAS, Juan. **Por que os poderes religioso e político temem tanto a sexualidade?** **Jornal El País**. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-02-08/por-que-os-poderes-religioso-e-politico-temem-tanto-a-sexualidade.html>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

BARÃO, Gisele. Ponta Grossa: Câmara retira termos como ‘gênero’ e ‘diversidade’. **Gazeta do Povo**. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ponta-grossa-camara-retira-terminos-como-genero-e-diversidade-do-pme-1sw04u4lh2m1i79mjr2osiy/>. Acesso em: 20 out. 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Vol. 2. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEDMAR, María Consuelo Díez; SÁNCHEZ, Delfín Ortega. Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España., 2021. In: SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **O ensino de História no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagés Blanck**. Porto Alegre, RS: Fi, 2021.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019.

BOONEN, Petronella Maria. **A Justiça restaurativa: um desafio para a educação**. 2011. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jul.2019.

BORBA, Andressa da Silva; SILVA, Bibiana Harrote Pereira da; TEDESCO, Caio. Gênero e ensino de história: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.3, n.4, p. 15-35, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/82576>>. Acesso em: 07 set. 2019.

BORELL, uma escola restaurativa. Direção: Angelo Rocha, 2019 (54min). Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=Uk8c20BBvuc>. Acesso em: 20 jan. 2020

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Atlas da Violência, 2019.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência**, 2020.

BOYES-WATSON, Carolyn. PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, c. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CHADE. Jamil. O ventre como instrumento de poder. **Jornal El País**. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-29/o-ventre-como-instrumento-de-poder.html>>. Acesso em: 25. jan. 2020.

CROCCO, Margaret Smith. The Missing Discourse About Gender and Sexuality in the Social Studies. **THEORY INTO PRACTICE**, Volume 40, Number 1, Winter 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/28475195/The_Missing_Discourse_About_Gender_and_Sexuality_in_the_Social_Studies>. Acesso em: 20 ago.2020.

CROCCO. Margaret Smith. Gender and Social Education: What's the Problem? In: ROSS, Wayne. E. **The Social Studies Curriculum**: Purposes, Problems and Possibilite. 3° ed. State University of New York Press, Albany, 2006. pdf

CROCCO. Margaret Smith. Gender and Sexuality in History Education. In: METZGER, Alan Scott. HARRIS, Lauren McArthur. **The Wiley international handbook of history teaching and learning**. New York: Wiley-Blackwell, 2018. pdf

COLLING, Ana Maria. **Inquietações sobre educação e gênero**. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, n. 8, p.33-48, jan-jun, 2015. Disponível em:

<<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/687>>. Acesso em: 28 set.2019.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História. Um diálogo possível?. **Revista Contexto & Educação**. n (71-72), p. 29-43, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1131>>. Acesso em: 28 set. 2019

COLLING, Ana Maria. A Construção Histórica do Corpo Feminino. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, c.28, v.2, jul/dez/2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/neguem/issue/view/1339>>. Acesso em: 28 set. 2019.

COLLING. Ana. Maria; TEDESCHI. Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. [S.l] 2016. p. 295– 314. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777>>. Acesso em: 28 set. 2019.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI. Losandro Antonio. (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. 2.ed. Dourados, MS. Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 330 – 333. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/setor/editora/catalogo>>. Acesso em: 15 set. 2019.

COSTELLO, Bob; WACHTEL, Joshua; WACHTEL, Ted. **Círculos Restaurativos Nas Escolas: Construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado**. International Institute for Restorative Practices. Edição do Kindle, 2011.

COSTELLO, Bob; WACHTEL, Joshua; WACHTEL, Ted. **Manual de Práticas Restaurativas para Docentes, Agentes Disciplinadores e Administradores de Instituições de Ensino**. International Institute for Restorative Practices. Edição do Kindle, 2012

CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. **Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do Pibid**. **Revista História Hoje**. v. 5, n. 10, p. 211-230, Julho-Dezembro, 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/308>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CUBAS, Caroline Jaques. **Gênero e Ensino de História: demandas de um tempo presente**. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima. SILVA, Janine Gomes da. BRISTOT. Lidia Schneider. **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017. publicação digitalizada.

DEL PRIORE, Mary. Corpo a corpo com as mulheres. In: DEL PRIORE, Mary. **História do Cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta, 2014.

