

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

THAÍS RESENDE ARAÚJO BORGES BONFIM

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO**

UBERABA – MG
2017

THAÍS RESENDE ARAÚJO BORGES BONFIM

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Área de concentração: Educação

UBERABA – MG
2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Bonfim, Thaís Resende Araújo Borges.

B641v Violência de gênero, escola e políticas públicas de educação /
Thaís Resende Araújo Borges Bonfim. – Uberaba, 2017.
95 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Violência escolar. 2. Discriminação – Gênero. 3. Educação –
Políticas públicas. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.782

Thaís Resende Araújo Borges Bonfim

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 15/12/2017

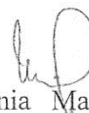
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Têlles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Débora-Cristina Fonseca
UNESP/Rio Claro – Universidade
Estadual Paulista



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira
Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Dedico esta pesquisa a todos que já foram e são vítimas da violência de gênero.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, pelo constante apoio e incentivo para que eu possa alcançar meus sonhos e objetivos.

Ao meu sobrinho Antônio Lorenzo e minha irmã Nicole, pelas inspirações e alegrias diárias.

À Profa. Dra. Fernanda Telles Márques, pela disponibilidade, paciência e amizade durante a orientação, e pelo cuidado e gentileza que me incentivaram desde a minha graduação a pesquisar com curiosidade e inquietação.

À CAPES, que por meio da bolsa taxar me proporcionou amparo financeiro para realização do mestrado, viabilizando a concretização deste sonho.

À Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, pela delicadeza em acrescentar contribuições importantes durante a banca de qualificação e pela gentileza demonstrada durante a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Cílon César Fagiani, pelas consideráveis observações durante a banca de qualificação.

À Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, por aceitar participar da banca de defesa e por apresentar observações relevantes.

Ao João Pedro e aos meus amigos Lina e Felipe, pelo amor, companheirismo e apoio incondicional.

BONFIM. Thaís Resende Araújo Borges. **Violência de gênero, escola e políticas públicas de educação**, 2017, 105 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba. Uberaba, MG, 2017.

RESUMO

Compreender as questões de gênero se mostra muito importante na busca por uma sociedade mais igualitária e tolerante com as diferenças. Casos de violência que se relacionam em algum nível com questões ligadas a gênero são comuns de serem observados nas mais diversas camadas da sociedade contemporânea, bem como na escola. Desenvolvida na linha de pesquisa “Processos Educacionais e Seus Fundamentos”, e inserida no projeto guarda-chuva “A produção social da identidade e da diferença no livro didático: uma contribuição aos estudos da educação na diversidade para a cidadania”, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a questão da violência de gênero na educação básica e como as políticas públicas para a educação se relacionam com os temas, sendo objetivos específicos: apresentar a categoria gênero contextualizando sua elaboração; conceituar violência de gênero e violência escolar; discorrer sobre a violência de gênero no âmbito escolar; contextualizar a aproximação dos estudos de gênero com as políticas públicas para a educação; e demonstrar a importância de políticas públicas educacionais para o enfrentamento da violência de gênero na escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada em abordagem qualitativa, através de levantamento de artigos nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizou-se os termos “violência de gênero” e “discriminação de gênero” em cruzamento com os termos “escola” e “educação básica”, delimitando o período dos últimos dez anos e considerando publicações na língua portuguesa. Para fundamentação teórica, utilizou-se autores dedicados aos estudos de gênero na educação (LOURO, 2001, 2008; VIANNA e UNBENHAUM, 2004, 2006; BENTO, 2001; ABRAMOWAY 2002, 2003). Como resultados, é possível observar que a construção de gênero ocorre de forma sócio histórica e comumente se confunde com as questões do sexo biológico, sendo normatizado que o feminino esteja pautado em posição de inferioridade em relação ao masculino. A violência é utilizada como um mecanismo de reprimir o que é visto como anormal, resultando em diferentes tipos de violência de gênero, que se manifestam também na escola. No âmbito escolar, é comum que exista um receio em abordar questões ligadas ao gênero e a sexualidade, bem como em reconhecer a violência que ocorre em decorrência de ambos os temas. Ainda que existam políticas públicas de educação que visam estabelecer meios para a abordagem dos assuntos ligados a sexualidade no ambiente escolar, estas políticas públicas se mostram insuficientes e pouco consistentes na prática.

PALAVRAS CHAVE: Educação e diversidade. Gênero. Violência escolar. Políticas Públicas de Educação.

BONFIM, Thaís Resende Araujo Borges. **Gender violence, school and public policies of education**, 2017, 105 p. Thesis (Master in Education) – Program of Post-graduation in Education of the Universidade de Uberaba (University of Uberaba). MG, 2017.

ABSTRACT

Understanding gender as a whole is fundamental on the pursue of a society more equal and tolerant. Cases of violence related, in some way, with gender is something commonly seen on a variety of social classes now days, as well as in schools. Developed following the research line on “Education process and its fundamentals”, and inserted on the integrated project “The social construction of identity and the difference on textbooks: a contribution for the studies for education on diversity for the citizenship”, this research’s general objective is to analyze the gender violence during the basic education and how the public policies on education relate with the theme, being specific objectives: to present the gender category contextualizing its elaboration; to define gender violence and school violence; to essay on gender violence on school environment; to consider the relation between gender studies and public policies on education; to expose the relevance of public educational policies on the struggle against gender violence in school. Accomplished with a qualitative research, this is a bibliography study of articles found on Scientific Electronic Library Online – SciELO, CAPES Publications Portal and CAPES Theses and Dissertations Catalog databases. The terms used were gender violence and gender discrimination and were crossed with the terms school and basic education, the maximum period was delimited by ten years and only Portuguese publications were considered. Authors dedicated to gender studies in education were used for theoretical foundation (LOURO, 2001, 2008; VIANNA e UNBENHAUM, 2004, 2006; BENTO, 2001; ABRAMOWAY 2002, 2003). The results demonstrate that the construction of gender happens in a social historical way and is commonly miss associated with biological sex, being normalized that female should be in an inferior position on relation to male. Violence is used as a mechanism to restrain what is seen as abnormal, which results on various types of gender violence, which manifests also in school. It is common to avoid gender and sexuality discussions in school environment, as it is to recognize the violence which happens because of both themes. Even though there are public educational policies aimed to approach topics related to sexuality in school environment, those policies have shown to be insufficient and inconsistent on practice.

KEYWORDS: Education and diversity. Gender. School violence. Public Policies of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
DST	Doença Sexualmente Transmissível.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.
FAPEMIG	A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
GGB	Grupo Gay da Bahia.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.
MEC	Ministério da Educação.
OBEDUC	Observatório da Educação.
ONG	Organização Não Governamental.
ONU	Organização das Nações Unidas.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PIB	Produto Interno Bruto.
PL	Projeto de Lei.
PNE	Plano Nacional de Educação.
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
SNE	Sistema Nacional da Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Portal de Periódicos Capes (01/2007-12/2016) _____	15
Quadro 2 – <i>Scientific Electronic Library Online</i> (2007-2016) _____	15
Quadro 3 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2007- 2016) _____	16

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero _____	52
---	----

SUMÁRIO

PREÂMBULO_____	11
INTRODUÇÃO_____	12
1 GÊNERO E VIOLÊNCIA – ASPECTOS CONCEITUAIS_____	18
1.1 A ELABORAÇÃO DA CATEGORIA GÊNERO_____	18
1.2 GÊNERO, PODER E VIOLÊNCIA _____	28
2 QUESTÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR_____	39
2.1 AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR_____	39
2.2 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA_____	49
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS FACE ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA ESCOLA _____	64
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO_____	64
3.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL E AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO_____	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	81
REFERÊNCIAS_____	86

PREÂMBULO

Desde quando eu estava cursando os três anos referente ao ensino médio as relações no contexto escolar me chamavam atenção, principalmente pela forma em que se relacionavam com aspectos ligados a gênero. Ao ingressar na graduação em Psicologia, essa curiosidade me acompanhou. O fato de ter uma irmã oito anos mais nova me possibilitou também observar de perto como a violência no ambiente escolar, sofrida por ela desde o ciclo básico, reflete diretamente nas relações exteriores à escola, como na família.

Durante a graduação em Psicologia, busquei, então, uma forma de me aproximar dos temas que já me interessavam. Foi quando tive a oportunidade de fazer iniciação científica relacionada ao tema. Como bolsista de iniciação científica desenvolvi o plano de trabalho *Violência na escola: um estudo comparativo da percepção de alunos do primeiro e do segundo ciclo do ensino público fundamental* (BONFIM; MÁRQUES, 2013), que fazia parte da pesquisa *Da violência institucional à violência entre pares: um estudo da violência nas relações escolares*, coordenada pela Profa. Dra. Fernanda Telles Márques e realizada com fomento do programa federal Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

Ainda que a oportunidade de participar de uma pesquisa mais ampla sobre violência escolar tivesse elucidado muitas coisas em relação à temática, a observação em campo, em uma escola municipal de educação básica, proporcionou muitas outras inquietações, principalmente ao observar como a violência escolar estava diretamente ligada com questões de gênero. Para melhor compreender como a violência de gênero era vivenciada no ciclo básico escolar, e verificar como isso refletia ao longo da vida das crianças, desenvolvi a pesquisa bibliográfica *Violência de Gênero no Ciclo Básico Escolar: um problema presente, com consequências constantes* (BONFIM, 2014), enquanto Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Psicologia.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, foi possível desenvolver uma pesquisa para aprofundar mais ainda em como se dão as questões de gênero e violência no âmbito escolar, buscando analisar também como as políticas públicas na educação interferem nessa relação.

INTRODUÇÃO

Na sociedade ocidental atual, as diferentes questões de gênero vêm sendo discutidas e abordadas, bem como a relação com o sexo biológico, a vivência da sexualidade e a busca pela equidade de direitos entre mulheres e homens. Mas ainda que tais temas venham sendo discutidos, a intolerância e falta de compreensão acerca das questões de gênero também se mostram cada vez mais presentes. Compreender que as mulheres não devem ser inferiorizadas em relação ao sexo masculino e que o gênero não deve obrigatoriamente corresponder ao sexo biológico é necessário para que as relações sociais sejam pautadas com respeito e liberdade.

Desde o momento de identificação do sexo biológico é comum que se estabeleça automaticamente uma expectativa baseando-se no gênero que espera ser correspondente ao biológico, influenciando nos mais diversos aspectos, como a cor que deve ser preferencial para cada um, as brincadeiras que devem gostar enquanto crianças, as profissões mais adequadas na fase adulta, e até em aspectos emocionais, em que de acordo com Fávero (2010), espera-se que meninas sejam mais emotivas e sensíveis, e que meninos sejam fortes, destemidos, corajosos e não demonstrem emoções. Quando pensamos no sexo feminino, é também esperado que, conforme explicado por Bourdieu (1999), as mulheres sejam subordinadas aos homens. Ao entendermos que o sexo biológico está relacionado ao órgão genital, mas o gênero se relaciona mais com as construções sociais e culturais, se torna mais fácil compreender que nem todas as pessoas se sintam confortáveis com o gênero correspondente ao biológico. Entender como a concepção de gênero se relaciona com o sexo no âmbito biológico facilita a compreensão acerca das questões de gênero e as diferentes formas de vivência sexual.

É comum que na sociedade se considere o padrão heteronormativo como único correto e aceitável. Mesmo que, de acordo com Toneli (2012), o processo de transição à vida adulta, as concepções de infância, as organizações familiares e autoridades parental venham se alterando nas sociedades urbanas ocidentais, a matriz heteronormativa não se alterou, fundamentando a sexualidade em um contexto que inclui em um padrão heterossexual a expectativa de procriação, casamento e família tradicional. Pessoas que de algum modo fogem desse padrão facilmente se tornam alvo da intolerância e preconceito, que se manifestam de diferentes formas, variando entre agressões sutis, que ocorrem de forma quase imperceptíveis, até casos mais extremos de violência, tornando cada vez mais notáveis casos de homofobia e de violência contra as mulheres.

No ambiente escolar, local onde as crianças são inseridas desde muito pequenas e normalmente passam grande parte da vida, é comum casos de agressões e violência. As

representações de gênero presentes na sociedade refletem no ambiente escolar através de professores, funcionários e também dos alunos. Crianças e jovens que por alguma razão destoam do padrão esperado em relação ao gênero, como meninas que apresentam ser um pouco mais agressivas, ou meninos que demonstrem mais sensibilidade, facilmente tornam-se alvos de *bullying*. Compreender o conceito de violência em suas relações com a agressividade, e discutir a violência de gênero no âmbito escolar, se faz necessário para entender como os fenômenos ocorrem, e como as situações refletem na vida daqueles que a vivenciam, incluindo vítimas, agressores e espectadores.

Visando desmistificar preconceitos e conscientizar a população em busca de uma sociedade mais igualitária, o governo estabelece políticas públicas que abrangem as questões de gênero. Políticas públicas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos em 1998, que trazem a “orientação sexual” como tema sugestionado a ser abordado em sala de aula.

Porém, quase duas décadas depois, ainda é comum que as escolas demonstrem resistência em abordar o assunto, por considerar aspectos relacionados à sexualidade delicados de serem tratados. E, não bastasse a questão da operacionalização, políticas públicas relacionadas às questões de gêneros também enfrentam dificuldades crescentes no âmbito político, como ilustra o caso das bancadas evangélicas de diversos municípios, que nos últimos anos vêm se organizando com o intento de pressionar professores, convencer pais e alunos e excluir o tema dos Planos Municipais de Educação. Conforme elucidado por Rocha (2011), estas bancadas são compostas por políticos que ignoram a laicidade do Estado e travam a implementação de políticas públicas se baseando em crenças religiosas.

Originada de experiências anteriores com projetos sobre violência escolar¹ e inserida em um projeto mais amplo², em desenvolvimento na linha Processos Educacionais e seus Fundamentos, a presente pesquisa objetiva analisar a questão da violência de gênero na educação básica e como as políticas públicas para a educação se relacionam com os temas. Os objetivos específicos são: apresentar a categoria gênero contextualizando sua elaboração; conceituar violência de gênero e violência escolar; discorrer sobre a violência de gênero no âmbito escolar; contextualizar a aproximação dos estudos de gênero com as políticas públicas

¹ Vide Bonfim e Márques (2013), Bonfim (2014), Márques, Bonfim e Silva (2015).

² Trata-se do projeto guarda-chuva *A produção social da identidade e da diferença no livro didático: uma contribuição aos estudos da educação na diversidade*, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Telles Márques e em desenvolvimento com fomento da FAPEMIG e do PAPE UNIUBE.

para a educação; demonstrar a importância de políticas públicas educacionais para o enfrentamento da violência de gênero na escola.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, feita em abordagem qualitativa segundo o entendimento de Chizzotti (2006), e realizada a partir da elaboração do estado do conhecimento. O trabalho teve início com leituras que constituíram o referencial teórico, seguidas de um levantamento de fontes nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, Portal de periódicos da CAPES e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para este levantamento foram utilizados os descritores “violência de gênero” e “discriminação de gênero”, em cruzamento com “escola” e “educação básica”. O filtro estabeleceu a busca por publicações em língua portuguesa, realizadas nos últimos dez anos, período este que justificamos por incluir a fase de expansão assim como o início da contestação (em curso) da abordagem de gênero na educação básica.

Faz-se necessário elucidar a importância de desenvolver o estado do conhecimento para a pesquisa. De acordo com Morosini e Fernandes (2014), é importante compreender que a produção científica se relaciona não apenas com o autor e pesquisador, mas sim em um contexto mais amplo, como a influência da instituição, país e produções prévias relacionadas ao tema.

O estado do conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (idem, p. 155).

Ao realizar o estado do conhecimento aqui apresentado, foi possível entender como o tema vem sendo estudado ao longo da última década no país, permitindo uma análise mais ampla acerca dos temas.

No Portal de Periódicos da CAPES, iniciamos a busca por artigos contendo a expressão “violência de gênero” em qualquer campo (título ou assunto), publicados em português no período 2007-2016. Dos 147 artigos resultantes, 60 atenderam ao cruzamento com o descritor “escola”, mas foram publicados principalmente em periódicos das áreas de Saúde pública, Saúde coletiva, Enfermagem e Sociologia política. Apenas dois dos trabalhos encontrados foram publicados em periódicos que remetem à área de Educação (educação em saúde).

Em seguida, o descritor inicial (“violência de gênero”) foi colocado em cruzamento com a expressão “educação básica”, de onde não resultou nenhuma publicação, conforme se vê no quadro 1.

Quadro 1 – Portal de Periódicos Capes (01/2007-12/2016).

Descritores		Escola	Educação básica
Violência de gênero	147	60	0
Discriminação de gênero	39	8	3

Fonte: elaborado pela autora.

Adotando os mesmos critérios, a busca pela expressão “discriminação de gênero” resultou em 39 publicações. Destas, apenas oito continham também a palavra “escola”, a maior parte delas referentes a periódicos de Administração pública e de Psicologia. Substituindo o descritor “escola” por “educação básica”, resultaram três artigos, dois publicados em revistas de Administração pública e de Direito, e o último em um periódico multidisciplinar especializado em infância e adolescência.

No Scielo os resultados encontrados foram os seguintes:

Quadro 2 – *Scientific Electronic Library Online* (2007-2016).

Descritores		Escola	Educação básica
Violência de gênero	118	11	0
Discriminação de gênero	24	0	1

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme indica o quadro 2, a busca com o descritor “violência de gênero” resultou em 118 publicações no período em questão, a maior parte delas na área da Saúde (76), seguidas de Ciências Humanas (27), Ciências Sociais Aplicadas (13) e Linguística, Letras e Artes (2). Colocando o descritor em cruzamento com “escola”, este número foi reduzido a 11 artigos, todos, sem exceção, publicados em periódicos na área da Saúde. Já em cruzamento com “educação básica”, não resultou nenhuma publicação.

A busca com o descritor “discriminação de gênero” resultou em 24 publicações, nenhuma deles atendendo ao descritor “escola” e apenas uma relacionada a “educação básica”, publicada em um periódico multidisciplinar. Esta, consiste no artigo intitulado *Igualdade de gênero nas instituições educativas da primeira infância brasileira*, de autoria de Daniela Finco (2015), em que a autora discute a aplicação prática dos princípios de igualdade de gênero e cidadania, concluindo que políticas públicas de reconhecimento e valorização das diferenças de gênero, precisam ser trabalhadas, também, na formação do professor da educação infantil (FINCO, 2015).

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados, no período de 2007 a 2016, um total de 347 resultados para o descritor “violência de gênero”. Associando a busca ao termo “escola”, este número caiu para 27 trabalhos acadêmicos: 19 dissertações de mestrado acadêmico, três dissertações de mestrado profissional e quatro teses de doutorado. Alterando o segundo descritor para “educação básica”, foi obtido um único resultado, uma tese de doutorado em Educação intitulada *As contribuições do currículo na formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica*, defendida no ano de 2016. Nela, a autora, Maria do Carmo Gonçalo, apresenta os resultados de uma pesquisa de campo pela qual se discute as relações entre o currículo e o lugar do gênero e da sexualidade na educação.

Alterando os descritores, a busca com o termo “discriminação de gênero” resultou em 52 trabalhos. Em cruzamento com a expressão “educação básica” não obtivemos qualquer resultado. Trocando o segundo descritor para “escola”, encontramos oito dissertações de mestrado acadêmico, uma dissertação de mestrado profissional e três teses de doutorado, duas delas desenvolvidas em Programas da área de Educação e uma da área de Psicologia da Educação.

Quadro 3 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2007 – 2016).

Descritores		Escola	Educação básica
Violência de gênero	347	27	1
Discriminação de gênero	52	0	8

Fonte: elaborado pela autora.

Duas das teses encontradas, os trabalhos *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*, de Cristina Teodoro Trindad (2011), e *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*, de autoria de Daniela Finco (2010) assim como o artigo antes mencionado (FINCO, 2015) refletem sobre a temática no âmbito da educação infantil e ressaltam a importância da formação de professores para que estes tornem-se aptos a trabalhar de forma adequada com a temática.

Um terceiro trabalho, *Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola*, defendido por Leonardo Lemos de Souza no ano de 2008, relaciona o mal-estar nas relações interpessoais que se dão em meio às vivências escolares com questões de gênero. Analisando dados obtidos a partir da abordagem de 400 jovens com idades entre 15 e 21 anos, estudantes de escolas dos estados de São Paulo e de Mato Grosso, o autor constata

que “as representações de gênero têm papel relevante no modo como os jovens e as jovens resolvem conflitos interpessoais, marcando a produção de estereótipos nas relações sociais entre homens e entre mulheres na escola” (SOUZA, 2008, p. 12).

Ao mapear o estado do conhecimento, constatamos que o referencial teórico da pesquisa recorre a autores que também podem ser encontrados nas referências dos artigos e teses com os quais tivemos contato, como Guacira Louro (2001, 2008), Claudia Vianna e Sandra Unbenhaum (2004, 2006); Berenice Bento (2011), Miriam Abramoway (2002, 2003), entre outros.

A presente dissertação se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta de forma conceitual sobre gênero e violência, elucidando como os conceitos foram elaborados de forma sócio-histórico, e como ambos se relacionam. O segundo capítulo aborda como a violência se manifesta no âmbito escolar e como as questões de gênero estão associadas a essa violência. O terceiro capítulo apresenta uma contextualização histórica de como os estudos que se relacionam as questões ligadas a sexualidade começaram a ser inseridos nas escolas brasileiras, e qual o papel das políticas públicas na educação para as questões de gênero na escola.

1 GÊNERO E VIOLÊNCIA – ASPECTOS CONCEITUAIS

Ao longo das últimas décadas, as questões relacionadas a gênero estão cada vez mais em pauta, sendo mais discutidas e abordadas. Para melhor compreender o que se entende como gênero no presente trabalho, recorreremos ao conceito utilizado por Pierre Bourdieu (1999), que explica que, enquanto o sexo biológico se relaciona ao órgão genital, as diferenciações de gênero entre masculino e feminino são resultantes de um longo processo histórico, social e cultural que se baseia em características elaboradas para distinguir homens e mulheres, em uma forma opositora. A oposição que ocorre não se dá em forma horizontal, mas sim em um modo que as mulheres estão sempre posicionadas de maneira inferior aos homens. Para o autor, a diferenciação entre masculino e feminino é baseada em relação de poder em que os homens exercem sobre as mulheres. Essas relações de poder se iniciam no próprio ambiente familiar, e se refletem nos mais diversos aspectos sociais.

A vivência da sexualidade e do gênero vem se modificando ao longo dos anos, passando por um processo em que ao mesmo tempo que as mulheres lutam pelo direito de igualdade em relação aos homens e diversas pessoas lutam pelo direito de ter liberdade para se expressarem como desejam, outras pessoas tentam impor a todos um padrão embasado por uma construção sócio-histórico e cultural que visa estabelecer uma cultura heteronormativa a todos; isto é, um padrão que pauta apenas a heterossexualidade e o sexo biológico em acordo com o gênero como forma correta de vivenciar a sexualidade, e manter a ideia de que as mulheres devem ser sempre subordinadas aos homens nas relações sociais. Não surpreendente, que este conflito entre a busca pela liberdade e a repressão exercida por outros atores sociais resultem em situações de violência, podendo esta ocorrer de forma explícita ou de maneiras muito sutis, até mesmo difíceis de serem identificadas.

1.1 A ELABORAÇÃO DA CATEGORIA GÊNERO

As relações pessoais e interpessoais são pautadas por definições formadas pela sociedade, sendo compreensível que padrões ainda sejam esperados e ditados como normais, em relação a outros padrões que são caracterizados como fora do comum. Dentre tais definições e padrões presentes na sociedade, refletir sobre as relações de gênero tornou-se algo cada vez mais necessário na atualidade, considerando que diversos assuntos são pautados pelas caracterizações de feminino e masculino e por suas representações sociais.

Autores como Bento (2011) e Jesus (2012) demonstram que, antes mesmo do nascimento, as configurações baseadas em estereótipos de gêneros já estão presentes, sendo algo naturalizado e passado de geração para geração, se tornando culturalmente enraizado na nossa sociedade. Ao nascermos, somos apresentados a um ambiente com histórias e ideias prévias, que acabam por influenciar diretamente no nosso modo de pensar desde os primeiros anos de vida. Desde muito cedo as crianças são inseridas no sistema escolar onde passam grande parte da vida, sendo comum que a escola seja o ambiente onde ocorrem as primeiras relações interpessoais com pessoas não familiares, e local onde as crianças começam a se sociabilizarem e desenvolverem relações entre pares, em que os reflexos destas relações podem ser levados por toda a vida.

Para melhor compreender como se dão as questões de gênero na sociedade contemporânea, é necessário fazer uma contextualização histórica de como os estudos começaram a ser elaborados. As diferenciações que caracterizavam feminino e masculino começaram a ser desenvolvidas após a Revolução Francesa, de acordo com Silva, Amazonas e Vieira (2010), marcado por um momento em que homens e mulheres lutaram juntos buscando igualdade, fez-se necessário pautar as diferenciações entre feminino e masculino, não ocorrendo apenas como um modo de distinção, mas sim como um meio de ressaltar que apesar da participação feminina durante a revolução, a mulher era inferior em relação ao homem. Ainda em 1798 foi criado o modelo do esqueleto humano feminino, já que, até então, tinha-se um modelo único que era associado ao esqueleto masculino. Os autores explicam que, dentre as diferenciações que se destacam entre os dois modelos, a representação do esqueleto masculino apresentava um crânio com tamanho maior em relação ao feminino, e a representação do esqueleto feminino apresentava os ossos da bacia pélvica em tamanho maior em relação ao masculino. No campo da anatomia, essas diferenciações que inauguram o *two-sex model* distanciando-o do modelo anterior, o *one-sex-model* (pelo qual se entendia que as mulheres eram uma versão imperfeita e invertida do homem), têm relação direta com as expectativas burguesas em relação ao feminino, como bem demonstra o vasto trabalho de Michel Foucault. A intenção era destacar o papel da mulher relacionado à maternidade e seu papel como reprodutora da espécie, ao passo que os homens ganhavam destaque no intelecto, com o crânio apresentando tamanho avantajado e remetendo a maior inteligência.

Insta esclarecer que referidas distinções não se iniciaram nas representações do esqueleto, mas desde muito antes, no modo em que as crianças eram educadas. Naquela mesma sociedade já era comum que a educação dos meninos fosse voltada para ter responsabilidade de

adultos, sendo treinados desde cedo a seguir os passos dos patriarcas e cuidar dos negócios da família ou garantir um bom estudo. Já as meninas eram educadas para serem donas de casa desde cedo, sendo ensinadas a serem comportadas, obedientes, boas cozinheiras, arrumar a casa, e ter a consciência de que nasceram para casar com alguém que fosse conveniente para toda a família, ter filhos e ser responsável pelo cuidado de todos, sempre demonstrando subordinação aos homens: primeiro ao pai e depois ao marido. Desde então, diferentes movimentos sociais buscaram transformações para mudar estes cenários.

Ao longo das últimas décadas a mulher começou a conquistar mais direitos e um maior espaço na sociedade, sendo uma conquista que ocorre muito lentamente e com muitos esforços. De acordo com Rodrigues et. all (2015), durante o processo de industrialização iniciados nos séculos XVIII e XIX, as mulheres começaram a conquistar espaço no mercado de trabalho, já que apenas a força de trabalho dos homens não era suficiente, e o baixo salário por eles recebido não garantia o sustento de toda a família. Desse modo se iniciou a presença das mulheres no mercado de trabalho como assalariadas, que eram contratadas por um valor bem menor em relação ao valor pago para os homens e com carga horária maior a pretexto de uma inferioridade também laboral, o que fez com que se tornassem mão de obra muito rentável. Dito de outro modo, a introdução das mulheres no mercado de trabalho não foi resultado de uma conquista ou um direito, mas sim da necessidade de força de trabalho e da oportunidade de espoliar mais, de pagar menos por funcionárias que tralhavam mais. Moraes (2012) destaca que, embora muitos direitos das mulheres foram conquistados com muita luta de movimentos feministas, é necessário entender que a conjuntura histórica favoreceu isto, em um momento em que a situação econômica não permitia mais que apenas o homem sustentasse a casa sozinho. Com uma inserção no mercado de trabalho relacionada mais à necessidade disto do que ao direito conquistado, hoje em dia ainda é comum que funções que exijam força bruta e intelectualidade sejam descritas como “trabalho de homem” e empregos que exigem menos complexidade ou se relacionam a cuidados do lar sejam descritos como “trabalho de mulher”.

A luta pela igualdade, em que se busca uma equiparação nos direitos entre homens e mulheres, comumente é confundida com o movimento feminista. Isto se dá pelo fato de que geralmente nas questões de gênero a mulher está posicionada em relação inferior ao homem em diversos sentidos, de modo em que quando se pensa na busca pela igualdade remete-se às lutas dos movimentos feministas. Deste modo, faz necessário entender que, conforme elucidado por Carloto (2008), os estudos de gênero não devem ser reduzidos apenas à temática das mulheres, mas sim em compreender de forma ampla as relações entre mulheres e homens, sem se limitar

apenas a um sexo. Ainda que o feminismo seja responsável por grandes conquistas nas questões de gênero, é necessário abranger os estudos de gênero de uma forma mais vasta.

Os conceitos de gênero e sexo são vistos por diferentes perspectivas que se relacionam com biológico e construção social, sendo que o sexo biológico e físico se classifica em relação ao órgão sexual, e o gênero é resultado da construção sócio-histórica que faz a pessoa se identificar com aquilo que se convencionou chamar de feminino e de masculino.

Ainda que na década de 1950 a expressão *gênero* tenha sido utilizada em alguns estudos na área da saúde em estudos sobre a psicodinâmica da sexualidade da pessoa intersexual (MÁRQUES, 2002), de acordo com Scott (1989) o vasto emprego da palavra *gênero* para caracterizar a identificação com feminino e masculino tem como marco a atuação de feministas norte-americanas que queriam destacar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Foi a partir da segunda onda dos movimentos feministas³ que gênero se tornou um termo alternativo e não relacionado ao biológico, em substituição aos termos “sexo” ou “diferença sexual”. Ainda no meio acadêmico, o termo gênero passou a ser utilizado como sinônimo de feminino, o que, no momento estudado pela autora, tornou-se um indicador de seriedade do trabalho, pois demonstrava uma conotação mais objetiva e neutra em relação ao termo "mulheres", e de modo a afastar-se da ideia do feminismo. Isso exemplifica a ideia de que ainda é comum que quando associado a mulheres, diversos assuntos sejam vistos com um olhar reduzido ou com certo desprezo, e por isso se faz necessário artifícios para se destacar.

Na cultura ocidental contemporânea, a relação entre masculino e feminino não se dá de forma antagonista ou oposta, mas sim em um modo vertical em que o masculino está sempre pautado de forma superior ao feminino. Para melhor compreensão, Bourdieu (1999) utilizou o termo *dominação masculina* para explicar a relação de poder que os homens têm com as mulheres, sendo essa algo enraizado na sociedade e formada através de um processo sócio-histórico em que é normatizado esse padrão. Para o autor, ainda é necessário compreender que os homens também nascem inseridos na ideia de que devem exercer poder sobre as mulheres, reproduzindo padrões de violência de gênero amparados na naturalização dessas relações, o que os torna, ao mesmo tempo, autores e vítimas do machismo.

Como parte de um contexto em que o homem também é reconhecido como vítima do machismo, a década de 1990 apresenta diversos trabalhos nos quais a produção social de diferentes identidades masculinas surge como objeto de análise (NOLASCO, 1995; RAMIRÉZ, 1995).

³ Sobre a qual se falará adiante.

De forma semelhante, Davis (1975) defendia que, ao invés de voltar-se apenas ao sexo oprimido, os estudos deveriam ser voltados tanto aos homens quanto às mulheres, para de fato compreender a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual em diferentes sociedades e épocas. Seu argumento era que, do mesmo modo que um historiador de classes não pode analisar restritamente os camponeses enquanto classe oprimida, não é possível compreender as dinâmicas das relações de gênero considerando apenas parte dos sujeitos nelas envolvidos.

De modo geral é comum que a mulher seja vista com desvalorização em relação aos homens, mas em algumas culturas isso ocorre de forma mais acentuada. Em diversos países, por exemplo, é normal que o nascimento de filhas mulheres seja encarado como transtorno e prejuízo, já que a mulher é vista apenas como geradora de gastos e trabalho para a família, e por isso são comuns situações em que a criança é deixada para adoção apenas pelo fato de nascer menina, ao contrário do que ocorre com os bebês que nascem meninos, que são vistos como uma benção para a família por serem capazes de ser independentes e trazer lucros financeiros, além de representar uma segurança futura para os pais durante a velhice.

Neste sentido, autores como Jones (2000) e DeLugan (2013) destacam como em alguns países o abandono de recém-nascidos meninas e até mesmo o assassinato destes bebês se tornou culturalmente justificável. Na China, a política de filho único é vista como grande responsável por abandono de meninas recém-nascidas. O país criminaliza o abandono de crianças, mas conta com postos para acolher recém-nascidos abandonados de forma segura e anônima para os pais. Na Índia o número de abandono e até mesmo assassinato de bebês do sexo feminino é cada vez mais crescente, sendo justificado pela cultura de se pagar um dote no valor de aproximadamente \$1000,00 no momento do casamento das filhas mulheres. Em outras culturas, como em alguns países do Oriente Médio e África em que o Islamismo⁴ é a religião predominante, o nível de subordinação das mulheres é tão elevado que existem casos em que mulheres estupradas são condenadas a penas severas por terem mantido relação sexual, desconsiderando-se totalmente o fato de a relação não ter sido consensual. A mulher é considerada culpada porque teria “induzido” o homem ao descontrole.

Não é preciso, entretanto, recorrer a modelos culturais muito diferentes do nosso. No Brasil, são muitos os casos em que abusos são considerados pela opinião pública como justificáveis a depender da roupa que a mulher estava usando, do horário em que ela ocupava um determinado espaço público, de sua forma de falar ou andar. Isso ilustra a realidade de que a mulher sofre apenas por ser mulher. A culpabilização da vítima em diferentes casos em que a

vítima é mulher retrata a ideia da inferioridade feminina, legitimando a transgressão da lei por parte dos agressores, principalmente quando o agressor é homem.

A reflexão sobre como vivemos inseridos em uma sociedade que determina diversos padrões desde antes do nascimento veio à tona em 1949 com a publicação da obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir. A frase “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”, trouxe a reflexão de como nossa cultura determina a cor de que devemos gostar, as profissões que devemos seguir, os sentimentos que podemos demonstrar e o modo como devemos agir, tudo determinado em detrimento do órgão sexual. De acordo com Louro (2008), a frase não se restringiu apenas ao campo feminista, mas também aos estudos de gênero e da sexualidade de modo geral, sendo alargada e passando a compreender ainda o aspecto da masculinidade, sendo compreensível que os homens também são resultados de aspectos culturais. A construção do gênero e da sexualidade não ocorrem apenas no momento do nascimento, mas de forma contínua constantemente ao longo da vida.

Há mais de cinquenta anos, Simone de Beauvoir sacudiu a poeira dos meios intelectuais com a frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. A expressão causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008, p.17).

As discussões acerca do gênero no ponto de vista cultural e social se desenvolveram melhor, de acordo com Siqueira (2008), em 1975, a partir das obras da feminista e pesquisadora Gayle Rubin, elaborando o conceito de como as pessoas são moldadas culturalmente pela sociedade com fins de encaixar o gênero com o sexo biológico e o sexo feminino em relação inferiorizada ao sexo masculino. Antes de nascer nós já somos automaticamente inseridos em uma sociedade machista e sexista que define as expectativas, aspirações, modo de agir e pensar que a criança deve demonstrar apenas baseado no sexo revelado no ultrassom. Conforme explicado por Bento (2011), o gênero é resultado de tecnologias que produzem corpos sexuais, sendo produzidos no momento em que o médico define o sexo do bebê. Apenas com a definição do sexo o feto passa a ser tratado como de fato um ser humano. Desse modo, quando se diz que é um menino ou uma menina não se está descrevendo apenas o sexo da criança, mas sim todo o futuro que se espera em relação a orientação sexual, preferências de brincadeiras, sentimentos predominantes, e outros fatores que estão diretamente associados ao sexo biológico.

O histórico social de subordinação das mulheres em relação aos homens também vem de antes mesmo do nascimento. A busca por igualdade de gênero é algo cada vez mais crescente na sociedade, em que muitas conquistas foram possíveis através de muita luta para conscientização do direito à igualdade e da busca incansável das mulheres para ter reconhecimento na sociedade, sendo o feminismo contemporâneo grande responsável por isso também, e por isso faz necessário dar destaque ao movimento feminista como um grande fomentador das discussões acerca de gênero. A nível mundial, pesquisadoras como Simone de Beauvoir, Joan Scott e Gayle Rubin são nomes lembrados quando se fala da difusão do feminismo. No Brasil, o movimento feminista ganhou destaque em meados da década de 1970, mas antes disso já vinham se formando movimentos feministas no país.

Pinto (2003) explica que no Brasil o feminismo se deu em três grandes ondas, também descritas como momentos. O primeiro momento se iniciou no século XX, entre o final dos anos 40 até os anos 70, com mulheres das classes alta e média que protagonizaram a luta das mulheres pelo direito ao voto, sendo uma luta por direitos políticos e pela universalidade do direito de votar, este movimento foi liderado por filhas de políticos e intelectuais que estudaram em outros países e configurou um feminismo comportado e difuso. O segundo momento se deu no início da década de 1970, ainda sob o clima político, mas desta vez em relação ao regime militar, e se caracterizando como um movimento em que as mulheres discutiam temas como a sexualidade, relações de poder, leis e costumes. As mulheres que se organizaram em relação contrária ao militarismo representaram diversos grupos que difundiram os interesses e demandas femininas, caracterizando-se assim como uma onda de resistência contra a ditadura civil-militar, e também contra a hegemonia masculina e a violência sexual. A partir daí, explica a autora, deu-se a terceira fase, que se caracterizou com a difusão da luta pelos direitos igualitários das mulheres e a forte participação das brasileiras no processo de redemocratização e no processo de institucionalização e discussão das diferenças intergêneros.

De acordo com Matos (2010), os movimentos feministas no Brasil passaram a apresentar uma outra maneira de conceber a cultura, a política e a organização coletiva, iniciando uma tentativa de reforma nas instituições consideradas democráticas, a busca por reformas no Estado, e a tentativa de reconfiguração do espaço público através da participação de mulheres de diferentes movimentos, como mulheres negras, lésbicas e indígenas. Os movimentos contemporâneos do feminismo no Brasil e na América Latina, ainda de acordo com a autora, caracterizam o que ela chama de quarta onda, qualificada pela institucionalização das demandas femininas por intermédio da presença de mulheres nos Poderes Executivo e

Legislativo dos países, com a criação de órgãos executivos para gestão de políticas públicas voltados para mulheres, institucionalização de ONGs e redes feministas, e um novo panorama para atuação do feminismo trans ou pós-nacional, que são caracterizados por uma luta pela radicalização anticapitalista e a luta radicalizada pelo encontro de feminismos e outros movimentos sociais (MATOS, 2010).

Todas as questões citadas acerca dos gêneros e os movimentos que buscam a igualdade entre homens e mulheres resultam na necessidade dos estudos de gênero. No meio acadêmico, de acordo com Dinis (2008), os debates sobre diversidade sexual e de gênero se iniciaram em meados da década de 1970, sendo resultado da pressão de grupos feministas e, em seguida, de grupos gays e lésbicos que denunciavam a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares de instituições escolares. Já no Brasil, tais debates só ganharam destaque a partir dos anos 90, sendo antes restringidos ao campo das ciências sociais, psicologia e crítica literária, não sendo discutidos nem mesmo nos estudos da educação.

Acerca dos movimentos contra violência de gênero relacionada a homossexuais, as primeiras tentativas de organização ocorreram na Europa entre 1850 e 1933 de acordo com Wendt (2015), como resposta às legislações que criminalizavam atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo, sendo um marco importante a morte de mais de 200 mil homossexuais na Alemanha em 1933 no regime nazista. Estes movimentos desenvolviam meios de convivência e participação baseadas num sentimento de igualdade e identificação entre todos os seus membros. Ainda segundo a autora, no Brasil, a primeira iniciativa notável de movimentos gays ocorreram em 1978 com a criação de um jornal, no Rio de Janeiro, editado por homossexuais e também outras minorias.

Vianna et. al. (2011) ressaltam que o Brasil foi um dos 155 países a acordarem com a “Declaração de Jomtien”, ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos nos anos 2000, em que, dentre oito metas apresentadas, uma se referia à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento⁵ das mulheres como medidas necessárias para melhoria das condições de vida previstas pela Organização das Nações Unidas. Nesta mesma conferência o governo assumiu que a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna para ser preenchida. Entre alguns dos grandes responsáveis pela difusão dos estudos de gênero no país, Dinis (2008)

⁵ O termo surgiu em 1977 originalmente do inglês, *empowerment* foi utilizado pelo psicólogo norte-americano Julian Rappaport para representar a necessidade de dar ferramentas para grupos oprimidos como modo facilitador de desenvolvimento. No Brasil, o educador Paulo Freire adaptou o termo defendendo que os próprios grupos oprimidos devem buscar tais ferramentas (FREITAS, 2016).

destaca as produções da pesquisadora e historiadora Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas. No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação. Contudo, neste último campo, a grande guinada nos estudos de gênero deu-se nos anos de 1990 (DINIS, 2008, p.479).