EVANS, Katherine R; LESTER, Jessica N. Restorative justice in education: What we know so far. **Middle School Journal**. May, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00940771.2013.11461873>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

EVANS, Katherine; MORRISON, Brenda; VAANDERING, Dorothy. *Critical Race Theory and Restorative Justice Education in Listening to the Movement: Essays on new growth and new challenges in Restorative Justice*, 2019 **Wipf & Stock Publishers**. Disponível em: <<http://zehr-institute.org/publications/docs/chapter-6.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020

EVANS, Katherine. VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atena, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3º edição. São Paulo: Papyrus, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza as Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 42º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

FEBRASGO. UNFPA. **REFLEXÕES sobre a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência 2021**. Disponível em: <https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/1210-reflexoes-sobre-a-semana-nacional-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia-2021> Acesso em: 21 abr. 2022.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os Arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 145-159, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i2p145-159. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GRAF, Paloma Machado. **Circulando relacionamentos: a justiça restaurativa como instrumento de empoderamento da mulher e responsabilização do homem no enfrentamento da violência doméstica e familiar**. 2019 Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019 Disponível: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2874> Acesso em: 20 ago. 2020.

GUEDES, Patrícia. **Colégio Borell adota práticas da justiça restaurativa contra violência na escola.** Disponível em: <https://periodico.sites.uepg.br/index.php/educacao/1659-colegio-borell-adota-praticas-da-justica-restaurativa-contra-violencia-na-escola>. Acesso em: 20 mai. 2020.

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2° ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2017

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

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020

IBGE: **Mulheres têm mais acesso ao ensino superior, mas ainda são minoria em áreas como engenharia e TI.** Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/04/ibge-mulheres-tem-mais-acesso-ao-ensino-superior-mas-ainda-sao-minoria-em-areas-como-engenharia-e-ti.ghtml>. Acesso: em 30 abr. 2022.

JORNAL VALOR. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/04/ibge-mulheres-tem-mais-acesso-ao-ensino-superior-mas-ainda-sao-minoria-em-areas-como-engenharia-e-ti.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2022.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Tradução Gisele de Souza. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos.** Tradução de Maria Lúcia Pinho. 5ª edição. Rio de Janeiro: NOVA FRONTEIRA, 1964

KARAWEJCYK, Monica. Vamos falar de ... Gênero? Um debate necessário. **Revista do Lhiste.** Porto Alegre, num 05, vol. 3, jul/dez. 2016 p. 93–98. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/79156>. Acesso em: 21 set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História.** São Paulo. v.11 nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/issue/view/798/showToc>. Acesso em: 20 ago. 2019

LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade.** 2° ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições,** v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1012>. Acesso em: 20 abr.2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 11° ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. 9° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Louro, G. L. (2017). **Educação & Realidade**, 20(2). Recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>>. Acesso em: 15 mar. 2019

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, 25(2). Recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MANEO, Adriano. **Brasil se abstém em votação na ONU contra discriminação de mulheres e meninas**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/07/brasil-se-abstem-em-votacao-na-onu-contra-discriminacao-de-mulheres-e-meninas.shtml>. Acesso em: 07 set. 2020.

MAROLLA, Jesus; PAGÈS, Joan. Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. **Revista Hoje História**, v. 7 n° 13, p. 253-271, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MATOS. Maria Izilda Santos de. **Da invisibilidade ao gênero**: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. Margem, São Paulo, n. 15, jun. 2002, p. 237-252. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m15mim.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Gênero: Categoria/perspectivas e constituição do campo historiográfico. 2017. In: TAMANINI, Marlene; BOSCHILIA, Roseli; SCHWENDLER; Sônia Fátima. **Teorias e políticas de gênero da contemporaneidade**. Curitiba, UFPR, 2017.

MEIRELLES, Cristina Assumpção; YAZBEK, Vania Curi. Formatos conversacionais nas metodologias restaurativas. In: GRECCO, Aimee et. al. **Justiça restaurativa em ação**. Dash Editora. São Paulo, 2014. Edição do Kindle.

MEIRELLES, Cristina Assumpção. Círculos de Paz: Projeto-piloto no sistema judiciário. In: GRECCO, Aimee et. al. **Justiça restaurativa em ação**. Dash Editora. São Paulo, 2014. Edição do Kindle.