A diferenciação de gênero e sexualidade como conceitos distintos e não sinônimos se mostrou fundamental para os estudos de gênero, pois se antes os conceitos eram reduzidos como algo relacionado ao biológico, agora é compreensível que muito se diz respeito à cultura e contexto sócio-histórico. Para Dinis (2008), considerando que gênero e sexualidade romperam o paradigma biológico, diversos pesquisadores da área da Educação têm debatido tais temas a partir desta perspectiva por ele chamada de “culturalista”, mas ainda assim existem diversas lacunas para a discussão de tais temas na educação, como a resistência de agências financiadoras de pesquisas que resistem em incluir estudos de gênero na Educação da forma como deveria ocorrer.

De acordo com o autor, ainda que nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a sexualidade seja um tema indicado, isto ocorre apenas de forma transversal sendo descrito como objetivo tratar acerca das características do feminino e masculino e discutir o respeito à diversidade de valores, comportamentos e crenças relacionadas à sexualidade, sem especificidades, o que resulta na ausência de vertentes mais específicas relacionadas a determinados grupos com diferentes características sexuais e de gênero, como por exemplo em relação a homossexuais, travestis, transexuais, entre outras minorias. Ou seja, resta ao professor delimitar no espaço escolar o que ele julga necessário ou não trabalhar, resultando comumente na abordagem de forma genérica sobre questionamentos básicos acerca do feminino e masculino, mas sem se afastar da normatização da heterossexualidade. Partindo do senso comum em que tais assuntos são temas delicados e desnecessários a serem tratados, não é de se

surpreender que os professores acabem optando por não abordar com a especificidade necessária os estudos de gênero (DINIS, 2008).

Ao considerar os binarismos heterossexualidade/homossexualidade, normalidade/anormalidade e homem/mulher, é comum que os termos não se relacionem de forma opositora, mas sim de forma subordinada, em que ser heterossexual, dentro do padrão, e ser homem é entendido como algo “melhor” do que ser homossexual ou mulher. Pensando nesta relação de opressão às sexualidades não-reprodutivas⁶, na década de 1980 começou a ser formulada, em universidades dos Estados Unidos, uma nova perspectiva de ver as relações de sexo e gênero, mais tarde identificada como Teorias *Queer*. Tais teorias buscam desmistificar esta necessidade de antagonismo nas relações, pensando em um novo modo de ver as relações, em que não seja necessário um referencial de superioridade no binarismo, e que não seja necessária uma concepção de certo e outra concepção de errado, mas sim apenas concepções neutras, que não necessitem serem oppositoras entre si.

Os estudos *queer* surgiram, de acordo com Miskolci (2009), do encontro entre uma corrente da filosofia e dos estudos culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, problematizando os conceitos clássicos de sujeito e identidade. O termo *queer* é descrito por Louro (2001, p 546) como um termo carregado de estranheza e deboche, utilizado por grupos homossexuais para caracterizar a oposição e contestação da normalização, sobretudo em relação à heteronormatividade compulsória presente na sociedade, mas, também, em relação à normalização proposta pela política de identidade dos movimentos homossexuais dominantes. Flores (2010) explica que, para a teoria feminista, ser *queer* significa estar no lugar de estranho, raro, esquisito, mas sem desejar ser integrado ou tolerado na sociedade, sendo esta posição socialmente considerada errada, uma posição confortável, sendo objetivo das teorias *queer* construir um novo saber sobre sexo através da desmistificação e desconstrução do que já se têm acerca do tema.

Na formulação das teorias *queer*, Louro (2001) e Flores (2010) destacam alguns autores que fundamentam de algum modo a elaboração da teoria. Judith Butler foi uma importante autora a difundir sobre o tema, com o objetivo de descobrir se a política feminista funcionaria sem uma concepção central e comum a todos, promovendo seus estudos através de realização de seminários, publicando produções, e participando de estudos em importantes institutos

⁶ Para entender melhor o contexto de opressão principalmente às sexualidades homoeróticas, lembramos que a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade da lista de transtornos mentais no começo dos anos 70, porém em 1977 a Organização Mundial de Saúde incluiu “homossexualismo” na Classificação Internacional de Doenças (CID), caracterizando-o, assim, como sendo uma doença mental. Isso só foi revisto e eliminado na edição de 1990 (MÁRQUES, 2002).

fomentadores de pesquisas. As concepções de sexualidade de Michel Foucault e a definição de desconstrução elaborada por Jacques Derrida são utilizadas para a compreensão das teorias *queer*.

A construção discursiva das sexualidades, exposta por Foucault, vai se mostrar fundamental para a teoria *queer*. Da mesma forma, a operação de desconstrução, proposta por Jacques Derrida, parecerá, para muitos teóricos e teóricas, o procedimento metodológico mais produtivo. Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma idéia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do 'outro', o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior. Derrida afirma que essa lógica poderia ser abalada através de um processo desconstrutivo que estrategicamente revertesse, desestabilizasse e desordenasse esses pares. Desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma (LOURO, 2001, p. 548).

As teorias *queer* mostram-se importantes por trazer uma nova perspectiva aos estudos de sexualidade e gênero. De acordo com Miskolci (2009), este *corpus* teórico permite que sejam mais exploradas as relações da linguagem e consciência, e sociedade e subjetividade, desnaturalizando os sujeitos como produtos de processos normalizadores. O autor também elucida a importância das teorias *queer* para com travestis, transexuais e intersexuais, valorizando o compromisso científico de crítica aos sujeitos unitários e estáveis, e buscando romper com a ideia da lógica binária das relações sociais, já que este binarismo resulta em relações hierarquizadas e subalternizadas.

1.2 GÊNERO, PODER E VIOLÊNCIA

Identidades que foram historicamente subalternizadas estão mais sujeitas à violência, que consiste em um fenômeno ao mesmo tempo amplo e diversificado. Tal amplitude torna violência um conceito muito difícil de ser definido em um único modo. Dentre as definições é possível encontrar diferentes maneiras e justificativas que apontam para as situações como consequência de um problema maior, ou manifestação de um problema isolado, e comumente existe controvérsias entre conceitos que ditam atos violentos algo da natureza humana, e outros que pensam a violência como resultado de um contexto social em que o sujeito que está inserido reagirá de forma violenta ou não.

A todo instante é possível que nós estejamos vivendo ou presenciando atos violentos, mas muitas vezes tais atos são banalizados ou enraizados na sociedade de tal forma a parecerem coisas pequenas, corriqueiras, algo natural do ser humano. A este respeito, Salles, Fonseca e Adam (2016) explicam que a violência está relacionada com a singularidade do homem e suas relações com o mundo.

O contexto de efemeridade, somado ao individualismo aflorado e às relações superficiais, produz, como consequência, uma exacerbação dos conflitos e expressões de violência pela negação do outro, pela falta de tolerância e sentido de pertencimento, pela violação de direitos e pela banalização e naturalização de atos violentos presentes em nosso dia a dia: nas escolas, nas ruas, na mídia, nas famílias e nas instituições que compõem a nossa sociedade. (SALLES; FONSECA; ADAM, 2016, p. 40).

A banalização de atos violentos ocorre também com a ideia de que é legitimado reagir de maneira agressiva a situações que fogem do comum, sendo assim frequente casos que são resultados de preconceito e desrespeito. Ao se falar das questões de gênero, é necessário pensar sobre a relação com a violência e como isso ocorre na sociedade. A cultura heteronormativa está enraizada na sociedade, sendo o preconceito e desrespeito com qualquer fator que fuja deste padrão algo comum. A não aceitação que parte de algumas pessoas em relação a quem quebra esse estereótipo pré-estabelecido para o seu sexo biológico muitas vezes é exteriorizada com atos violentos, incluindo conflitos com agressão verbal, agressão física, humilhação e constrangimento da vítima. Mas antes de compreender a relação de atos violentos com as questões de gênero, é preciso entender melhor os diferentes conceitos de violência.

Um amplo conceito para violência foi definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2002, sendo violência definido como “o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Este conceito amplo foi estreitado por alguns autores para melhor definir alguns aspectos, delimitando assim os conceitos de violência.

De acordo com Minayo (2005) a violência é um fato humano e social presente em todas as sociedades, podendo ser sentida no uso da força, poder, privilégios e dominação, e exercida por ou sobre pessoas isoladas, grupos, ou de forma coletiva, sendo ainda o fato de existir sociedades com diferentes níveis de violência um indicativo sobre a importância da cultura e do meio social para a propagação da violência. A violência ainda, de acordo com a autora, pode

ser vista como um fato histórico que se transforma ao longo dos anos, como por exemplo a violência social, econômica e política, que são tipos de violências que vão se modificando e moldando em relação ao aspecto social do meio em que se vivencia. Mas existe também as formas de violência que são constantes e persistem ao longo dos anos e por quase todas as sociedades por terem se tornado naturalizadas na sociedade, gerando conflitos constantes em grande parte das sociedades, sendo por exemplo os casos de violência de gênero, principalmente exercida a partir do homem contra a mulher, a violência racial e violência religiosa que são vistas como uma violência legitimada e normal, baseando-se na ideia de que é normal reagir de forma agressiva ao que foge dos padrões normativos.

Faz se necessário também compreender a diferença entre violência, preconceito e discriminação. O preconceito está atrelado a ideia de concepções formadas a partir da vivência sócio histórica que leva o indivíduo a formular ideias anteriores, muitas vezes carregadas de estigmas e falsos conceitos. Comumente vemos pessoas sendo desprezadas por não se enquadrarem no estereótipo já definido e socialmente aceito, o pré-conceito que as pessoas carregam muitas vezes é suficiente para que o indivíduo seja estigmatizado.

Bandeira e Batista (2002) destacam que o poder público muitas vezes se mostra responsável por situações de preconceito quando através da elite política parece favorecer ou desfavorecer grupos identificados por sua etnia, raça, religião, sexo, entre outras características, negando a possibilidade das diferenças, e que do ponto de vista jurídico a sociedade que prega a construção diferenciada e não-plural dos membros, como signo de preconceito, e beneficiando ou prejudicando determinados membros está fadada a instauração da violência de forma material e simbólica. O preconceito pode se manifestar de diferentes maneiras, sendo racial, religioso ou sexual, mas em todos os modos está associado a conceitos sócio históricos que estão enraizados, e por isso se torna aceito na sociedade e frequentemente é banalizado.

É comum que pensamentos e ideias preconceituosas sejam vistos como algo normal, o que dificulta a identificação e combate dentre tais situações. Comumente o preconceito deixa o campo das ideias e resulta em ações para exclusão daquele julgado diferente, resultando na discriminação. A discriminação é o ato de discriminar, segregar, excluir, humilhar e inferiorizar o próximo. A todo momento ocorrem situações de discriminação, tais situações são resultantes dos conceitos que carregamos acerca de tudo, em que muitas pessoas não se permitem alterar tais conceitos e não respeitam as diferenças. As leis que surgiram para proteger as vítimas de preconceito e discriminação são historicamente recentes, e comumente ignoradas, como demonstram Bandeira e Batista (2002, p. 121).

A Lei Afonso Arinos (nº 1.390, de 3 de julho de 1951), pioneira no Brasil, considerou contravenção quaisquer tipos de preconceitos de raça ou de cor. A partir de 1º de outubro de 1955, passou a ser crime de genocídio a destruição de qualquer grupo nacional étnico, racial ou religioso (Lei nº 2.889). E, de acordo com lei posterior (nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983), constitui-se crime contra a Segurança Nacional qualquer forma de propaganda ou expressão de discriminação racial. Com a Constituição de 1988, preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, IV), tais como a prática do racismo, constituíram-se juridicamente em crimes inafiançáveis e imprescritíveis, sujeitos à pena de reclusão nos termos da lei (art.3º, XLII).

As autoras observam que em nossa sociedade ainda se divide a população entre negros e brancos, ricos e pobres, mulheres e homens, heterossexuais e homossexuais, mas não como forma de destacar e respeitar o direito a diferença, e sim como uma violência moral, muitas vezes exercida de forma discreta nas relações. Esse binarismo, dizem elas, revela a ideia de oposição nas relações, em que o que é normativamente aceito e comum na sociedade é o ideal, e o que foge do padrão esperado é errado, sendo justificável que o dito errado seja de algum modo reprimido. Tal binarismo não ocorre em forma horizontal em que se relacionam apenas como polos diferentes, mas em posição vertical em que um fator é determinado como o correto e aceitável a se seguir, e o outro deve ser corrigido ou julgado, se relacionando como opositores e se dividindo entre padrão certo e padrão errado.

Ao longo de décadas, ideias preconceituosas vêm sendo refutadas, e as discriminações são vistas cada vez mais com a seriedade necessária. Entretanto, isto não significa que casos de preconceito e discriminação estejam diminuindo, um fato muito comum que ocorre é o aumento da sutileza em que tais situações se apresentam. Bandeira e Batista (2002) elucidam que como o preconceito é moralmente condenado e a discriminação é juridicamente sujeita a punição, as manifestações se tornaram cada vez mais sutis e disfarçadas, dificultando a reunião de provas com validade jurídicas, e conseqüentemente dificuldade a punição nestes casos, e deste modo, é comum que discriminações se tornem normatizadas. As autoras ainda explicam que ter algum tipo de preconceito é algo comum para todos, em que muitas vezes tal preconceito não é declarado por vergonha ou por medo de críticas, mas neste contexto se torna comum também que atitudes preconceituosas e discriminatórias sejam justificadas, e é comum também que estas ideias resultem em situações de violência mais extrema (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

A violência de gênero é algo comum e frequente no nosso cotidiano, se apresentando em diferentes níveis e das mais distintas formas, muitas vezes se passa também como algo sutil, mas não deixa de estar presente nos mais diversos ambientes. Quando se fala em violência de

gênero, o mais comum é pensar em casos extremos como agressões a homossexuais ou mulheres que são estupradas a pretexto de terem “facilitado” ao andarem desacompanhadas. Porém, é necessário pensar nos momentos sutis em que presenciamos a violência de gênero, mas que se passa despercebido, justamente pela tendência de minimizar tais atitudes por ocorrerem de forma tão trivial. É o caso de comentários muitas vezes ditos como piadas, como por exemplo “isso não é coisa de homem” ao questionar a ideia da masculinidade, “coisa de mulher” ao se referir a uma situação descrita como desnecessária, ou casos em que uma funcionária é tratada de forma menos respeitosa ou não possui os mesmos direitos que os colegas do sexo masculino. Todas essas situações, comumente vistas como algo pequeno e normal, devem ser vistas também com seriedade, pois violências mais extremas partem dessa ideia de que é aceitável reprimir de algum modo o outro devido ao seu gênero ou sexo. A banalização de qualquer forma de violência dá margem para a ocorrência de casos mais graves e extremos.

Diariamente são noticiados casos em que a mulher é agredida ou morta por um parceiro, seja ele marido, ex-namorado, ou conhecido, a situação é sempre justificada como crime passionais, em um mecanismo que em algum nível joga para a vítima a culpa do que lhe ocorreu. Justificativas como traição, falta de atenção ao companheiro, ou apenas falta de correspondência aos sentimentos são utilizadas para legitimar atos violentos de homens contra as mulheres a todo instante, como se ao exercer o direito de decidir sobre sua própria vida excluindo de alguma forma o parceiro, torna-se um motivo para que o homem se sinta no direito de extravasar seu descontentamento como forma de agressão, resultando muitas vezes em crimes graves. A ideia de que o crime só ocorreu porque a mulher, de alguma forma, deu motivos para isso, exemplifica como a violência de gênero é algo enraizado na sociedade. Afinal, deveria ser de bom senso compreender que o único responsável pelos atos agressivos é aquele que o faz, desconsiderando a hipótese de criar justificativas para legitimar o crime, como ocorre a todo instante.

A este respeito, Fonseca, Ribeiro e Leal (2012) destacam que, de acordo com a Lei nº11.340, a violência contra mulher pode ser delimitada em cinco categorias principais. São elas: *violência física*, que consiste na agressão direta; *violência patrimonial*, que ocorre com destruição de bens materiais da vítima; *violência sexual*, que se caracteriza com atos libidinosos sem consentimento por parte da vítima; *violência moral*, se constitui por condutas que caracterizam calúnias, difamação ou injúria; e a *violência psicológica* ou *emocional*, que é um tipo mais discreto (e, portanto, mais difícil de se perceber), caracterizado por situações que

resultam em dano emocional como diminuição da autoestima, humilhação, constrangimento, entre outras atitudes que levam a vítima a sofrimento emocional.

Se ainda hoje homicídios cometidos por homens contra parceiras ou ex parceiras são vistos pela sociedade, retratados pela mídia e descrito no Código Penal Brasileiro como crimes passionais, há algum tempo atrás eram ditos como crimes de honra. Bandeira (2014) exemplifica a luta contra a violência de gênero contra a mulher com um caso ocorrido em 1976⁷, em que um empresário após assassinar a namorada conseguiu absolvição ao alegar que agiu em legítima defesa, pois estava com a honra ferida diante da traição da mulher, justificando o crime de forma em que apenas ocorreu decorrente dos atos da namorada. Neste caso, com ampla divulgação midiática, grupos feministas e a revolta popular deram início a mobilizações de militâncias a demandar políticas públicas de combate à violência contra a mulher. A grande repercussão do caso resultou no cancelamento do primeiro julgamento e na posterior condenação de homicídio do assassino, sendo este um pequeno passo na luta pelo direito das mulheres.

Segato (2003) ressalta que uma outra forma de violência de gênero presente na sociedade é a violência moral, que se caracteriza com a agressão emocional, mesmo que não consciente ou deliberada. Este tipo de violência pode ser visto como a base para os outros tipos de violência de gênero, podendo ocorrer sem ofensa verbal explícita, por gestos, atitudes, humilhação, intimidação, ridicularização, coação moral, entre outras formas de desqualificar a mulher, muitas vezes de forma discreta e que passa despercebida no meio. Este tipo de agressão em muito se assemelha com a definição de violência psicológica feita na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que é caracterizada como qualquer conduta que cause prejuízo à saúde psicológica da mulher, como dano emocional e diminuição da autoestima, através de ameaças, humilhações, manipulações, vigilância e perseguição, entre outras atitudes opressoras.

A pesquisadora destaca ainda que muitas vezes quando perguntado a mulheres se elas sofrem ou já sofreram algum tipo de violência doméstica a resposta é não, mas quando se apresenta situações específicas e exemplificadas de violência doméstica um grande número de mulheres se identificam como vítimas, demonstrando a sutileza em que as agressões ocorrem e são naturalizadas na sociedade.

Em pleno século XXI, os assassinatos de mulheres continuam sendo praticados e têm aumentado, embora não sejam mais explicados oficialmente como crimes de honra. Paradoxalmente, não houve mudanças significativas

⁷ O caso ficou conhecido como "caso Doca Street", em que Raul Fernando Street (Doca Street) assassinou a *socialite* Ângela Diniz com quem teve um relacionamento amoroso (BANDEIRA, 2014)

em relação às razões que continuam a justificar formalmente a persistência da violência de gênero, ainda, centrando-se principalmente na argumentação de que a mulher não está cumprindo bem seus papéis de mãe, dona de casa e esposa por estar voltada ao trabalho, ao estudo ou envolvida com as redes sociais, entre outras. Pela abundância de atos recorrentes de violência, percebe-se que a ordem tradicional se ressignifica permanentemente, remodelando os padrões e os valores sexistas, porém, não os elimina. Logo, não há ruptura significativa nas estruturas antigas, as que ordenam e regem as hierarquias e os papéis femininos e masculinos na esfera familiar. Isto é, as concepções dominantes de feminilidade e masculinidade ainda se organizam a partir de disputas simbólicas e materiais, que operam no interior dos espaços domésticos e que, por conseguinte, acabam por se projetar a outras searas, sendo processadas em outros espaços institucionais (BANDEIRA, 2014, p.5).

Os crimes relacionados a gênero são cada vez mais naturalizados e crescentes no país, revelando uma triste realidade e refletindo a banalização da violência e a sociedade intolerante em que vivemos. Pesquisas relacionadas a violência de gênero contra as mulheres revelam números alarmantes. De acordo com Bandeira (2014), nos anos 2000 7% das vítimas de homicídios ocorridos no Brasil era de mulheres, já em 2010 este número aumentou para 16%. Além disto, dentro dessas vítimas grande parte são mulheres negras e de segmentos populares. Dentre denúncias feitas a Central de Atendimento à Mulher, no primeiro semestre de 2014 90% eram feitas pela própria vítima, 60% dos agressores eram cônjuges, e 70% das agressões eram lesões corporais leve e ameaças, 70% das vítimas sofriam agressões diariamente e 33% se relacionavam com o agressor por mais de dez a anos.

De modo geral, todas as pesquisas relacionadas ao tema mostram que os números em relação à violência contra mulheres são preocupantes. De acordo com Lima, Buchele e Climaco (2008), uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em 2001 revelou que a cada 15 segundos uma mulher é agredida no país, e mais de dois milhões de mulheres são espancadas todos os anos por cônjuges atuais ou antigos. Em outra pesquisa, realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2005, as autoras destacam que, dentre as 2645 mulheres entrevistadas, com idades entre 15 e 49 anos, as mulheres que declararam serem vítimas de violência mostraram duas a três vezes mais intenção de tentativa de suicídio, maior frequência de uso de álcool diariamente, e aproximadamente três vezes mais frequência de abortos em relação as mulheres que declararam não sofrerem agressões.

De acordo com dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a cada duas horas uma mulher foi assassinada no Brasil em 2016, e em 2015, a cada 11 minutos uma mulher foi estuprada. Ainda que os dados sejam alarmantes, estima-se que os casos de estupros possam ser até dez vezes mais frequentes, levando em conta que apenas uma minoria das vítimas relata os casos as autoridades. Em relação aos casos de estupros, Hueck (2015)

explica que existe uma cultura do silenciamento, em que o abuso sexual é comumente tratado com naturalidade ou desconfiança, em que é comum que a culpa recaia sobre a vítima ou que o crime seja desmistificado, fazendo com que a própria vítima passe a acreditar que não ocorreu de fato um crime, mas que em algum nível o ato foi consentido, ocorrendo justificativas como o local e horário que a vítima se encontrava, a roupa que estava usando ou se havia feito uso de álcool ou outro psicoativo. No Brasil, até 2005 a lei⁸ garantia que o estupro não cumprisse pena ao se casar com a vítima, pois entendia-se que estava limpando a honra da vítima.

Diante de notícias que já se tornaram comum em relação à violência de gênero contra mulheres, tem-se a ideia de que crimes deste tipo estão cada vez mais frequentes. Os números crescentes revelados por pesquisas deixam em dúvida se de fato a violência está aumentando ou o que vem ocorrendo é uma desmistificação em relação às vítimas, que deste modo criam coragem para denunciarem seus agressores. Diversos movimentos⁹ buscam incentivar as mulheres a denunciarem seus agressores, já que muitas vezes isto não ocorre diante de fatores como a dependência emocional e financeira, que acabam por “aprisionar” a mulher ao agressor. Existe também um mecanismo que comumente faz com que a responsabilidade das agressões recaia sobre a vítima, fazendo com que ela se sinta culpada e merecedora da violência sofrida, evitando, assim, expor publicamente as situações pelas quais passa, mesmo que para denunciá-las.

Os homicídios contra mulheres, de acordo com Blay (2003), já fazem parte da realidade e do imaginário dos brasileiros há séculos, estando presente de variadas formas. Explica a autora que, dentre as razões para que continuem ocorrendo, estão a persistente cultura de subordinação da mulher em relação ao homem, a recorrente dramatização romântica do amor passionai, a ineficiência jurídica - que acaba por permitir fuga dos réus, e na pouca importância do Estado para com as denúncias e julgamento de crimes contra as mulheres. Para mudar este cenário, são necessárias políticas públicas transversais, que atuem para conscientização da população de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos. Modificar a cultura da subordinação de gênero requer uma ação conjugada. Para isso, insiste

⁸ Apenas em 2005 Lei 11.106/05 revogou, do Código Penal Brasileiro (1940), os incisos VII e VIII do art. 107, que instituía que o casamento entre estupro e vítima anulava a pena do crime.

⁹ Como o movimento *Bem Querer Mulher* que luta pela não-violência à mulher desde 2004; a *Casa Brasilândia* que oferece assistência jurídica e psicossocial às mulheres em situação de violência; o *Serviço à Mulher Marginalizada* que combate o tráfico de mulheres e meninas; e a ONG *Nova Mulher* que oferece atividades e atendimentos para estimular o empoderamento das mulheres (MANSSUR, 2016).

a autora, é fundamental estabelecer uma articulação entre os programas dos Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde, do Planejamento e demais ministérios (BLAY, 2003).

Em relação à violência de gênero contra homossexuais, os números no Brasil, também são alarmantes. Em relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2016 um total de 343 gays, lésbicas, bissexuais e transexuais foram assassinados, representando um homicídio a cada 25 horas, colocando o Brasil como campeão mundial de crime contra minorias sexuais, superando em número até mesmo os 13 países do Oriente e África que punem com pena de morte os LGBT. De acordo com Wendt (2015), as pesquisas acerca do assunto mostram um aumento constante nos crimes homofóbicos, porém tais dados não são oficiais por não haver pesquisas oficiais acerca do assunto, sendo as pesquisas baseadas principalmente em levantamento de notícias vinculadas na mídia e realizadas por ONGs.

Se na sociedade a violência de gênero está presente a todo instante, na escola isto não deixa de ser igual. Todos nós, conforme elucidado por Bento (2011), já nascemos inseridos nos estereótipos de gênero, e isto é reforçado ao longo do crescimento. A escola comumente é a primeira instituição em que as crianças convivem com outras pessoas fora do ambiente familiar, sendo o surgimento de conflitos algo esperado. Ao adentrar no ambiente escolar os alunos encontram um mundo novo e diferente do que estavam habituados, com ideias e concepções novas e distintas das que estavam acostumados. Nas relações interpessoais é possível observar diversos conflitos causados por pré-conceitos e ideias estereotipadas geralmente advindas do convívio familiar que acabam por conflitar com de colegas.

Ainda é comum que as brincadeiras sejam divididas entre “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”, sendo isso comum no ambiente familiar e se estendendo até a escola. As brincadeiras para meninas são relacionadas a delicadeza e cuidado, como brincar de casinha ou cuidar de boneca reproduzindo a ação maternal; as brincadeiras ditas de meninos são aquelas mais expressivas e agitadas como futebol, corrida, lutas, entre outras em que é possível extravasar a energia vista como algo natural entre meninos. Esta ideia de que é natural a agressividade em meninos, mas não entre meninas, sendo necessário dividir as atividades em relação ao sexo biológico exemplifica como os estereótipos de gênero são presentes durante a infância.

Ao chegar na escola, as crianças já foram iniciadas nos padrões definidos para seus respectivos gêneros. Padrões que, no nosso entendimento, deveriam ser comuns a todas as crianças são utilizados para caracteriza-las julgando se elas têm comportamentos aceitáveis ou não. Fávero (2010) se opõe a estes conceitos que são separados de acordo com feminino e

masculino, como por exemplo a expressão de emoções, em que é comum que as meninas sejam livres para se expressarem emocionalmente, mas os meninos são repreendidos caso o façam. Outros sentimentos como tristeza, medo e vergonha são considerados saudáveis de serem expressado por mulheres, pois entende-se que são características de sensibilidade, já para os homens o aceitável são sentimentos como raiva, agressividade, e competitividade, que são vistos como algo natural na natureza masculina.

Quando de algum modo uma criança não se encaixa no padrão esperado de seu gênero, é comum que ela passe a ser vista como fora do normal pela instituição e colegas. Acontecimentos como estes são destacados por Alós (2011) em que é comum que meninos que prefiram brincadeiras consideradas femininas sejam vistos como sensíveis, e que meninas que não sejam tão passivas diante das situações sejam chamadas de agressivas. Caso as experiências fossem comuns a todas as crianças, tais diferenciações não existiram, e caso as atitudes fossem ao contrário, seriam apenas comportamentos normais

A ideia de que meninos são naturalmente agressivos e agitados também é utilizada para legitimar violência de gênero no ambiente escolar. A construção social de que homens devem se mostrar fortes e superiores faz com que, muitas vezes, os meninos se sintam no direito de praticarem *bullying* com colegas; já a ideia de que meninas devem ser comportadas e educadas tem relação com uma postura de passividade diante de tais situações.

A forma com que as agressões ocorrem no ambiente escolar se diferencia entre meninos e meninas, conforme identificamos em pesquisa anterior (BONFIM e MÁRQUES, 2013). Como resultado do estereótipo que meninas são comportadas e disciplinadas, a agressão entre elas ocorre de forma discreta e indireta. A violência de gênero também se mostra presente nas agressões entre meninas já que comumente é utilizado de artifícios da aparência física ou outros estereótipos idealizados e socialmente definidos como padrão.

A violência de gênero no ambiente escolar resulta em diversas consequências que são levadas por toda a vida. Casos em que alunos homossexuais ou transgêneros abandonam a escola por não suportarem as agressões é uma realidade comum. Ristum e Bastos (2004) destacam as consequências das agressões em três níveis diferentes, sendo física, social e psicológica. As consequências social e psicológica são comuns em vítimas de violência de gênero homofóbica no ambiente escolar, refletindo por toda a vida, além de fazer com que a conclusão dos estudos se torne difícil, e limitando assim as oportunidades na vida da vítima.

A escola é um ambiente de fundamental importância na vida de todos, sendo normalmente o primeiro meio de socialização das crianças com pessoas fora da família, e o

lugar onde os jovens irão passar a maior parte da vida até atingirem a fase adulta. Este ambiente deveria ser um lugar seguro e confortável, mas muitas vezes se transforma em um ambiente hostil e de muito sofrimento para aqueles que de algum modo fogem do padrão de sexualidade e gênero. É necessário compreender, de acordo com Bento (2011), que a normalidade da existência tem como fundamento a diferença sexual, e por isso é preciso contestar o discurso de anormalidade utilizado por parte das escolas para justificar repressão dos alunos que de algum modo quebram estes padrões, e evitar que a vítima tenha a ideia de que ela é anormal ou errada.

2 QUESTÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Se na sociedade em geral as questões de gênero muitas vezes não são compreendidas ou abordadas de forma correta, e estão associadas a diferentes casos de agressividade, na escola é possível observar os mesmos problemas. No ambiente escolar, a falta de abordagem de forma clara com os alunos em relação as questões ligadas ao gênero e a sexualidade, além do constante reforço das ideias estereotipadas que dividem meninos e meninas em relação ao gênero pautado pelo sexo biológico, refletem em diversas manifestações de *bullying* e suas variáveis, tornando a escola em um ambiente propenso a violência de gênero.

2.1 AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Agressões de diferentes formas se tornaram cada vez mais notáveis no ambiente escolar. Esta naturalização da violência na escola traz a falsa ideia de que brigas, discussões e humilhações são coisas que fazem parte dessa fase da vida das crianças e da rotina escolar. Os estereótipos em relação aos gêneros também são naturalizados e passados para as crianças desde antes do nascimento, naturalmente os alunos utilizam de aspectos que colegas apresentam fora do padrão esperado para seu gênero como um motivo para praticar atos agressivos.

A violência crescente e constante entre as crianças está se tornando um problema cada vez mais notável, e atualmente mais discutido e estudado, sendo denominado como *bullying*. No Brasil, de acordo com Raimundi (2016), pesquisas realizadas pelo IBGE confirmam o crescente número de *bullying* nas escolas, em que durante pesquisa realizada no ano de 2012 35,3% dos alunos entrevistados declararam sofrer *bullying*, já em pesquisa realizada no ano de 2015 o número subiu para 46,6%, com muitos casos sendo associados a questões ligadas a aparência física.

Segundo Fante (2005) o *bullying* vem sendo estudado no Brasil desde 1997. Em praticamente todas as escolas é possível observar o *bullying* ocorrendo de diferentes formas. Para ser melhor entendido, Martins (2005) divide o *bullying* em três tipos, sendo agressão direta e física, agressão direta e verbal, e agressão indireta. Na agressão direta e física o agressor utiliza força física para agredir a vítima, geralmente utilizando também agressões verbais; na agressão direta e verbal o agressor humilha e agride verbalmente a vítima, geralmente na frente de demais colegas fazendo com que a humilhação tenha maiores proporções no ambiente escolar aumentando ainda mais o constrangimento da vítima. As agressões diretas verbais e físicas são mais comuns entre meninos, e normalmente não são tratadas com grande seriedade,

pois quem observa tais atos violentos interpreta como algo normal entre meninos. Ainda de acordo com o autor, o terceiro tipo de *bullying* observado nos ambientes escolares é a agressão indireta, sendo a forma mais difícil de identificar já que ocorre de forma muito discreta e sutil, em que a vítima é difamada entre o grupo, causando uma exclusão social no ambiente. Este tipo de agressão é normalmente realizado por meninas, que utilizam de argumentos como aspectos físicos e sociais para constranger as colegas e segregar as meninas que supostamente não se encaixam no grupo.

Uma forma bastante atual de *bullying*, que tem aumentado com a expansão do uso de redes sociais é o *cyberbullying*, que propaga a agressão através da internet, se tornando um problema também muito crescente devido à inclusão digital que ocorre cada vez mais cedo entre as crianças, e a sensação de anonimato que o agressor tem ao espalhar difamações sobre a vítima na internet.

Assim como as agressões se diferenciam em determinados aspectos, é possível também identificar diferentes tipos de agressores e vítimas, o que é mais comum em trabalhos da área da psicologia do que das ciências sociais. De acordo com Fante (2005), o agente ativo do *bullying* é uma criança ou adolescente agressivo, carente de atenção, que não sabe lidar com frustrações e que está acostumado a utilizar de força física e verbal para conseguir o que deseja. Complementando este entendimento, Lopes Neto e Saavedra (2003) explicam que também é comum que os agressores venham de grupos familiares desestruturados, em que os pais utilizam de métodos violentos para solucionar conflitos. Quanto às vítimas, os autores as dividem em três categorias. A *vítima típica* seria o aluno já rotulado de frágil e indefeso que sofre agressões físicas e verbais, humilhações, constrangimentos, e não tem nenhuma reação nem atitude para cessar a agressão, pois sente medo do agressor e já está “acostumado” com a situação. A *vítima provocativa* caracterizaria os alunos que atraem para si o agressor, sendo inconvenientes e irritantes aos olhos dos demais. Muitas vezes é a criança mais irrequieta e mais carente de atenção, cujo comportamento acaba por desencadear um processo de *bullying*. E, por fim, a *vítima agressora* que seria o aluno que sofre *bullying*, não reage, mas em seguida pratica o *bullying* com alguém mais frágil, numa tentativa não consciente de transferir o mal-estar sentido. Silva (2006) também citou os alunos que são ao mesmo tempo vítimas e agressores, sendo os alunos que ao sofrerem *bullying* acabam reagindo ao mesmo nível e se tornando agressores do seu próprio agressor.

Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz (1997), observando as relações entre pares no ambiente escolar percebeu que os alunos tendem a unir entre si conforme o modo de agir, se dividindo em grupos de agressores, ajudantes dos agressores, defensores de vítimas ou

observadores, e os alunos que não se enquadram nestes grupos tendem a serem as vítimas. Para Constantini (2004) é comum que a vítima e o agressor possuem características semelhantes, como a baixa autoestima, e ao cometer o *bullying* com a vítima, a agressora recebe o reconhecimento dos alunos espectadores, principalmente pelo fato de que a vítima não reage. Tais situações são comuns quando a vítima se enquadra como uma *vítima típica*, não reagindo às agressões e se isolando ou afastando do grupo, ou aceitando a agressão para tentar se aproximar e ser aceita no grupo.

Além das agressões entre alunos, existe também a agressão vertical, em que o professor exerce a violência sobre os alunos, em situações que os professores, mesmo que sem intenções diretas, assumem o papel do agressor. Como demonstra Santos (2014), ainda que nem sempre se tenha consciência disso, a diferenciação no modo de tratar os alunos por parte de professores não se relaciona estritamente a preferências pessoais. É preciso levar em conta que “aos destoantes são atribuídos estigmas de ordem moral”, como ocorre com “um aluno que responde mal aos colegas e aos professores numa sala de aula, considerado rebelde pela instituição de ensino” (SANTOS, idem, p.52). Assim, meninos que praticam *bullying* geralmente já são vistos e tratados como “criança problema”, o que nem sempre será tão claro no caso das meninas, se considerados os estudos que apontam que o *bullying* entre meninas se manifesta com mais sutileza, demorando ainda mais para ser assim reconhecido pelos professores.

Para Abramovay (2003), estas situações conturbadas entre professores e alunos ocorrem devido a um despreparo para enfrentar os problemas ligados à violência no ambiente escolar, e devido ao fato de que os professores não recebem em sua formação uma visão melhor da realidade que estão sujeitos a enfrentar. Desse modo, ao chegar no ambiente escolar e se depararem com situações conturbadas envolvendo diferentes tipos de violência, violências essas observadas entre pares e muitas vezes também partindo dos alunos para agredir os professores, é possível que os educadores tenham um desequilíbrio emocional acompanhado da falta de controle, resultando em gritos, humilhações, repressões, ameaças, e outras formas de agressões com os alunos que podem ser vistas por alguns professores como a melhor maneira para tentar controlar a situação.

No atual contexto contemporâneo, Araújo (2015) explica que os professores estão inseridos em um sistema que exige variadas atribuições diante das diversas competências que a sociedade atual cobra das escolas. Diante de tais exigências, os professores necessitam rever constantemente suas práticas, e frente às cobranças sociais e burocráticas, comumente não

conseguem realizar um trabalho satisfatório e alcançar o objetivo principal de formar cidadãos conscientes e autônomos.

No Brasil, em 6 de novembro de 2015 foi instituída a Lei federal nº 13.185 de combate à intimidação sistemática (*bullying*), visando prevenir e combater a propagação desse tipo de violência no ambiente escolar, considerando como *bullying* as mais diversas práticas violentas no âmbito escolar, tais como ataques físicos, insultos pessoais, isolamento social e grafites depreciativos, além de considerar também os casos de *cyberbullying*. A lei classifica os tipos de *bullying* em oito formas de ocorrência, sendo: a forma verbal, que inclui insultos e xingamentos; moral, que inclui difamação e calúnias; sexual que se caracteriza por assédios e abusos; social, que inclui isolamento e exclusão da vítima; psicológica, que condiz em ações de perseguição, intimidação manipulação, entre outros meios de causar terror as vítimas; física, que consiste em agressões diretas; material, que se caracteriza por furtos ou roubos de pertences das vítimas; e virtual, abrangendo qualquer atitude que resulte em sofrimento da vítima através de computadores ou telefones, sendo este o *cyberbullying* (BRASIL, 2015).

A lei busca prevenir e educar sobre o *bullying* através de práticas pedagógicas interventivas, tais como conscientização dos alunos, capacitação dos educadores e equipe da escola, implementação de práticas educativas e assistência psicológica, jurídica e social aos alunos envolvidos em casos de *bullying*, sendo vítimas e agressores. Mas ainda que a lei também defina a produção e divulgação de relatórios bimestrais acerca do desenvolvimento e efetivação da lei no ambiente escolar por parte das escolas, não é possível encontrar tais relatórios, indicando que possivelmente as escolas não vem abordando o tema como deveriam e não seguem a implementação do combate ao *bullying* implementado pela lei federal.

Como já citado anteriormente, a violência é um problema muito amplo, presente em todas as esferas da sociedade e ao longo de toda a história humana, sendo assim muito difícil de ser definida e conceituada de uma única forma. É comum encontrar controvérsias para que se defina este conceito, principalmente nos que atribuem os atos violentos à natureza humana, contra os que acreditam que é o contexto social em que o sujeito está inserido que irá determinar se ele será ou não violento.

Todos estes diferentes conceitos mostram-se importantes para refletirmos sobre como a sociedade vivencia cada tipo de violência, não sendo diferente no ambiente escolar. O meio e o contexto em que presenciamos o ato violento é fundamental para determinar como vamos encarar e classificar este ato. De acordo com Sacramento e Resende (2006) temos a tendência de banalizar a violência quando ela ocorre próxima a nós de modo a minimizar a gravidade do problema, e a associá-la a criminalidade quando ocorre no espaço público ou de modo distante.

A violência parece estar ligada à criminalidade e ser usada para expressar o que ocorre no espaço público, quando é cometida por desconhecidos. Quando os problemas ocorrem com vizinhos, colegas de trabalho e escola, não são reconhecidos como violência. O termo violência também indica que a situação é grave, o que, culturalmente, parece significar que a violência doméstica, embora concretamente severa, não é representada como tal. (SACRAMENTO E REZENDE, 2006, p.3).

Por conta desta tendência, é comum que a violência que ocorre na escola, em relacionamentos amorosos ou a doméstica que ocorre entre pessoas que vivam dentro da mesma casa tende a ficar enraizada no cotidiano e passa a ser vista como algo normal, principalmente quando exercida através da violência psicológica que já é caracterizada por ser exercida de modo mais discreto, além da agressão física que também é vista com normalidade por muitos que consideram a punição, castigo, e humilhação como um meio de socializar e educar.

A violência pode ser compreendida de diferentes maneiras. Dentro dessas diversas maneiras, é comum citar violência e agressividade como sinônimos, mas a realidade é que apesar de serem constantemente confundidos, essas duas manifestações se distinguem em diversos aspectos. Entre muitas definições de violência e agressividade, a teoria desenvolvida por Winnicott se mostra coerente para explicar o que muitas vezes ocorre no ambiente escolar.

Winnicott só constatou o fato óbvio [...] de que nós nos tornamos agressivos por motivos específicos, pelas experiências de vida que nos forçam a adotar o comportamento agressivo como única forma de nos defendermos. E isso vale não apenas para o relacionamento entre indivíduos, mas também entre nações (NÁPOLI, 2011, p.5).