MORRISON, Brenda; VAANDERING, Dorothy. Restorative justice: Pedagogy, Praxis, Discipline. Special Issue: Designing School Contexts in Support of Proactive Discipline: Applications to School Violence. **Journal of School Violence**, 2012.

Disponível em; <<http://www.tandfonline.com/eprint/cKahUeQzqZ2KNmNIBGJS/full>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORRISON, Brenda. Restorative justice in education: changing lenses on education's three Rs, *Restorative Justice*, v.3, n.3, p. 445-452, 2015 DOI: 10.1080/20504721.2015.1109367 Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/loi/rrej20>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo. Palas Athena, 2006.

ORTH, Glaucia Mayara Niedermeyer. **A Justiça juvenil restaurativa e a rede de proteção social brasileira no atendimento a adolescentes autores e ato infracional em contexto de vulnerabilidade social**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas – Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2844>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PEDRO, Joana Maria; PEREIRA, Silvana Maria; VENSON, Anamaria Marcon. Para além das áreas de conhecimento definidas: relações de gênero e interdisciplinaridade. In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima. SILVA, Janine Gomes da. BRISTOT, Lidia Schneider. **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017. publicação digitalizada.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda Santos de. SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

PERROT, Michelle. Corpos Subjugados. In: PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de construção de paz**. São Paulo; Pala Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Pressupostos dos Círculos de Construção de Paz**. (Tradução de Fátima De Bastiani) do Curso Comunicação Não Violenta e Justiça. Prefeitura de Sobral. Secretaria de Educação. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zfJkbBLUjDA>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SECRETARIA SAÚDE PR. **Número de gravidez na adolescência diminui no Paraná**. 2021. Disponível em: <<https://www.saude.pr.gov.br/Noticia/Numero-de-gravidez-na-adolescencia-diminui-no-Parana>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

RELATÓRIO ESCOLA RESTAURATIVA. **Projeto do Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell Du Vernay**. Ponta Grossa, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SAFFIOTTI, Helieth Iara Bonglovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação: Perseu Abramo, 2004.

SCHIRCH, Lisa. CAMPT, David. **Diálogo para assuntos difíceis**: um guia prático de aplicação imediata. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018

SILVA. Adan Renê Pereira da. Por uma escola para todos e todas: ensaios sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em uma perspectiva inclusiva. **RECH**-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Ano 2, Vol. IV, Número 1, p.325-344, Jan-Jun, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5814/4535>>. Acesso em: 15 ago.2020.

SILVA. Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES. Ana Carolina E. C. Olhares de Gênero na Perspectiva Escolar. **OPSIS**: Relações de gênero, História, Educação e Epistemologias Feministas. v. 15, n.2, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/issue/view/1607>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOARES, Will; ACAYABA, Cíntia. **Um em cada 3 brasileiros culpa mulher em casos de estupro, diz Datafolha**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 27, núm. 54, p. 281-300, dezembro, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26305417>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOHEIT, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaio de teoria e Metodologia. 5º Ed. Campus LTDA, Rio de Janeiro, 1997.

THE Indigenous Origins of Circles and How Non-Natives Learned About Them. Disponível em: <<http://restorativesolutions.us/restorative-justice-blogposts/the-indigenous-origins-of-circles-and-how-non-natives-learned-about-them>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

THE origins of circles. Disponível em: <https://livingjusticepress.org/origins-of-circles>. Acesso em: 10. jan. 2020.

UNICEF. **NOS ÚLTIMOS 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNIMEP. **Teoria crítica da sociedade**. 2015. Disponível em: <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2636>>. Acesso em: 15 set. 2020.

VAANDERING, Dorothy. **Between Wholeness and Restoration: Theorizing Restorative Justice and Restorative Practice** 2006. Disponível em: <https://www.mun.ca/faculty/dvaandering/publications.php>. Acesso em: 15 jul. 2020

VAANDERING, Dorothy. The significance of critical theory for restorative justice in education. **The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, 32(2), 145-176, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/eprint/cDQb9m958tew2huS9xY3/full>>. Acesso em: 19 ago. 2020

VAANDERING, Dorothy. Student, Teacher, and Administrator Perspectives on Harm: Implications for Implementing Safe and Caring School Initiatives, **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v 4, n. 35, p.298-318, 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/gred20>. Acesso em: 19 ago. 2020

VAANDERING, Dorothy. Relational restorative justice pedagogy in educator professional development. Special Issue: **Curriculum Inquiry** 44:4. Editor: Kathy Bickmore, 2014. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/> Article DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/curi.12057>. Acesso em: 20 ago. 2020

WACHTEL, Ted. **Definindo o termo “restaurativo”**. Instituto Internacional de Práticas restaurativas, 2013. Disponível em: <https://kipdf.com/definindo-o-termo-restaurativo-de-ted-wachtel-presidente-e-fundador-do-iirp_5aade0dc1723dd4277b60b9c.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

WATSON, Carolyn Boyes. PRANIS. Kay. **No coração da esperança**; guia de práticas circulares: uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover cura e construir relacionamentos saudáveis. Tradução Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do estado do Rio Grande do Sul, c.2011.