De acordo com Andrade e Bezerra (2009), Winnicott destacou a importância de que violência e agressividade não são sinônimos. Para ele, a agressividade é algo natural e que deve ser expressada pelo ser humano, de acordo com o contexto social que ele está inserido, já a violência é um indício de que a agressividade não está sendo vivenciada naturalmente como deveria, dando origem a atos violentos que não são naturais do ser humano, indicando que durante a elaboração da agressividade ocorreram conflitos que levaram o indivíduo a se tornar violento. A principal ideia que este estudo da agressão veicula é que, se a sociedade está em perigo, a razão não se encontra na agressividade do homem, mas na repressão da agressividade pessoal nos indivíduos (WINNICOT, 1958, p. 355).

Assim como a sexualidade, a agressividade é vista como algo fundamental para a saúde psíquica e o desenvolvimento humano. Para melhor ilustrar esta ideia, Andrade e Bezerra

(2009) explicam que a agressividade está relacionada a fonte de energia inerente ao ser vivo e a necessidade de compreensão do mundo já quando o neném nasce. Winnicott explica que isto ocorre na medida em que o neném canaliza sua agressividade para destruir um objeto e este objeto não é destruído, trazendo a percepção de que o Eu não é onipotente e desenvolvendo a aceitação de que crescemos em um mundo com frustrações. Quando o neném não desenvolve essa aceitação vivenciando de forma natural a agressividade, a violência pode surgir como uma forma de revolta diante das frustrações.

Podemos retirar um sentido para a violência: uma reação relacionada à intenção de destruir e/ou negar a existência do outro devido à incapacidade do sujeito de usufruir de forma criativa de sua agressividade, o que, longe de ser uma fatalidade, é resultado da ação de um meio com atitudes invasivas ou não-confiáveis (ANDRADE e BEZERRA, 2009, p.9).

Nápoli (2011) explica que Winnicott desenvolveu sua teoria embasado no entendimento de que o “eu” é uma função que se desenvolve e constitui-se de acordo com o meio em que está inserido, e, por isso, as pessoas se tornam agressivas por motivos específicos, consequentes de experiências vivenciadas que obrigam a surgir a agressividade de forma violenta como um meio de defesa.

Esta observação se mostra muito relevante ao analisarmos fatores referentes ao modo de como lidar com a agressividade e violência presentes na sociedade. Nápoli (2011) destaca que, ao enxergar a violência como algo natural do ser humano, estamos acordando com atos agressivos e aceitando que eles estejam presentes no nosso cotidiano, além de concordar que não é possível recuperar pessoas violentas, apenas puni-las como tentativa de repressão. Mas ao aderir a ideia de Winnicott, em que a agressividade e a violência são expressas de acordo com a vivência de cada indivíduo, torna-se possível tentar compreender o motivo que levou o ato violento a se consolidar, e buscar entender e modificar o meio em que a agressividade teve origem, de forma histórico e social para evitar que a agressividade violenta seja necessária como meio de defesa novamente. Ao aplicarmos esta ideia no ambiente escolar, é mais fácil compreender a razão para que situações violentas estejam ocorrendo.

Também se dedicando ao estudo da obra do psicanalista e pediatra Winnicott, Dias (2000) explica que, para este psicanalista, a agressividade é fundamental para o desenvolvimento humano desde o princípio. Quando o neném demonstra sua agressividade natural e se sente em um ambiente satisfatório que reconhece e aceita essa manifestação sem reprimi-la como uma forma de violência, o indivíduo desenvolve a agressividade como algo

integrado a sua personalidade, se tornando um elemento a mais que auxilia na sua capacidade de relacionamento, defesa de seu território, além de uma espécie de força para se viver no mundo, e que muitas vezes essa agressividade que surge nos primórdios da vida não deve ser vista como um ato agressivo, mas sim como uma espontaneidade do neném. Se a agressividade é vista e contida como atos violentos e o indivíduo não consegue desenvolvê-la de forma natural, ela se torna reprimida e não se integra a personalidade de forma positiva, podendo tornar o indivíduo tímido e se manifestando como a agressividade violenta, ou desenvolvendo a tendência antissocial. Essa tendência antissocial é melhor elucidada por Vilhena e Maia (2002), que explicam o modo em que o bebê e mãe vivem totalmente em mutualidade e em uma dependência absoluta da parte da criança, até o momento em que a mãe começa a falhar bruscamente para o bebê, fazendo com que ele perceba o mundo a sua volta de forma independente, se sentindo sozinho e abandonado pela figura materna que antes era vista como parte fundamental de si.

Quando existe uma tendência anti-social, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência. A descrição abrangente da privação inclui o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática, e também o quase normal e o claramente anormal (WINNICOTT, 1956, p.131).

A respeito da relação entre mãe e filho nos anos iniciais de vida e a possibilidade da agressividade de cada indivíduo estar relacionada a estes primeiros momentos, Dias (2000) também explica sobre a importância dos primeiros cuidados maternos para o desenvolvimento da agressividade no indivíduo, em que a forma que a agressividade será ou não integrada à sua personalidade está diretamente relacionada a maneira em que esta agressividade é recebida pela mãe. Para ilustrar tais momentos iniciais na relação maternal, Winnicott utiliza o momento da amamentação como exemplificação, em que o neném ao procurar o seio materno pode demonstrar certa agressividade, sendo comum que sua gengiva machuque o seio da mãe. Quando a mãe entende que isto é algo natural do neném, logo ele se acalmará e não verá necessidade em ser voraz e confrontar o objeto, se sentindo parte do mesmo; mas se a mãe vivencia a amamentação como uma invasão violenta, é possível que ela recue e realize a amamentação como obrigação, de modo que o neném que está faminto irá procurar o seio com mais vigor para tentar segurá-lo, e a mãe seguirá a tendência de esquivar-se e tentar sair da situação incômoda. Para Winnicott, quando a amamentação ocorre de forma tranquila, o bebê

sente o seio como um objeto que é parte de si, mas quando a mãe reage bruscamente a agressividade natural do bebê no momento da amamentação, ele se sente confrontado e confrontado pelo objeto seio. Esta confrontação pode dar início a grandes bloqueios na vida instintual, gerando situações de angústia, imaturidade e dependência. Dias (2000) explica também que diante da situação de confronto com o objeto, o neném necessita optar entre esconder seus impulsos agressivos, já que não foram tolerados pela mãe; desenvolver autocontrole para inibir seus impulsos instintuais de agressividade; ou desenvolver a tendência antissocial. Todas estas formas de lidar com a repressão da agressividade podem resultar futuramente como uma agressividade violenta.

Quando aplicado no ambiente escolar, tal conceito de violência e agressividade pode auxiliar para compreender os mecanismos que essas manifestações ocorrem e como trabalhar para evitá-las. Porém, a dificuldade na aceitação da existência da violência no ambiente escolar dificulta a possibilidade de buscar soluções para o problema. Ao tratar a violência escolar como uma consequência de problemas exteriores, a escola se omite e se isenta da responsabilidade, descartando a busca para compreensão e solução do problema. Para Abramovay e Rua (2002) o ambiente escolar vem se mostrando cada vez menos seguro e confiável para as crianças, onde o aluno é passível de sofrer agressões dos mais diversos tipos.

Ao compreendemos a violência como um mecanismo de defesa, podemos entender melhor a dinâmica que leva as crianças a se tornarem tão agressivas no ambiente escolar. É importante não desprezar o fato de que o ambiente contribui para que os alunos expressem sua agressividade, como quando a escola e os educadores não reconhecem os atos como violentos, tratando como algo corriqueiro ou uma violência que vem de fora para dentro. Muitas vezes a escola se torna o alvo em que os alunos não agem com o intuito de depredar o patrimônio, mas de transferir sua insatisfação no ambiente. A omissão da escola diante dos casos de *bullying* também pode ser vista como um obstáculo para que as vítimas busquem ajuda no enfrentamento do problema, e um incentivo para que os agressores continuem agindo e propagando as diferentes formas em que o *bullying* pode ser exercido.

A respeito da omissão por parte da escola, Szymansky et. al. (2008) explicam que as escolas identificam apenas algumas características do *bullying*, ou muitas vezes acabam não identificando devido ao fato de ocorrer de forma discreta ou ser associado a agressividade natural da fase em que se encontram os alunos. É comum também que a escola passe a não buscar alternativas para solucionar o problema diante da dificuldade em compreender os aspectos que ocorrem, e do insucesso quando tentam lidar com as questões da violência no

âmbito escolar. Silva, Oliveira, Bazon e Cecílio (2013) destacam, também, que alguns professores consideram difícil realizar mudanças no comportamento entre os jovens, preferindo assim se omitir diante das situações de violência entre os pares. Além disso, os autores elucidam que, frente ao estresse do dia a dia, decorrente do cotidiano escolar e da falta de informações mais esclarecedoras sobre o *bullying*, muitas vezes os professores simplesmente não estão dispostos a agir diante de tais situações no ambiente escolar.

Estudos que comprovam os danos causados a longo prazo em alunos que se envolvem de alguma forma com o *bullying* desmistifica o discurso de que a violência na escola ocorre de fora para dentro, demonstrando que o mecanismo ocorre justamente ao contrário, onde a violência vivenciada no ambiente escolar é levada para fora da escola e atinge também as relações de familiares e pessoas ao redor.

Este fenômeno (*bullying*) acontece em cenários ao redor do mundo, mas os mais presentes são no ambiente escolar, nas redes sociais de internet e na própria internet (chamado de *cyberbullying*), no qual o agressor por meio de aparelhos eletrônicos, seja anonimamente ou não, humilha, denigre e difama a vítima. As consequências envolvendo esse fenômeno são traumáticas e geram danos terríveis para a vida da vítima e um deles está ligado à autoestima. Os adolescentes com baixa autoestima, tem a vulnerabilidade de dificultar a interação grupal e isso aumenta a probabilidade de serem vítimas do *bullying* por não se entrosarem com os demais em um grupo. O *bullying* implica muito na autoestima tanto de meninas, como de meninos, em diferentes formas. Implicações do *bullying* na autoestima e pressões na vida pessoal da vítima podem gerar o suicídio, pois o mesmo é um fenômeno complexo que é determinado por diversos fatores. O adolescente em crise se encontra no meio de uma luta entre si e o meio social em que vive e, se esse equilíbrio entre ambos for alterado, a morte seria sua única saída (BARBOSA et. al., 2016, p.216).

Em estudo realizado por Lopes Neto (2005) analisando as consequências do *bullying* a longo prazo, constatou-se que as agressões podem influenciar ao longo de toda a vida da vítima, resultando em uma tendência maior de depressão e baixo autoestima até mesmo durante a vida adulta e que alguns fatores podem ser determinantes para os problemas psicológicos que a criança pode sofrer, como tempo e regularidade em que as agressões ocorrem, estando diretamente relacionados com a intensidade das consequências a serem sofridas. Como consequências imediatas, constatou-se que além da tensão, o medo, o isolamento social, a ansiedade, e a insegurança, a criança também pode ter queda no desenvolvimento acadêmico, já que o ambiente escolar, que deveria ser visto como um lugar seguro para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível, passa a ser visto como um lugar hostil e palco de um grande sofrimento que deve ser evitado. Vinha (2000) explica também que as consequências se

diferem entre vítimas e agressores, em que a vítima pode sofrer por exemplo de solidão e exclusão social devido à falta de amigos, insegurança, baixa autoestima e conceito deturpado de si mesmo, e o agressor pode se tornar uma pessoa constantemente agressiva que necessita de exercer a agressividade para se auto afirmar, se tornando uma pessoa egocêntrica e sem empatia. Segundo Lopes Neto (2005), é comum observar a agressividade vista pela própria criança como qualidade, além da impulsividade, popularidade, autoestima elevada, e a satisfação em humilhar o próximo. Já a combinação da agressividade com a baixo autoestima resulta nos alunos que ao mesmo tempo são vítimas e agressores, que ao se sentirem ridicularizados por sofrerem *bullying* reagem tentando ridicularizar um outro colega de modo a se sentir melhor com isso.

É importante compreender também que muitas características psicológicas podem ser motivadoras para que as crianças se tornem agressoras ou vítimas. O ambiente escolar é um lugar de formação para os alunos, em que a convivência em grupo é algo muito importante. Ainda de acordo com Lopes Neto (2005), a aceitação pelos companheiros do grupo é algo indispensável para o desenvolvimento da saúde da criança, sendo um meio dela aprimorar suas habilidades sociais, e é neste momento em que certas características podem ser determinantes para que a criança se torne agressora ou vítima. Por esta perspectiva, a autoestima da vítima já estaria tão abalada que ela se sentiria merecedora dos maus-tratos sofridos, e não conseguiria buscar ajuda para o enfrentamento do problema (devido a vergonha, medo de não ser levada a sério, ou de sofrer mais retaliações por parte dos agressores).

Fato é que o aumento dessas situações na educação básica revela um problema amplo, cujas consequências não ficam restritas apenas ao ambiente escolar. Em pesquisa realizada por Vinha (2000), a autora constatou que é possível identificar alunos vítimas do *bullying* e suas variáveis modificando seu comportamento em casa, com os amigos, e em seu convívio social, revelando que o problema ocorre de dentro da escola para fora, afetando a vítima em diversos aspectos de sua vida. Lopes Neto (2005) também demonstra que vítimas de violência escolar têm grandes tendências a desenvolverem problemas psicológicos que podem ser levados para o resto da vida, ou até mesmo problemas que surgem apenas na vida adulta, resultantes de anos de humilhações, violências, e estresses vivenciados no ambiente escolar. O autor explica que, quando a família tem conhecimento sobre situações de *bullying*, o comportamento dos pais se diferencia entre descrença e indiferença ou em reações de ira e inconformismo, principalmente contra a escola. O sentimento de culpa e de incapacidade para impedir o sofrimento dos filhos pode trazer um desconforto generalizado na relação familiar, mas o grande problema ocorre

quando os pais não acreditam ou não dão a devida importância para os relatos de sofrimento dos filhos, fazendo com que a criança se sinta traída e abandonada, comprometendo a relação de confiança familiar.

2.2 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

É de conhecimento universal que a violência e a agressividade estão presentes em nosso cotidiano sendo experimentadas de diversas formas e em situações variadas. Constantemente estamos vivenciando e presenciando atos violentos, atos esses muitas vezes banalizados por serem considerados pequenos, sendo reduzidos a algo “natural” do ser humano, ou atos que nos surpreendem por caracterizarem uma maldade extrema para o contexto social, e o preconceito e desrespeito em relação aos gêneros que já está enraizado na sociedade e na cultura torna-se um grande fomentador de tais situações. Na sociedade em geral é comum que a não aceitação e desprezo que algumas pessoas possuem em relação aos que fogem de algum modo do estereótipo estabelecido para seu sexo biológico acaba sendo exteriorizada de forma violenta, gerando conflitos que envolvem agressões físicas, verbais, humilhações e constrangimentos. No ambiente escolar isto não é diferente, levando em conta que as crianças já nascem inseridas neste mundo de padrões pré-estabelecidos, é comum ver situações de alunos sendo agressivos com os colegas por motivos relacionados ao que é visto como o padrão para o sexo biológico e as definições de gêneros correspondentes.

Na escola, a falta de liberdade das crianças para se expressarem resulta no fato de que é muito comum observar violências quando uma criança age em desacordo com o que se espera para seu gênero. É o caso de meninos que sofrem *bullying* por demonstrarem ser mais sentimentais, não demonstrarem agressividade, e/ou expressarem de modo mais meigo ou delicado seus sentimentos; e o caso de meninas que também sofrem *bullying* por se mostrarem pouco suaves ou mais agressivas ao que se espera para o sexo feminino, de modo a serem discriminadas quando expressam uma agressividade natural, mas que é logo denominada como “jeito de menino”. Afinal, entende-se que ao nascer menina deve-se desenvolver uma delicadeza e sutileza ao longo da vida, e ao nascer menino é comum que a masculinidade seja desenvolvida ao longo dos anos atrelada a agressividade e brutalidade inerente aos homens. Tais situações são vistas desde bem cedo no convívio entre crianças, reforçando a ideia de que elas já nascem e aprendem a concepção de “coisa de menino” e “coisa de menina” naturalmente, e usam como parâmetros nas suas vivências cotidianas, onde as próprias crianças reproduzem a violência de gênero com os colegas.

A noção de gênero tem uma concepção social, cultural e histórica, que é aplicada na vida das pessoas desde antes do nascimento. Durante a gestação, é comum ansiar para saber o sexo do bebê, como se só então fosse possível dar início ao enxoval, ainda muito diferenciado por “cores de menina” ou “cores de menino”. Ao nascer, é comum também que nenéns que sejam meninas utilizem roupas rosa, para se diferenciarem dos nenéns do sexo masculino, que por sua vez é mais comum usarem as roupas azuis. Esta tradição se estende ao longo da vida, onde além de rosa ser cor de menina e azul ser cor de menino, brinquedos também se diferenciam por sexo. Desde que as crianças começam a se desenvolver e a brincar, as meninas são instruídas a brincarem com bonecas, de mamãe e filhinha e de casinha, brincadeiras que remetem a serviços domésticos, serviços esses associados como de exclusiva e de responsabilidade de pessoas do sexo feminino; os meninos por sua vez são incentivados a brincar de carrinhos, de jogos competitivos, e outras brincadeiras para que eles possam expressar toda sua força e energia, como em lutinhas ou no futebol. Esses costumes são iniciados geralmente dentro de casa já nos primeiros anos de vida, e a escola tem um papel fundamental na manutenção de tais costumes.

No ambiente escolar é muito comum identificar essas definições de gênero que se relacionam com o que é imposto para as crianças. Alós (2011) destaca como acontecimentos muito corriqueiros a presença de alunos que se diferem da maioria em algum sentido, como os meninos identificados como “mais sensíveis” por preferir brincadeiras consideradas femininas a jogar futebol com os demais meninos, ou como alunas que se diferem das outras por serem mais agressivas e não se calarem diante de quem lhes perturba. A não aceitação de crianças que fogem dos estereótipos definidos dos gêneros faz com que essas situações sejam vistas como problemas pelos educadores, que buscam corrigir tais comportamentos. Ainda no ambiente escolar, é comum ver a diferenciação de gênero em relação à violência, em que as agressões entre meninos são vistas como algo normal, da natureza masculina, já a violência entre o sexo feminino é mais repreendida, pois culturalmente violência não é coisa de menina. Este discurso se repete entre educadores, funcionários da escola, e até mesmo os pais, ressaltando novamente como este conceito está inserido e banalizado na sociedade.

A Psicologia desempenha um papel fundamental para a discussão de questões relacionadas às identidades de gênero, mas sua contribuição nem sempre pôde ser vista como a mais positiva. A este respeito, Rubin (1975) faz uma crítica severa à teoria psicanalítica de Freud, especificamente em relação à análise do inconsciente e o complexo de Édipo. De acordo

com a autora, depois da interpretação freudiana o feminino passou a ser visto como algo que estava em um patamar inferior ao masculino, já que o que caracteriza o sexo é o pênis, de tal maneira que o único sexo seria o masculino, e sua ausência apenas pauta a diferenciação entre masculino e feminino.

A autora também faz uma ponderação relevante ao fato de Freud ter se dedicado à análise da elaboração do complexo de Édipo e da psique masculina, generalizando-a sem analisar a psique feminina. Neste ponto é preciso considerar que o fato de muitas teorias de Freud serem vistas como favorecedoras de leituras de mundo machistas pode ser atribuído ao contexto histórico em que ele as desenvolveu, pois, apesar de ter vivido em Viena, que era então referência em modernidade na época, as mulheres eram vistas ainda apenas como ser reprodutor e donas do lar. As poucas mulheres que frequentavam uma faculdade, por exemplo, eram vistas como revolucionárias ou desregradas, e a introdução das mulheres das camadas medianas¹⁰ no mercado de trabalho estava apenas se iniciando.

Rubin (1975) ainda levanta uma hipótese a ser analisada. Para ela, se nós vivêssemos em um mundo mais igualitário, onde pai e mãe cuidassem juntos e igualmente dos filhos, a primeira escolha do objeto sexual seria bissexual, ao contrário da teoria de Freud, que sustenta que a menina abandona o seu amor pela mãe e o transfere para o pai ao perceber a ausência do pênis, tomando a consciência de que com a castração ela é incapaz de satisfazer a mãe. Com isso, reforça sua ideia inicial, relacionada ao fato de que a sociedade ocidental urbana interiorizou o entendimento de que o gênero deve ser correspondente ao sexo biológico.

Neste sentido, Pinheiro (2012) observa que, se já eram grandes as dificuldades, em nossa sociedade, para compreender que sexo biológico e identidade de gênero não precisam, necessariamente, coincidir, a situação se complicou ainda mais quando a questão da orientação sexual também passou a ser considerada. Tanto que, para facilitar a compreensão e divulgar a necessidade de esclarecimento da população, a autora criou a seguinte tabela, que está disponível na página oficial do Projeto de Lei 122/2006¹¹.

¹⁰ Além do trabalho realizado no próprio ambiente doméstico, as mulheres das classes trabalhadoras já desempenhavam outras funções laborais antes disso.

¹¹ Mais conhecido como PL 122, este projeto de lei objetiva criminalizar a homofobia, o que se faz extremamente necessário tanto em razão de questões éticas e humanitárias, quanto pelo alarmante índice de crimes cometidos com motivação homofóbica no país. Segundo os relatórios do Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil segue ocupando posição bastante elevada no *ranking* dos países mais homofóbicos do mundo. O relatório mais recente, publicado em 2017 (em referência ao ano de 2016), pode ser acessado em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>.

TABELA 1 - POSSIBILIDADES DE ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO

Sexo biológico	Gênero	Orientação sexual	Como reconhecemos
Mulher	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Mulher	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Mulher	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Mulher	Feminino	Assexual	Mulher assexual
Mulher	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Mulher	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Mulher	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Mulher	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Masculino	Bissexual	Homem bissexual
Homem	Masculino	Heterossexual	Homem heterossexual
Homem	Masculino	Homossexual	Homem homossexual
Homem	Masculino	Assexual	Homem assexual
Homem	Feminino	Bissexual	Mulher bissexual
Homem	Feminino	Heterossexual	Mulher heterossexual
Homem	Feminino	Homossexual	Mulher homossexual
Homem	Feminino	Assexual	Mulher assexual

Fonte: Pinheiro (2012)¹²

O mencionado Projeto de Lei 122/2006 surge em um momento em que a violência motivada pela recusa em aceitar a diversidade de identidades de gênero e/ou de orientação sexual torna-se mais evidente. Isso não significa, entretanto, que antes não existisse essa violência, mas sim que este é o momento em que ela ganha maior visibilidade, o que também está relacionado com a atuação das mídias alternativas e com o ativismo de movimentos sociais, como explica Pinheiro (2012, p.1):

Nos últimos 30 anos, o Movimento LGBT Brasileiro vem concentrando esforços para promover a cidadania, combater a discriminação e estimular a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir de pesquisas que revelaram dados alarmantes da homofobia no Brasil, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT),

¹² Disponível em: <<http://www.plc122.com.br/orientacao-e-identidade-de-genero/entenda-diferenca-entre-identidade-orientacao/#axzz3H5VeVMj5>>.

juntamente com mais de 200 organizações afiliadas, espalhadas por todo o país, desenvolveram o Projeto de Lei 5003/2001, que mais tarde veio se tornar o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 122/2006, que propõe a criminalização da homofobia. O projeto torna crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero – equiparando esta situação à discriminação de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, sexo e gênero, ficando o autor do crime sujeito a pena, reclusão e multa. Aprovado no Congresso Nacional, o PLC alterará a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, caracterizando crime a discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero.

A oposição ao PL 122, feita pelas bancadas mais conservadoras do Senado, faz lembrar em alguns aspectos a resistência de setores da sociedade à Lei nº 11340 de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha.

Apontada como inconstitucional desde os debates enquanto Projeto de Lei, a norma permanece sendo criticada por significativo número de juristas. Alguns, recorrendo inicialmente ao princípio constitucional da isonomia, acabam desvelando, em meio a seus argumentos, visões de mundo cristalizadas e representações dos movimentos sociais e do Estado. Outros, chamam a atenção para os usos políticos da intervenção penal do Estado onde sequer foram de fato implementados os direitos fundamentais, como faz Campos (2007, p. 283):

O homem exalta a violência. Virou o grande monstro que ameaça a família. O povo grita por *socorro*. E o Estado, num ato salvacionista, edita a Lei Maria da Penha. Lógico! Como é inadimplente na implementação dos direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia, cultura, emprego etc., e, assim, gerador de muitas das mazelas humanas, faz uso de uma de suas atribuições a mais viável economicamente: o processo legislativo e o sistema penal. Ao criar leis, o Estado transmite ao povo carente de direitos fundamentais a sensação de dever cumprido, já que as leis entram em vigor imediatamente e induzem-nos à ilusão de que agora temos leis fortes, que não deixam mais brechas para a impunidade.

No caso específico da condição feminina, a reflexão sobre a desvalorização da mulher perante o homem e a análise histórica de como o feminismo vivenciou esta diferenciação e vem lutando em busca de direitos, nos mostra a necessidade de entender melhor como a desvalorização da mulher e a necessidade pela busca por direitos se relacionam. Mostra, ainda, a necessidade de modificar os conceitos em que a condição inferiorizada da mulher é aceita, uma vez que conceitos são construções humanas que refletem os pensamentos contemporâneos em um contexto cultural. Estes conceitos, que tentam dar conta da realidade, devem ser repensados e reformulados à medida que as dinâmicas sociais alteram os sujeitos e o contexto social.

Além de pensar na violência e desvalorização da mulher, é necessário compreender os aspectos em que transgêneros, transexuais, homossexuais e travestis estão inseridos na sociedade, e o que cada termo representa. Homossexuais são pessoas que tem como orientação sexual a atração por pessoas do mesmo sexo. Os termos transgêneros e transexuais muitas vezes são ditos como sinônimos e não parece haver um consenso a respeito. De modo geral, é possível compreender que uma pessoa transgênero sente que sua identidade de gênero não é a mesma que o seu sexo biológico, como uma pessoa que nasce com pênis, mas sente que é uma mulher e que está em um corpo errado. Estas pessoas buscam se vestir e agir de maneira com o gênero que se identificam, podendo realizar algumas mudanças, como em relação ao cabelo e usando roupas que se aproximam mais do gênero desejado. Já os transexuais são pessoas que além de não se identificarem com o gênero relacionado ao sexo biológico, desejam fazer e fazem mudanças corporais, como utilização de hormônios para nascimento de pelos no caso das mulheres, ou implantes de silicone no caso dos homens, o que pode culminar em intervenções para redesignação sexual.

Jesus (2012) chama atenção para a utilização do termo transexual, que não deve ser usado de forma isolada, pois soa como ofensivo, sendo recomendado dizer mulher transexual ou homem transexual, se baseando com o gênero que a pessoa se identifica. Em relação ao travestismo, a autora explica que o termo travesti é muito antigo e anterior ao conceito de transexualidade, representando pessoas que vivenciam o gênero feminino, mas sem necessariamente se reconhecerem como homem ou mulher, e sim como um terceiro gênero, ou não gênero.

É comum que tais termos ainda tragam muita confusão e estigmas, além de muitas vezes apresentarem conceitos que são complexos de entender. A autora explica que o preconceito com pessoas trans é definido como transfobia, e assim como a homofobia, está enraizado na sociedade. É comum também que se associe pessoas trans com homossexualidade, sendo necessário compreender que uma pessoa trans pode ser bissexual, homossexual ou heterossexual. Mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros; homens transexuais que se atraem por mulheres também o são. Já mulheres transexuais que se atraem por outras mulheres são homossexuais, e homens transexuais que se atraem por outros homens também

[...] a transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a História e

no mundo inteiro. A novidade que o século XX trouxe para as pessoas transexuais foram os avanços médicos, que lhes permitiram adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens cisgênero. Uma parte das pessoas transexuais reconhece essa condição desde pequenas, outras tardiamente, pelas mais diferentes razões, em especial as sociais, como a repressão. A verdade é que ninguém sabe, atualmente, por que alguém é transexual, apesar das várias teorias. Uma dizem que a causa é biológica, outras que é social, outras que mistura questões biológicas e sociais. Vale dizer o mesmo para as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p.14).

Tudo isso faz com que os estudos sobre as identidades e relações de gênero não deixem de lado a questão da violência – tanto em suas formas mais visíveis, como a violência física, quanto em suas manifestações mais sutis, como a violência psicológica ou aquela que é exercida de uma classe sobre outra, de um grupo sobre outro.

Na escola, é comum observar diversos tipos de agressões que muitas vezes são banalizadas, sendo tratadas como “coisas de meninos” ou “brincadeiras de crianças”, minimizando a gravidade do problema e desprezando o sofrimento das vítimas. Quando pensamos em violência na escola, a ideia inicial é de agressão física, geralmente entre meninos, porém existem diversas outras formas em que a violência se apresenta nesse meio, indo além da agressão física de fácil identificação, podendo ser presente também de formas mais discretas como a intimidação ou difamação entre pares.

As agressões físicas, verbais, os insultos, apelidos, constrangimentos e boatos que os agressores produzem no ambiente escolar vem sendo cada vez mais estudados e denominados como *bullying*, termo que está sendo utilizado de forma generalizada para definir qualquer tipo de violência escolar e que, inclusive, recebe definição na legislação brasileira – conforme visto na Lei n. 13.185.

Os padrões pré-definidos dos alunos envolvidos em casos de violência escolar ainda são algo fundamental para classificação de agressores e vítimas, principalmente aos olhos dos professores, e também se relaciona a estereótipos de gênero. Márques (2014) ao entrevistar professores de uma escola constatou que as crianças que gozam de “boa popularidade” e têm bom relacionamento com os adultos da escola dificilmente são vistas como agressoras em situações em que expõem outras crianças publicamente ou promovem provocações. Na pesquisa foi constatado que a tendência é que suas ações sejam vistas pelos adultos como brincadeiras ou mesmo como uma forma aceitável de “corrigir” um colega em relação a um comportamento inadequado (como em caso em que o professor entrevistado relatava que a criança com sobrepeso citada jocosamente pelos colegas estava tendo “a oportunidade” de perceber a necessidade de mudar seus hábitos alimentares). De outro modo, quando o aluno

visto como “aluno-problema” na instituição manifestava as mesmas condutas, estas eram facilmente identificadas como agressivas e rapidamente rotuladas como *bullying*. A pesquisadora constatou, então, que os professores abordados entendiam que algo deveria ou não ser considerado como *bullying* a depender do perfil das crianças envolvidas, sobretudo daquelas que foram agentes ativos da ação: crianças descritas pelos docentes como imaturas, com baixa autoestima, impulsivas, problemáticas, com dificuldades escolares e provenientes de famílias consideradas pela equipe escolar como desestruturadas (MÁRQUES, 2014).

É comum também que quando as agressões são praticadas por meninos, sejam vistas como algo mais natural do universo infantil, já quando praticada por meninas, as agressões tendem a ser tratadas com mais seriedade. Bandeira e Hutz (2012) destacam que as meninas podem ser tão agressivas quanto os meninos, porém expressam essa agressão de forma mais discreta. A diferença na expressão da agressividade pode se relacionar com a expectativa cultural para cada gênero, em que se espera que meninas sejam mais comportadas, e resulta em uma análise que diferencia os casos de agressões entre as meninas e os meninos. Entre os meninos, a agressão mais comum é a agressão direta física e verbal, em que o agressor sente necessidade de mostrar para o grupo que ele está agredindo o próximo para obter reconhecimento e respeito dos outros alunos, além de intimidar os demais, fazendo com que eles queiram se aproximar e concordar com as atitudes agressivas por medo de se tornarem também vítimas. O *bullying* entre meninos é mais aceito culturalmente. Diferente das meninas, os meninos são mais agressivos e mais incentivados a manifestar essa agressividade. Nas escolas, as brigas entre eles são vistas com mais naturalidade, razão pela qual são tratadas por professores e pais como fatos corriqueiros (BONFIM, 2014).

Pesquisas indicam que a forma mais comum de violência entre meninas aparece em formas de assédio horizontal, em que um grupo de meninas escolhe uma vítima alvo para fazerem comentários constrangedores e humilhantes, principalmente sobre a aparência física, propagando boatos e levando ao isolamento da vítima, que não reage e se isola para se proteger, ou aceita as agressões para tentar se aproximar do grupo, sendo caracterizada como uma vítima típica. Para Simmons (2004), a agressão feminina se manifesta, sobretudo, através da manipulação do grupo social, através de fofocas, intrigas e apelidos que acabam assim gerando o constrangimento e isolamento da vítima em relação ao grupo. Lisboa (2005) explica que para as meninas as relações sociais íntimas são mais importantes que para os meninos. Em geral, as meninas tendem a dar mais valor para o retorno que os outros têm de si, e agindo desta forma as agressoras se sentem superiores diminuindo e ofendendo alguma colega, e continuam bem vistas pelos professores, que acabam não percebendo a agressão.

A violência entre meninas é melhor explicada por Constantini (2004), que pondera que comumente a vítima e a agressora possuem características semelhantes, como a baixa autoestima. Assim, ao cometer o *bullying* contra a vítima, a agressora recebe o reconhecimento dos alunos espectadores, principalmente pelo fato de que a vítima não reage.

No mesmo sentido das observações feitas por Lisboa (2005) e Constantini (2004), identificamos durante pesquisa de iniciação científica realizada em uma escola da rede pública de Uberaba, MG, um outro problema presente no ambiente escolar que resulta em diversos casos de agressões, sendo o estereótipo físico ideal existente no imaginário das crianças. Advindo do ideal propagado midiaticamente e na sociedade em geral, as crianças crescem inseridas em um contexto em que a aparência física se torna um requisito para a pessoa ser bem aceita no meio, sendo necessário ser alto, magro e ter pele clara, mas dentro de um parâmetro muito específico, onde não se pode ser alto demais, ou magro demais, pois isto também é utilizado pelos agressores para fazer *bullying* e fazer com que a vítima se sinta inferiorizada e culpada por não se enquadrar em tais padrões (BONFIM, 2013).

A implicação disso é mais notável entre as meninas, que valorizam mais tais padrões e conseqüentemente sofrem mais com os aspectos relacionados a aparência física. Em pesquisa realizada pelo IBGE em 2015 com alunos do 9º ano, 21,8% das meninas relataram se achar gorda ou muito gorda, e 30,3% disseram ter o desejo de emagrecer. A pesquisa ilustra como quase um terço das alunas possuem insatisfação com a autoimagem. As humilhações que as meninas escutam por estarem fora desse padrão idealizado pode resultar em diversos problemas psicológicos, gerando baixa autoestima, dificuldade de auto aceitação, isolamento social por não se acharem merecedoras de pertencerem ao grupo, e levando a conseqüências mais graves ainda, como a depressão, ansiedade, e em casos mais graves aos distúrbios alimentícios como a anorexia e bulimia. Essas humilhações se não identificadas e cessadas de início poderão trazer estas e outras conseqüências que se não tratadas irão acompanhar a criança por toda a vida, refletindo também na vida adulta.

Quando pensamos no papel cultural que diferencia homens e mulheres, em que o homem deve se mostrar forte e superior, e as mulheres devem ser educadas e bonitas de acordo com os estereótipos de beleza, é possível observar como os meninos se sentem na obrigação e no direito de se mostrarem fortes e melhores que os outros, praticando o *bullying* para atingirem tal objetivo, e em como as meninas buscam estar dentro de um padrão de beleza, não raro humilhando colegas que não se encaixam nesse padrão, mas sempre agindo de uma forma discreta, caracterizando um tipo de *bullying* menos ostensivo, justamente para manter a boa

aparência e a ideia de meninas que são bem educadas e que não causam problemas no ambiente escolar, principalmente aos olhos dos educadores (BONFIM, 2014).

Se entre meninos e meninas a violência se propaga de forma diferente, as situações se destoam ainda mais quando falamos em transexuais, transgêneros, homossexuais e travestis. Ao pensarmos no fato de que os padrões físicos, além de outros fatores como características emocionais e modo de agir são um grande fator para a violência de gênero no ambiente escolar, não é difícil concluir que as pessoas que se distanciam mais deste padrão normatizado pela sociedade e replicado pela escola estão mais sujeitas a tornarem-se alvos da intolerância enraizada no ambiente escolar. Meninos e meninas que são identificados pelo grupo como homossexuais, ainda que os próprios assim não se identifiquem, se tornam facilmente um alvo para *bullying*, bem como os alunos que se assumem homossexuais perante ao grupo. Alunos que se vestem em dissonância com o sexo biológico, sejam ou não transexuais, transgêneros e travestis, também se tornam alvo fácil para o *bullying*. Para Santos (2010), a escola também objetiva e classifica os alunos em relação a genitália, considerando apenas o aspecto biológico, de modo que para um transexual ou travesti o simples ato de utilizar o banheiro é um grande problema.

Na lógica binária da escola, esses sujeitos significam (des)ordem. Talvez por colocarem em xeque o sistema corpo-sexo-gênero por meio da ambiguidade que apresentam em relação às normas de gênero tão bem engendradas e naturalizadas nos espaços e tempos escolares. Para pensar sobre isso, é importante lembrar a organização dos espaços e das muitas atividades e até mesmo de disciplinas, como a Educação Física, por exemplo, que, muitas vezes, materializam as diferenças de forma binária e heteronormativa (SANTOS, 2010, p.116).

De acordo com João Paulo Carvalho Dias¹³ em entrevista realizada por Almeida (2016), atualmente no Brasil travestis e transgêneros possuem um tempo médio de escolaridade de apenas 4 anos, tendo 82% de evasão escolar entre travestis e transgêneros. Isto decorre da não aceitação e falta de políticas inclusivas, resultando na baixa escolaridade e na busca pela prostituição, trabalhos clandestinos e desemprego.

Em pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), com uma amostra de 8283 questionários aplicados em alunos com idades entre 15 e 29 anos em 10 cidades brasileiras, constatou-se que 19,3% dos alunos não desejam ter como colegas de sala

¹³ João Paulo Carvalho Dias é defensor público e presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil e membro conselheiro do Conselho Municipal de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em Cuiabá.

homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Dentre esta amostra, as mulheres demonstraram mais tolerância com os colegas que não se encaixam no padrão heteronormativo, sendo apenas 8% que alegaram não tolerar colegas fora do padrão. Já entre os homens, 31,3% afirmaram não querer colegas homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis na sala de aula, demonstrando que entre o sexo masculino a intolerância é maior.

A pesquisa revelou também que dentro das salas de aulas não existe um consenso sobre a relação com os colegas homossexuais, mas que é de conhecimento dos alunos que muitas vezes a violência contra os que não se encaixam no padrão heteronormativo existe e comumente resulta em que as vítimas realizem mudanças de turnos e até mesmo de escola. Isto reflete também na evasão escolar. Em geral, os alunos demonstram uma tolerância ao fato de que cada um tem o direito de ser o que é, porém, esta tolerância não impede que zombarias ocorram. Em relato, um aluno do ensino médio revelou sobre sua vivência no ambiente escolar sendo homossexual.

A homofobia é uma coisa que pega bastante. Porque eu tenho amigos que são homossexuais. Eu não vou omitir, também sou homossexual. Então é uma coisa que pega bastante. Então eu vejo muita gente que às vezes me exclui por eu ser homossexual. [...]. Na escola a gente é julgado também. Assim, na minha sala mesmo, tem gente que eu sinto que não está gostando da minha presença lá. Eu falo a verdade, eu sou, eu não tenho aquela coisa que eu vou me guardar. É uma coisa assim que tem que ser conversado bastante na escola. Porque às vezes a pessoa fala assim: - “Ah, eu não sou”, mas na realidade é. É assim, ah o professor começa a debater, criticar quem é homofóbico. Aí chega, na hora, a pessoa é. Quem é homossexual sabe que a pessoa é. A gente sabe a diferença de quem te aceita e de quem não te aceita. Tem pessoas que eu achava que não me aceitava e chegou em mim: - “Eu estou do seu lado para o que der e vier”. E isso na hora me arrepiou. E tem gente que quando eu falei “eu sou”, se afastaram de vez. Espalharam para todo mundo. É uma coisa que você guarda para você, mas a pessoa te vê com outros olhos, acha assim que é uma doença. Que nem falaram homofobia é doença. Não, não é doença, eu não sou doente. Eu não tenho nada para ser doente (ABRAMOVAY, CASTRO e WAISELFISZ, 2015, p.173-174).

Outro discurso comum é de que os alunos aceitam os colegas homossexuais, mas não concordam com a "escolha" deles. A homossexualidade vista como uma opção, e não como algo inerente a vontade da pessoa pode justificar porque muitos alunos veem os colegas homossexuais, e também travestis, transgêneros e transexuais, como merecedores de serem vítimas de *bullying*, afinal, para os colegas, eles escolheram passar por isso e devem aceitar as consequências. A pesquisa demonstrou também que para grande parte dos alunos, discutir sobre identidades e orientação sexual é um assunto delicado, pois sempre recai sobre determinados

alunos que não são vistos como pertencentes a cultura heteronormativa. Deste modo podemos compreender que debates que deveriam ser comuns a todos e de interesse geral da sociedade se tornam assuntos delicados de serem debatidos na escola, pois ao invés de serem tratados como um assunto comum a ser discutido, o tema recai sobre os alunos que não se identificam com o gênero ou orientação sexual esperada para seu sexo biológico, se tornando assim o centro da discussão, o que pode resultar em maior constrangimento e humilhações no ambiente escolar.