WATSON, Carolyn Boyes. PRANIS. Kay. **Círculos em Movimento**: construindo uma comunidade escolar restaurativa. Tradução: AJURIS e Terre des hommes, 2015. Disponível em: <www.circulosemmovimento.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

WASZAK, Aline Isabel. História das Mulheres, Gênero e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil (1998-2015). **Revista Vernáculo** n. 38, p. 239-251 – segundo semestre/2016. ISSN 2317-4021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/download/42060/29167>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICE A - CARTAS PARA IMPRESSÃO

#Contai



A decorative card with a dashed border. At the top left, the text "#Contai" is written in a blue, serif font. Below the text is a red line-art illustration of a woman in a long, flowing dress sitting on a chair. She is holding a book in her left hand and a pitcher in her right. A large, light blue female symbol (♀) is faintly visible in the background behind her. The card is framed by ornate, blue and red scrollwork in the corners.

O que você gosta no seu corpo? Por que?



A decorative card with a dashed border. At the top, the text "O que você gosta no seu corpo? Por que?" is written in a black, serif font. Below the text is a red line-art illustration of a woman in a long, flowing dress sitting on a chair. She is holding a book in her left hand and a pitcher in her right. A large, light blue female symbol (♀) is faintly visible in the background behind her. The card is framed by ornate, blue and red scrollwork in the corners.

Você se lembra de alguém que tenha sido muito incômodo ?



A decorative card with a dashed border. At the top, the text "Você se lembra de alguém que tenha sido muito incômodo ?" is written in a black, serif font. Below the text is a red line-art illustration of a woman in a long, flowing dress sitting on a chair. She is holding a book in her left hand and a pitcher in her right. A large, light blue female symbol (♀) is faintly visible in the background behind her. The card is framed by ornate, blue and red scrollwork in the corners.

6. Há algum assunto que seja difícil para você ?



A decorative card with a dashed border. At the top, the text "6. Há algum assunto que seja difícil para você ?" is written in a black, serif font. Below the text is a red line-art illustration of a woman in a long, flowing dress sitting on a chair. She is holding a book in her left hand and a pitcher in her right. A large, light blue female symbol (♀) is faintly visible in the background behind her. The card is framed by ornate, blue and red scrollwork in the corners.

O que você ama em você mesmo ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. A large, faint male symbol (♂) is visible in the background. The entire scene is framed by a decorative border with blue and red flourishes.

Você prefere: Amar ou ser amado(a)?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. A large, faint male symbol (♂) is visible in the background. The entire scene is framed by a decorative border with blue and red flourishes.

De onde você acha que vem o amor?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. A large, faint male symbol (♂) is visible in the background. The entire scene is framed by a decorative border with blue and red flourishes.

Você já passou por uma situação que sentiu muito medo ?



A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She is holding a book in her right hand and a mirror in her left. A large, faint male symbol (♂) is visible in the background. The entire scene is framed by a decorative border with blue and red flourishes.

O teu corpo tem cicatrizes? E a tua alma?



7. Quando uma pessoa se torna adulta?
Porque você acha isso ?



Você viu algo na mídia que fez mudar seu comportamento em casa?
O que foi ?



Qual o seu conceito de "ser homem" e "ser mulher"?



O que você acha belo em alguém?



Tem algo que você experimentou e não valeu a pena ?



Você acha certo a cobrança do corpo perfeito?



Alguém já te despertou sentimentos ruins? Quem? Por quê?



Você ficaria novamente com uma pessoa que já se relacionou?



Como o seu corpo demonstra a tristeza?



Quais lugares você se sente segura(a)? E inseguro (a) ?



Qual a pessoa que você pode contar sempre?



Qual o medo que você gostaria de nunca mais sentir?