Várias outras controvérsias sobre homossexualidade são registradas com diferentes tropos. Evangélicos e católicos podem variar desde não aceitar, mas respeitar, até condenar de forma mais enérgica. Mesmo entre os que aceitam, o preconceito se manifesta: eram homossexuais, mas eles tinham comportamentos normais de homens. Outros insinuem que têm amigos que são homossexuais, mas que, apesar disso, são contra. A polêmica sobre se uma pessoa “nasce gay ou não” vai na mesma linha de todo o debate, por posições sem embasamentos além do “achismo” e por risos. A tolerância só vai até o limite de que o indivíduo homossexual não se organize, não proteste coletivamente, já que não levanto uma bandeira para dizer eu sou hétero, indicando que não há reconhecimento de dores e discriminações que embasam movimentos sociais, como o LGBT (ABRAMOVAY, CASTRO e WAISELFISZ, 2015. p.175-176).

No ambiente escolar, um grande problema para alunos trans é o uso do banheiro. Em pesquisa realizada por Santos (2010) o sofrimento dos alunos em relação a um ato tão simples é muito evidenciado através de relatos que trazem esta triste realidade, como retratado por uma transexual que afirma nunca ter utilizado o banheiro na escola, pois não se sentia bem indo no banheiro masculino, e não era aceita no banheiro feminino, sendo assim necessário esperar chegar em casa para realizar suas necessidades fisiológicas. Outros relatos revelam mecanismos desenvolvidos para evitar o constrangimento de ir ao banheiro, como ficar o período escolar inteiro sem beber água para evitar a necessidade de urinar. Além do medo das humilhações e constrangimentos, foi relatado também o medo de ser estuprado no banheiro masculino, revelando um terror psicológico constante em relação a um ato tão banal como ir ao banheiro.

Outro fator que pode ser considerado um grande motivador para a evasão escolar de alunos trans é a questão do nome social. Se a aceitação em relação a aparência física de alunos trans na escola já é um problema, isto se agrava quanto a imposição do uso de um nome que difere daquele dado no momento do nascimento em consonância com o sexo biológico. De acordo com Santos (2010), para os sujeitos pesquisados pela autora o uso do nome social representa conforto e satisfação, possibilitando o reconhecimento do sujeito em relação ao seu gênero. No ambiente escolar isto não é diferente, sendo destacado pelos entrevistados o valor que representa o uso do nome social na escola, sendo descrito como uma atitude de respeito à

condição de humano e dignidade do aluno, em que o uso do nome civil é visto como uma descaracterização e objetificação do aluno trans, além de ser um fator determinante para a evasão escolar. O ensino a distância é apresentado como uma alternativa ao constrangimento que alunos trans necessitam passar quando não possuem o nome social respeitados, já que dispensa a relação direta e constante entre pares.

Essa importância parece estar diretamente relacionada ao binômio afirmação/negação de seus processos de fabricação da identidade. Poder-se-ia problematizar que o nome social de travestis e transexuais extrapola a ordem do “capricho” ou da vaidade, situando-se num campo de condição de possibilidade para a existência e viabilidade desses corpos e identidades no mundo, para além da invisibilidade (SANTOS, 2010, p.156).

No Brasil, diferentes políticas públicas existem afim de garantir o direito ao nome social para pessoas trans. Ainda que nem sempre naturalmente respeitadas, a existências de políticas para assegurar este direito básico garante que transexuais e transgêneros possam exigir e utilizar um nome em acordo com o gênero que se identificam. Alves, Silva e Moreira (2016) explicam que, historicamente, o primeiro estado brasileiro a desenvolver uma política pública educacional afim de incluir nome social no ato da matrícula foi o Pará, através da Portaria nº 016/08 de 10 de abril de 2008, e o primeiro município foi Belo Horizonte, através da Resolução CME/BH nº 002/08, aprovada em dezembro de 2008 por unanimidade no Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na atualidade, os estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Tocantins, Alagoas, Espírito Santo, Ceará, Bahia, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal já possuem normativas que se referem ao uso de nome social no âmbito escolar, e os estados de Minas Gerais, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro garantem o uso do nome social não apenas a nível escolar, mas em todos os órgãos de administração direta e indireta.

Além de Belo Horizonte, as capitais estaduais Fortaleza e Vitória também possuem normativas relacionadas ao uso do nome social em instituições educacionais. [...]. Os documentos garantem a inclusão do nome social, geralmente entre parênteses, nos diários de classe, boletins e demais documentos internos da instituição escolar, estando excluídos histórico, certificado e diploma. Sobre alguns dos requisitos para o uso do nome social, encontramos três formas distintas nas normativas pesquisadas em relação ao limite de idade: 1. Normativas exclusivas para maiores de dezoito anos; 2. Normativas que contemplam menores de dezoito anos com a aquiescência de um adulto responsável; e 3. Normativas que não especificam idade (ALVES, SILVA e MOREIRA, 2016, p.329).

O uso do nome social por travestis e transexuais teve seu direito garantido no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional no dia 28 de abril de 2016 com o decreto nº 8.727, garantindo o uso do nome social e vedando o uso de expressões pejorativas e discriminatórias a travestis e transexuais.

Historicamente, a população transgênero ou trans é estigmatizada, marginalizada e perseguida, devido à crença na sua anormalidade, decorrente da crença de que o “natural” é que o gênero atribuído ao nascimento seja aquele com o qual as pessoas se identificam e, portanto, espera-se que elas se comportem de acordo com o que se julga ser o “adequado” para esse ou aquele gênero. Entretanto, a variedade de experiências humanas sobre como se identificar a partir de seu corpo mostra que essa ideia é falaciosa, especialmente com relação às pessoas trans, que mostram ser possível haver homens com vagina e mulheres com pênis.

O estigma, perseguição e marginalização da população trans ocorre de forma histórica, conforme elucidado por Jesus (2012), que atribui isto à crença da anormalidade e da ideia de que o natural, adequado e correto é que o gênero corresponda ao atribuído no momento do nascimento em relação ao sexo biológico.

Garantir direitos básicos como o acesso ao uso do banheiro e o direito a ser chamado pelo nome que se deseja pode ser fundamental e determinante para diminuir a evasão escolar de transexuais e travestis, além de evitar mais situações que proporcionam a violência de gênero. Ao não proporcionar tais direitos, a escola se mostra um ambiente hostil ao não assegurar o que deveria ser naturalmente acessível para todos.

Questões básicas que deveriam ser amplas a todos sem distinções são diferenciadas por conceitos sexistas, como as emoções que são questionadas por Fávero (2010) por serem diferenciadas, já que a mulher é vista como emocional e por isso livre para expressar seus sentimentos, ao contrário dos homens que devem demonstrar apenas sentimentos como raiva e competitividade, e são vistos como fracos caso demonstrem tristeza ou sensibilidade a algo. Essas diferenciações sexistas refletem no ambiente escolar e na forma em que as crianças vão expressar sua agressividade para escolherem uma vítima alvo, muitas vezes utilizando de argumentos que diferenciam homens e mulheres, ou que esteja relacionado ao que se espera culturalmente para o gênero determinado.

Reconhecer o *bullying* como um problema que diz respeito à escola, aos pais, e a sociedade de forma geral é necessário para que todos assumam a responsabilidade de evitar episódios de violência na escola, além de lutar contra os estereótipos que fazem com que a violência de gênero seja tão presente no ambiente escolar, de modo a tornar a escola um lugar

agradável e seguro para um bom desenvolvimento da fase infantil dos alunos. Ao fechar os olhos para o problema, estamos consentindo que crianças sofram não só durante a fase escolar, mas por toda a vida com as consequências psíquicas que poderão ser levadas até a fase adulta. Tais consequências se tornam um problema de todos já que muitos fatores como os complexos antissociais e a depressão são cada vez mais crescentes e podem ser levados para toda a vida, sendo um problema impactante em toda a sociedade.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS FACE ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA ESCOLA

As políticas públicas para a educação são fundamentais no enfrentamento da violência de gênero no âmbito escolar. O presente capítulo apresentará uma contextualização histórica de como o estudo sobre a sexualidade passou a ser inserido na educação pública brasileira, e como as políticas públicas do país se relacionam com as questões ligadas a gênero, sexualidade e educação.

Ainda que políticas públicas na educação sejam estabelecidas para que a sexualidade seja abordada nas escolas, é comum que o tema seja reduzido apenas a aspectos biológicos. Considerando que muitas vezes as famílias não se sentem à vontade para tratar sobre sexualidade com as crianças e jovens, é comum que eles tenham que recorrer a outros meios para sanar suas dúvidas, já que a escola e a família se mostram insuficientes, podendo resultar em informações incorretas ou deturpadas.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

As políticas públicas são diretrizes estabelecidas pelo Estado para determinar de forma hegemônica diferentes aspectos a serem seguidos em diferentes perspectivas. Para melhor compreensão, é possível recorrer a etimologia das palavras, em que a palavra política tem origem grega, *politikó*, significando a condição de participação da pessoa que é livre sobre decisões acerca da cidade, e a palavra pública tem origem latina, que significa o povo, concluindo que a etimologia do termo se refere à participação do povo nas decisões da cidade (OLIVEIRA, 2010).

O termo “política pública” se refere a um amplo conceito com diversas características, sendo melhor explicado por Brancalion et. al. (2015). Os autores explicam que as políticas públicas são meios de enfrentamento de problemas públicos, possuindo dois elementos fundamentais, sendo a intencionalidade pública e o problema público. A intencionalidade pública se caracteriza pela motivação para estabelecimento de ações para tratamento ou resolução de um problema; o problema público é a diferença entre uma situação atual vivida e a situação ideal possível à realidade coletiva. De acordo com os autores, é possível definir quatro grandes modelos de políticas públicas para simplificar e facilitar a identificação de aspectos relevantes acerca do tema. Em relação a estes modelos, as políticas públicas distributivas são as que não consideram limitação dos recursos públicos e buscam privilegiar

não a sociedade como um todo, mas apenas uma parcela da população; as políticas redistributivas são as que determinam bens ou serviços a determinados segmentos da sociedade mediante recursos extraídos de outros grupos específicos; as políticas públicas regulatórias são descritas como facilmente identificadas, como em ordens e proibições, decretos e portarias, e envolvem aspectos como a administração pública e a burocracia estatal; por fim, as políticas públicas constitutivas são as que determinam as normas e procedimentos para formulação e implementação das outras políticas. Brancaleon et al. (2015) concordam que o conceito de política pública é abstrato, por isso a exemplificação de modelos facilita a compreensão.

As políticas públicas ‘tomam forma’ por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede atores, gasto público direto, contratos com *stakeholders* dentre outros. Alguns exemplos tornarão tudo isso mais claro: saúde: programa de distribuição gratuita de preservativos em parceria com Sistema Único de Saúde (SUS) e Organizações Não-Governamentais locais; educação: programa de reforço escolar para alunos com dificuldades em Matemática do ensino fundamental do estado de Roraima; economia: regime de câmbio flutuante definido pelo Banco Central, que permite que a taxa de câmbio varie de acordo com a oferta e a demanda de moeda estrangeira; justiça e cidadania: portaria emitida pelo Juiz da Comarca do município de Paineiras do Sul, no Paraná, que proíbe o funcionamento de bares e restaurantes após às 22h em dias de semana. (BRANCALEON et al. 2015, p.2).

Ao compreendermos as políticas públicas como diretrizes determinantes para a regulamentação da sociedade, é fácil compreender a importância das políticas públicas na e para a educação. Para Leão (2005) a política pública educacional possui a maior importância no âmbito das políticas sociais como meios que possam ser efetivos para acesso da população aos bens culturais, ao exercício da capacidade de discernimento, a reflexão, criticidade e desenvolvimento do potencial criativo.

Em parte da América Latina, de acordo com Fernandes e Gentilini (2014), o planejamento educacional se fez importante entre as décadas de 1960 e 1970, em que se constituiu um instrumento de intervenção governamental visando a coordenação dos esforços nacionais para o desenvolvimento econômico e a modernização das estruturas econômicas e sociais de acordo com os países capitalistas desenvolvidos. A nível nacional, Vianna e Unbehaum (2004) ressaltam que na educação básica brasileira foram grandes os esforços e preocupações nas últimas décadas, destacando o período histórico entre 1988 e 2002, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, as reformas educacionais presentes ao longo da década de 1990,

e diversos documentos que constituem um campo variado de estudos incluindo a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho, formação docente, além de raça, gênero, e direitos humanos.

Afim de proporcionar uma educação de qualidade para todos, o governo federal lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, objetivando criar um referencial para a elaboração das disciplinas a serem ministradas pelos professores, sendo um plano flexível e respeitando a realidade de cada região. Os PCN trazem em sua fundamentação a necessidade de proporcionar educação de qualidade para todos, principalmente em um país onde a desigualdade de renda e social reflete diretamente na educação, sendo papel da escola se assumir como espaço social de construção de significados éticos necessários para toda e qualquer ação de cidadania, e proporcionar um espaço para discussão de temas pertinentes ao momento histórico, como cuidado com o corpo e saúde, educação sexual e preservação do meio ambiente.

O conjunto de documentos ressalta também a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem seja capaz de proporcionar uma aprendizagem construtiva e crítica do conhecimento, capacidade de argumentação, desenvolvimento de espírito crítico, e uma dinâmica de ensino que favoreça além das potencialidades individuais, favorecendo as potencialidades coletivas também. A educação escolar é apresentada pelos PCN como uma prática que possibilita a criação de condições para que qualquer aluno desenvolva suas capacidades e sejam aptos para desenvolver compreensão acerca da realidade e participação nas relações sociais, políticas e culturais. Os PCN destacam que a educação escolar se caracteriza por ser uma ação intencional, sistemática, planejada e continua durante um grande período na vida de jovens e crianças, e por isso se difere da educação que ocorre na família, trabalho ou através da mídia.

As propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam em volumes, divididos entre um documento constando a introdução, que aborda os fundamentos e práticas do plano; seis documentos correspondentes às áreas de conhecimento de arte, ciências naturais, educação física, geografia, história, língua portuguesa e matemática; e seis documentos divididos em três volumes com sobre os temas transversais, sendo o primeiro volume referente a apresentação, explicação e justificativa acerca dos temas, o segundo volume referente a pluralidade cultural e orientação sexual, e o terceiro volume sobre meio ambiente e saúde. O segundo volume traz as disciplinas obrigatórias a serem tratadas, já o terceiro volume se refere às questões sociais relevantes, sendo tratadas como temas transversais, ou seja, cabe as escolas tratar os temas conforme acharem necessários e conforme for possível integralizar com as

disciplinas obrigatórias. Os PCN destacam que apesar de trazer determinadas questões a serem tratadas como temas transversais, as escolas devem delimitar quais temas a serem tratados, e inclusive incluir temas novos conforme a necessidade regional, como por exemplo a educação para o trânsito em locais com grande índice de acidentes.

Os PCN fundamentam a necessidade de um plano básico a todas as escolas para garantir que determinados temas sejam aprendidos por qualquer aluno de qualquer lugar do Brasil, independente das diferenças socioeconômicas, culturais e geográficas, garantido um princípio básico de equidade na educação, mesmo sem desconsiderar as características individuais de cada região. Para garantir as individualidades de cada localidade, os parâmetros não devem ser adotados em sua forma integral como modelos a se seguir na escola, mas sim em relação a outros três níveis de elaborações de estruturas curriculares.

Assim, os PCN são o primeiro nível de concretização curricular, sendo a referência nacional para o ensino fundamental, se apresentando de forma aberta e flexível; no segundo nível está as propostas curriculares dos Estados e Municípios; o terceiro nível se refere à elaboração da proposta curricular que cada escola deve desenvolver; e o quarto nível se refere a realização da programação das atividades a serem trabalhadas para ensino e aprendizagem na sala de aula. A integração dos quatro níveis proporciona que cada escola desenvolva seu plano de forma única, ainda que seguindo os parâmetros estabelecidos (BRASIL, 1998).

As políticas públicas educacionais são fundamentais para estabelecer uma educação de qualidade e acessível para todos. Para isso, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Ferreira e Nogueira (2016) o Plano Nacional de Educação é a política pública mais atual e tem como objetivo a melhoria da educação, estando amparado na Constituição Federal e visando efetivar os deveres do Estado em relação à Educação. Os autores também definem os planos de educação como documentos, enquanto políticas públicas e com força da lei que visam estabelecer metas para garantir que o direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, cumprindo o prazo de dez anos.

Em 2014 o Ministério da Educação (MEC) divulgou as diretrizes do Plano Nacional de Educação através da publicação "Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação", em que estabelece 20 metas básicas a serem seguidas nas escolas brasileiras afim de democratizar a educação, até o ano de 2024. O MEC levou em consideração o grande desafio que é o planejamento educacional, sendo necessário um programa que se comprometa a eliminar as desigualdades históricas no Brasil. Foi considerado também a necessidade de trabalhar com planos alinhados a níveis nacionais, estaduais e municipais, sendo

assim possível firmar acordos nacionais para melhor articulação federativa com a política pública educacional e construir o Sistema Nacional da Educação (SNE).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Diante desse contexto, não há como trabalhar de forma desarticulada, porque o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE. Apoiar os diferentes entes federativos nesse trabalho é uma tarefa que o Ministério da Educação (MEC) realiza por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (BRASIL, 2014, p.5).

As 20 metas estabelecidas também levam em consideração as inter-relações com uma política pública de forma mais ampla, e a necessidade de políticas públicas de estado que se articulem com os entes federativos, tendo como objetivo alinhar os planos de educação, assumindo que existem lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, e insuficiência de recursos. O plano estabelece metas a serem seguidas com diferentes aspectos abordados, visando de forma geral o maior acesso da população à educação.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p.9).

Dentre as 20 metas, 18 foram divididas em quatro grupos distintos para melhor compreensão e centralização dos temas a serem abordados. As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 são relacionadas ao acesso à educação, ampliação da alfabetização e ampliação da

escolaridade, trazendo objetivos como universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população entre 6 e 4 anos, e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam a etapa na idade esperada; alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; oferecer em pelo menos 50% das escolas públicas educação em tempo integral; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir 50% a taxa de analfabetismo funcional; e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL 2014).

A educação infantil, que abrange crianças entre zero e cinco anos, é o grande desafio a nível municipal, sendo papel fundamental do município o levantamento da demanda de creches e pré-escolas, mas buscando apoio do estado e da União. Em relação as crianças e jovens entre seis e 17 anos, é desafio nacional assegurar o acesso ao ensino fundamental e médio, e a ampliação de oferta de educação profissional. Os estados e municípios devem articular em conjunto para proporcionar a ampliação e reestruturação das escolas visando a educação integral.

As metas 4 e 8 são relacionadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, em que a meta 4 tem como objetivo universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados; já a meta 8 tem como objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL 2014). O MEC destaca a importância de que a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos para todos os níveis, e que jovens do campo, de regiões mais pobres e negros devem ser prioritários em relação as medidas voltadas à elevação da escolaridade, para equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais.

As metas 15, 16, 17 e 18 se referem a valorização dos profissionais da educação, e são vistas como estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas, tendo como objetivos, por exemplo, a formação superior de todos os professores da educação básica; formação em

nível de pós-graduação de 50% dos professores da educação básica e garantir a formação continuada.

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional (BRASIL, 2014, p.12-13).

As metas 12, 13 e 14 tem objetivos que se referem ao ensino superior, trazendo metas como elevar a qualidade da educação no ensino superior e ampliar a proporção de mestres e doutores para 75% do corpo docente. O MEC destaca a importância de uma boa qualidade no ensino superior, já que é onde os profissionais da educação básica e os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Por essas razões, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da elaboração das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE (BRASIL 2014).

Nas duas últimas metas, a meta 19 visa assegurar em um prazo máximo de dois anos condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto; e a meta 20 tem como objetivo ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Ainda que o Plano Nacional de Educação tenha sido estabelecido em 2014 com metas a serem atingidas até 2024, pesquisas indicam que as metas estabelecidas para os primeiros anos da vigência não vêm sendo cumpridas. De acordo com Moreira (2017), após três anos, apenas 20% das metas estabelecidas para esse período foram alcançadas, mesmo que apenas parcialmente. Dentre todas as vinte metas, grande parte não foram alcançadas, outras não possuem indicadores, mas não possuem iniciativas em curso, e entre as poucas metas realizadas, algumas foram cumpridas com atraso. Para Moreira (2017), o não cumprimento é atribuído a

não distribuição de recursos, conforme indicado na meta 20, ou seja, o não cumprimento da meta 20 interfere diretamente no andamento de todas as outras metas interferindo o andamento de todo o programa.

A divulgação do relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2014-2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2016, aponta que nenhuma das metas haviam sido cumpridas integralmente dentro do prazo estipulado, e a maioria das metas estavam longe de serem atingidas. Apenas a meta 13 fora parcialmente cumprida, em que o objetivo era garantir em relação aos professores de ensino superior pelo menos 75% com titulação de mestres e 35% de doutores, tendo atingido 73,4% de professores mestres e 35,5% de professores doutores.