Qual pessoa você nunca beijaria?



Fale sobre um relacionamento entre pessoas que você conhece e admira. Por que você admira esse relacionamento?



Quando foi a última vez que você disse "sim", quando gostaria de ter dito "não"? Por que você disse "sim"?



Para você, quem formaria um belo casal?

A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She holds a scroll in her left hand and a pitcher in her right. The background features a large, faint gender symbol (a circle with a cross and a vertical line). The entire scene is framed by a decorative border with blue and red floral motifs.

Há algum acontecimento da sua adolescência que não gostou de ter vivido? Por quê?

A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She holds a scroll in her left hand and a pitcher in her right. The background features a large, faint gender symbol (a circle with a cross and a vertical line). The entire scene is framed by a decorative border with blue and red floral motifs.

Você se considera uma pessoa preconceituosa?

A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She holds a scroll in her left hand and a pitcher in her right. The background features a large, faint gender symbol (a circle with a cross and a vertical line). The entire scene is framed by a decorative border with blue and red floral motifs.

Você conhece seus sentimentos e emoções?

A red-toned illustration of a woman in classical Greek or Roman attire, sitting on a chair. She holds a scroll in her left hand and a pitcher in her right. The background features a large, faint gender symbol (a circle with a cross and a vertical line). The entire scene is framed by a decorative border with blue and red floral motifs.

Diga uma qualidade importante para você ?



Qual a melhor atitude a ter quando acontece uma discussão entre namorados, e começa ataque pessoais pesados, mesmo sem intenção?



O que você sabe sobre sexo, relacionamentos e responsabilidade?



Você já se sentiu excluído(a)?



Você já ficou com medo do olhar de
alguém conhecido?



Como você se sente em relação ao
seu corpo ?



Alguém já tocou seu corpo sem
permissão? Como você se sentiu ?



Quem na sua vida que você admira ?



Direitos sexuais:

São direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência.

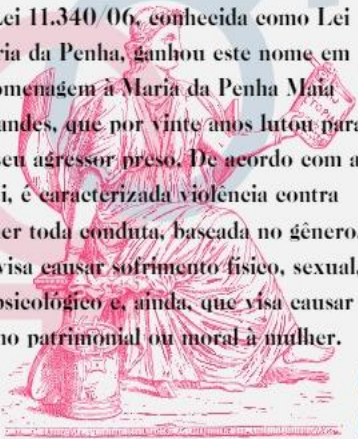


Assédio Sexual: É um tipo de coerção de caráter sexual, caracterizado por uma ameaça praticada por pessoa em posição hierárquica superior em relação a um a subordinado a. As principais vítimas são as mulheres, que recebem propostas de favores sexuais em troca de favores profissionais



Lei Maria da Penha

A Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, ganhou este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos lutou para ver seu agressor preso. De acordo com a Lei, é caracterizada violência contra mulher toda conduta, baseada no gênero, que visa causar sofrimento físico, sexual, ou psicológico e, ainda, que visa causar dano patrimonial ou moral à mulher.



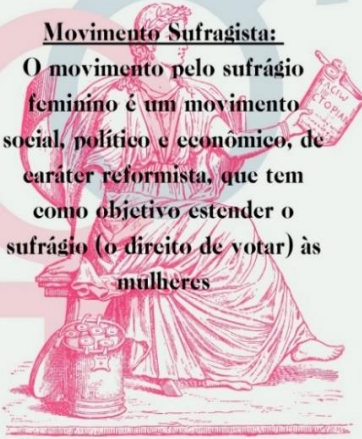
A pílula anticoncepcional

Chegou no Brasil em 1962, que oferece às mulheres sexo separado da gravidez.



Movimento Sufragista:

O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico, de caráter reformista, que tem como objetivo estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres.

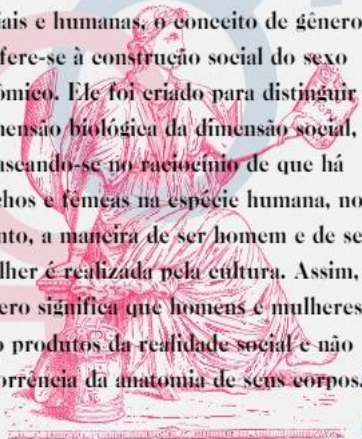


Equidade de gênero:

Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.



Gênero: Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.



Sexualidade: Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.