A dificuldade para implementação e alcance das metas propostas no Plano Nacional de Educação aumentaram após o governo sancionar a Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018 vetando os investimentos para o PNE. Moreira (2017) explica que o veto não afeta apenas as metas do PNE, mas também a tentativa de tirar do papel o Custo Aluno-Qualidade que prevê um valor mínimo a ser gasto por aluno afim de garantir a qualidade do ensino público. O Custo Aluno-Qualidade deveria ter sido implantado até meados de 2016, mas se encontra sem previsão de implementação. Tais indicadores mostram que apenas estabelecer políticas públicas não é suficiente para garantir a democratização da educação, pois grande parte das ideias não saem do papel, indicando assim a necessidade de mais ações efetivas e recursos para melhoria da educação no país.

3.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL E AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Sendo as relações de gênero assunto cada vez mais importante a ser abordado na contemporaneidade, é natural que as políticas públicas dediquem atenção para as discussões das questões de gênero, compreendendo a importância da abordagem acerca do tema escola e realizando ações para garantir a implementação do assunto. Porém, ainda que metas sejam estabelecidas afim de tratar o tema, nem sempre essas questões são efetivamente trabalhadas no ambiente escolar.

Na escola é comum que as crianças encontrem um ambiente diferente ao habitual, sendo normalmente o primeiro ambiente exterior ao familiar em que elas são inseridas. As relações interpessoais desenvolvidas são pautadas em concepções e normatizações sócio culturais muito

distintas. Não diferente, a sexualidade pode ser vista ao longo da vida escolar de diferentes maneiras pelos estudantes, considerando que cada aluno desenvolve seus conceitos relacionados a diversos fatores prévios, mas isso não exclui a necessidade de um entendimento básico e comum a todos os jovens, sendo assim necessária a educação e orientação sexual no ambiente escolar.

A educação acerca da sexualidade não deve ser responsabilidade exclusiva da família ou da escola, mas sim de um conjunto geral. É necessário entender que se a sexualidade for responsabilidade apenas da família, os jovens estarão sujeitos a receberem informações incorretas e incompletas, ou até mesmo serem restringidos de informações sobre o tema. De acordo com Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013), é comum que os pais não tratem sobre sexualidade com os filhos por considera-los jovens demais, sendo necessário para os adultos compreender que a sexualidade é uma característica experimentada por todas as pessoas, independentemente da idade. A dificuldade em abordar o assunto na família é também associada pelos autores ao fato de os pais não terem vivenciado uma educação sexual na juventude, de forma a reproduzir os valores a eles impostos. Ao considerar que sexo ainda é visto como tabu na sociedade, é normal que muitas famílias optem por não tratar o assunto, além de outras razões como religião ou aspectos culturais.

De acordo com Altmann (2001), nos anos entre 1920 e 1930 a educação sexual se iniciou nas escolas, porém isso não ocorreu de forma benéfica ou como um mecanismo de elucidar e sanar dúvidas para os alunos acerca do tema, mas sim partindo das percepções de “desvios sexuais” visto não mais como crime, e sim como doença, necessitando assim utilizar o espaço escolar para prevenção de tais comportamentos. A escola se tornou então responsável por cuidar da sexualidade das crianças e adolescentes, observando se os jovens se enquadravam no comportamento estabelecido como normal.

Mais adiante, de acordo com Rosemberg (1985), na segunda metade da década de 1960, algumas escolas públicas começaram a desenvolver a educação sexual, mas em 1970 um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo encerrou as atividades após um parecer contrário ao projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos escolares. A autora destaca também a influência da igreja católica na repressão da sexualidade a nível escolar, e no consenso de que educação sexual deveria ser ensinada apenas no âmbito familiar.

Rosemberg (1985) explica que apenas em 1978 a educação sexual nas escolas voltou a ser discutida no âmbito público, mas o então ministro da educação declarou publicamente ser contra a educação sexual na escola, e a favor de uma educação para constituição da família

tradicional, e só a partir da década de 1980 o tema ganhou força novamente. Araújo (2015) também destaca os anos 80 como um período que deu início a intensificação da discussão sobre a inclusão da educação relacionada à orientação sexual nas escolas da rede privada do país, partindo do contexto histórico em que ocorreu a descoberta da AIDS e um aumento significativo da gravidez entre adolescentes, colocando os assuntos em pauta e sendo justificável que os temas fossem abordados para melhor esclarecimento entre os jovens. Além do ambiente escolar, outras áreas demonstraram maior interesse em entender e responder dúvidas acerca de questões sexuais, como discussões em programas de rádio e televisão e publicações em enciclopédias.

As políticas públicas na educação relacionadas as questões de gênero trouxeram em 1998 a orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A orientação sexual foi apresentada nos PCN como um tema transversal, sendo estabelecido que o tema sobre sexualidade deve ser encaixado e abordado em diferentes disciplinas e trabalhado de diferentes modos, a critério de como a escola desejar. De acordo com Araújo (2015), o tema pode ser tratado de forma transversal por não se restringir apenas ao âmbito individual, sendo possível e necessário envolver o ambiente escolar como um todo, e não apenas reduzir a abordagem à apenas alguns pequenos grupos de professores.

A inserção do tema é justificada nos PCN por considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, e comum durante toda a vida do ser humano, relacionando com o direito ao prazer e exercício da sexualidade de forma responsável. A proposta dos PCN considera relações de gênero, respeito a si mesmo e aos outros e à diversidade de crenças, valores, expressões culturais, além de destacar a importância de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a aids, e da gravidez indesejada na adolescência.

Os objetivos gerais propostos pelos PCN através da orientação sexual como tema transversal nas escolas incluem: compreender a busca de prazer como direito humano; respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando diferentes formas de atração sexual e direito à expressão; desmistificar tabus e preconceitos; compreender o próprio corpo e sexualidade; compreender a necessidade de consentimento mútuo em uma relação à dois; adotar prática de sexo protegido para evitar doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na AIDS, e gravidez indesejada; e reconhecer como construção cultural e social as características atribuídas ao masculino e feminino, posicionando-se contra discriminações associadas a isto.

De acordo com os PCN, é comum que profissionais da escola ignorem, ocultem, ou reprimam manifestações de sexualidade em todas as faixas etárias, já que é normal a ideia de que a sexualidade deve ser um assunto de responsabilidade da família, sendo explicado que em

toda família já ocorre a educação sexual, mesmo que de forma discreta e inconsciente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais elucidam que o simples comportamento entre pares no âmbito familiar, os cuidados recomendados, gestos e proibições são vistos como um mecanismo de transpassar valores associados a sexualidade das crianças e jovens. Sendo a família o primeiro meio de educação sexual, é necessário compreender que comumente esta educação se mostra insuficiente, principalmente quando por parte da família é considerado que tais assuntos não devem ser conversados, cabendo as crianças e adolescentes recorrerem a outros meios de informação.

Os PCN também valorizam a ação em conjunto com a família, destacando a necessidade de que a escola deve informar os familiares antes de iniciar os trabalhos acerca da orientação sexual no ambiente escolar, e afirmando que, caso a família por suas convicções religiosas ou culturais não se sinta à vontade com o tema sendo abordado com seus filhos, é possível que os alunos sejam dispensados das aulas. Esta ideia acaba privando crianças e adolescentes de terem acessos básicos a educação sexual, pois se o assunto já não é abordado no ambiente familiar, e a família restringe o acesso dos alunos ao conhecimento no ambiente escolar, resta as crianças e jovens apenas dúvidas a serem sanadas de forma insegura.

A comunicação aos familiares deve ser feita antes do início do trabalho, de preferência em forma direta, em reuniões nas quais os pais possam fazer todos os seus questionamentos, ter suas dúvidas esclarecidas e se posicionar, contribuindo para a montagem do trabalho. No caso de haver familiares que se oponham à frequência de seus filhos nas discussões, por motivo de crença religiosa, pessoal ou outros, a escola deve informar e esclarecer os objetivos e a dinâmica do processo, enfatizando que não se trata de substituir ou concorrer com a função da família nas questões da sexualidade em âmbito privado. Se, mesmo assim, houver resistências ou proibições, a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente (BRASIL, 1998, p.332).

Dentre os fatores fundamentais fora do contexto familiar para a construção da concepção de sexualidade para crianças e adolescentes os PCN destacam a importância da mídia e da escola. Os meios midiáticos são responsáveis por ditar aos jovens a todo instante ideais e conceitos relacionados a sexualidade, porém comumente tais veiculações são errôneas e inadequadas, veiculando imagens eróticas e alimentando fantasias, ou age de forma contrário, veiculando ideias moralistas e repressoras, reforçando preconceitos entre os jovens. Sendo difícil controlar as informações midiáticas que os jovens absorvem, cabe à escola assumir o papel de local seguro e ideal para ensinar aos jovens as concepções acerca da sexualidade, no entanto é comum observar uma postura por parte das escolas de afastamento da

responsabilidade de lidar com assuntos sobre a sexualidade, tratando apenas de questões básicas relacionadas as questões biológicas e de senso comum.

Os PCN demonstram a importância de abordar orientação sexual na escola ao ressaltar que é necessário não se limitar apenas aos conceitos biológicos, mas também na orientação sobre as diferenças vistas como culturais e a necessidade de respeito ao próximo. Para Altmann (2001), a abordagem da orientação sexual presente nos PCN ilustra o interesse do estado pela sexualidade da população, justificando a necessidade de abordar o tema diante do crescimento de casos de gravidez indesejada na adolescência e do risco de contaminação pelo vírus HIV. O interesse do estado é justificado pela autora com o fato da sexualidade ser um tema de interesse público já que diz respeito à saúde pública, natalidade, vitalidade das descendências e espécies, e se relaciona com a produção de riquezas, capacidade de trabalho, povoamento e força da sociedade. Além disso, a sexualidade possibilita controles constantes como exames médicos ou psicológicos, sendo uma via de acesso a aspectos privados e públicos, suscitando mecanismos heterogêneos de controle que se complementam e instituem o indivíduo e população como objetos de poder e saber.

É comum que a sexualidade se manifeste através da curiosidade dos alunos, principalmente do ciclo básico escolar. Os PCN destacam que a escola deve saber lidar com a curiosidade das crianças em relação a sexualidade e ao próprio corpo. Piadas, brincadeiras, gestos e toques são comuns como manifestações entre os alunos, e é compreensível que o assunto esteja em pauta em um ambiente que diferentes pessoas da mesma faixa etária experimentem das mesmas curiosidades e angústias.

É importante que a escola não condene ou reprima a curiosidade sexual entre as crianças e os adolescentes, e sim contextualize e explique que alguns comportamentos não são adequados, enfatizando o respeito a intimidade e privacidade de cada pessoa, mas de forma didática e não opressora. A escola deve estabelecer os limites respeitando a individualidade de cada aluno, e os professores não devem encarar tais situações de expressão da sexualidade como uma aberração, mas sim como uma curiosidade natural por parte das crianças, sendo função da escola lidar com essas questões de forma tranquila, evitando recorrer a família da criança para evitar maiores constrangimentos.

Os PCN elucidam que é fundamental o papel dos professores no auxílio a elaboração de como as crianças devem lidar com a sexualidade no ambiente escolar, desmistificando tabus e tratando o assunto com naturalidade, e destacam ainda a importância de os educadores estarem atentos a violência associada ao gênero, sendo um tipo de violência considerado um atentado contra a dignidade e integridade física das mulheres. É preciso evitar que os meninos utilizem

de sua maior força física para criar situações de coerção, agressão, ou até abuso sexual em relação as meninas. De acordo com os PCN, é dever do educador intervir em tais situações e também informar as autoridades competentes, além de dar assistência as vítimas.

Ainda em relação às questões de gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância de observar o material didático a ser trabalhado em sala de aula, pois esses muitas vezes apresentam estereótipos de gênero, como a representação da mulher predominantemente realizando serviços domésticos ou não remunerados, e a presença de homens associados a atividades na esfera pública, sendo parte do exercício crítico profissional dos educadores observar tais questões.

Sobre o posicionamento das escolas em relação à abordagem da orientação sexual no âmbito escolar, é possível observar que muitas vezes também exista certa resistência. Em pesquisa realizada por Araújo (2015) com 78 professores de escolas públicas da cidade de Uberaba-MG, constatou-se que 70% deles consideram que a escola não proporciona um espaço para a abordagem do tema e não dá a devida importância ao assunto. A autora elucida, ainda, que é comum que o professor se sinta inseguro para abordar a sexualidade na sala de aula, já que a escola não parece dar um apoio para isso, deixando quase que exclusivamente para o professor a responsabilidade de elaborar a orientação sexual com os alunos.

Reconhecer a vivência sexual como algo inerente do ser humano possibilita compreender que os adolescentes também experimentam isto. De acordo com o IBGE, em pesquisa realizada em 2015 que analisou o comportamento de alunos do 9º ano do ensino fundamental, em que a idade média comum nesta classe é de 15 anos, 27,5% dos alunos entrevistados relataram já ter tido relação sexual. Dentre estes alunos, 61,2% relataram ter usado preservativo na primeira relação sexual, mas apenas 33,8 dos mesmos alunos relatam ter usado preservativos na última relação. Este dado indica como os adolescentes ainda são negligentes em relação ao risco de adquirir doenças sexualmente transmissíveis.

A despreocupação em relação às doenças sexualmente transmissíveis pode ser confirmada com outro dado da mesma pesquisa, que indica que 61,5% das meninas que já tiveram relação sexual fazem o uso de pílula anticoncepcional, ilustrando que ainda que exista a preocupação com o risco de gravidez, muitas vezes o risco de contaminação por DSTs é ignorado, conforme dados em relação ao uso de preservativo. A escola deve ter papel fundamental em não ignorar o fato de que é comum que os alunos iniciem a vida sexual ainda na adolescência, sendo necessário cada vez mais esclarecimentos para evitar não apenas o risco de gravidez, mas de doenças que podem levar até ao óbito, instruindo sobre a seriedade dos riscos relacionados ao sexo sem uso de preservativos.

A vivência sexual se apresenta nas mais diferentes dimensões no ambiente escolar. É comum observar alunos que fogem do padrão de gênero estabelecido para seu sexo biológico, alunos homossexuais, ou que desejam se expressar de uma maneira diferente, mas reprimem a si mesmo para sentirem-se adequados ao ambiente escolar e os padrões previamente definidos. Ao ignorar a presença dessas diferenças, pode-se resultar em casos de agressões, preconceito e violência por parte de alunos e colaboradores que acreditam que o padrão heteronormativo deve se aplicar a todos.

O que esta proposta pretende é que se aborde, o tempo todo, a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos. Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (BRASIL, 1998, p. 325).

Ao abordar a orientação sexual no ambiente escolar, em acordo com os PCN, é possível elaborar os conceitos de respeito e individualidade em relação a sexualidade de cada indivíduo, tornando compreensível que cada pessoa tem o direito de expressar sua orientação sexual e orientação de gênero da maneira como desejar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a necessidade de que a escola precisa ser vista como um ambiente seguro para que tais informações sejam elucidadas aos alunos, enfatizando nos seus objetivos gerais a necessidade de compreender masculino e feminino como uma construção social, e o fundamental papel da escola em se posicionar contra qualquer tipo de discriminação relacionada as questões de gênero.

Dentre os alunos adolescentes, é comum que as manifestações em relação a sexualidade sejam associadas à agressividade, o que indica a necessidade de discutir o assunto que causa ansiedade e dúvidas. Os jovens expressam suas angústias através de vergonha, piadas, timidez ou brincadeiras quando se coloca sexualidade em pauta, dissimulando o interesse e importância do tema. Os PCN explicam que tais reações demonstram a dificuldade dos adolescentes de lidarem com a sexualidade por ser uma questão íntima e trazer o medo de errar ou não agradar a opinião alheia, sendo a discussão do tema com espaço para debate e reflexão um meio de

ajudar os jovens a passarem por essa fase com menos angústia e turbulência e evitando assim a necessidade de transformar a sexualidade com expressão de rebeldia.

Considerando as escolas que discutem orientação sexual antes mesmo da apresentação do plano, os PCN apresentam benefícios como melhoria no rendimento escolar, aumento da solidariedade e respeito entre pares, menos angústia e agitação entre os alunos, e diminuição da manifestação da sexualidade como agressões e provocações. Estas melhorias se relacionam com o alívio da angústia e preocupação dos alunos ao refletirem sobre o tema e terem acesso a informações seguras, em um ambiente confortável para lidar com o assunto, já que a curiosidade sexual é comum a todos na faixa etária

A inclusão da orientação sexual nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo que como tema transversal, foi um grande avanço nas políticas públicas para as questões de gênero. Ainda que os objetivos se apresentem de forma clara, destacando a importância de prevenir e orientar sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, sanar dúvidas acerca da sexualidade, e tratar sobre a importância de respeitar a orientação sexual e diferenciação de gênero de cada um, comumente o que se encontra no ambiente escolar está distante do que traz os PCN. Mesmo após aproximadamente duas décadas, as questões acerca da sexualidade e gênero continuam sendo vistas como um tema tabu, não apenas na escola, mas na sociedade de forma geral.

Como forma de combater a violência contra gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais no país, o governo federal lançou em 2004 o programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, incluindo o projeto Escola sem Homofobia como forma de combater a homofobia no ambiente escolar. Como parte deste projeto, no ano 2011 o governo apresentou o caderno Escola Sem Homofobia, visando, de acordo com a apresentação do próprio material, “contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (ECOS, 2011, p. 9).

Composto por um caderno e um kit de ferramentas educacionais incluindo boletins educativos e material audiovisual, o objetivo do caderno era apresentar um programa facilitador para que as escolas pudessem reconhecer a diversidade de valores morais, sociais e culturais, incluindo os direitos das pessoas LGBT.

Ainda que, de acordo com Belloni (2017), o material tenha sido aprovado até pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o caderno foi apelidado pela bancada evangélica do congresso como "kit gay", acusando o material de ser um

incentivo para a homossexualidade e promiscuidade entre os jovens. Diante da pressão por parte de partidos políticos religiosos e também por parte da população, a divulgação do caderno foi vetada pela então presidente Dilma Rousseff ainda no ano de 2011, marcando um retrocesso nas políticas públicas para as questões de gênero. Rocha (2011) elucida que o material se tornou foco de disputas políticas, tendo de um lado os que defendem e lutam pelos direitos humanos e uma sociedade mais democrática, e de outro lado os que ignoram a laicidade do Estado e aplicam as próprias ideologias, sendo estes as bancadas evangélicas que travam o avanço de políticas públicas contra a homofobia. A autora destaca ainda que a dificuldade na implementação do projeto escola sem homofobia ilustra como a inclusão da diversidade sexual na escola enfrenta diversos obstáculos que se esbarram em fundamentos religiosos conservadores, na cultura e na organização da escola, e em mitos e crenças relacionados as diferentes vivências da sexualidade.

Entre as metas do Plano Nacional de Educação divulgadas em 2014, a meta 7 apresentou o projeto da criação de uma base comum curricular a ser aplicada em todas as escolas, afim de democratizar a educação nacional, com previsão de entrar em vigor em 2019. Em sua mais recente versão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁴ apresentou mais um retrocesso em relação à educação sexual no ambiente escolar. De acordo com Cancian (2017), o MEC alterou sem alarde o texto da BNCC retirando do documento todas as menções às expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual", excluindo as referências que anteriormente o documento fazia sobre necessidade de respeito à identidade de gênero e orientação sexual. Entre as alterações, pode-se observar, por exemplo, em um trecho que se refere à necessidade de respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos sem preconceitos a substituição dos termos "identidade de gênero" e "orientação sexual" pelo termo "diferenças de gênero", utilizado de forma genérica. Apesar de parecer para muitos uma mudança sutil e sem importância, a retirada de tais termos reafirma como muitas vezes o governo não dá o devido valor à necessidade de trabalhar com os jovens a compreensão acerca da identidade de gênero e orientação sexual no âmbito escolar, minimizando a importância da abordagem da sexualidade em suas mais diversas formas no âmbito escolar.

As políticas públicas na educação voltadas para as questões de gênero e sexualidade se mostram fundamentais para promover uma sociedade livre de preconceitos e violência relacionada a gêneros. A escola tem um papel fundamental na elaboração das concepções de

¹⁴ Orientada por princípios traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, a Base Nacional Comum Curricular consiste em um documento em que são estabelecidas as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

sexualidade que são desenvolvidas ao longo da vida das crianças e adolescentes, e por isto deve assumir a responsabilidade de passar informações corretas e esclarecedoras, trabalhando sempre para evitar conceitos deturpados e a intolerância em relação à individualidade de cada um. Conforme traz os PCN, é impossível desconsiderar as questões de gênero relacionadas à sexualidade humana, sendo necessário até mesmo fazer esforço para ignorá-las. Por isso, resta ao âmbito escolar compreender a importância da abordagem dos assuntos e proporcionar um ambiente seguro e agradável, propenso para a discussão das questões relacionadas ao gênero e a sexualidade entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, compreender acerca das relações de gênero no contexto escolar se mostra muito necessário, e diante de frequentes casos de violência, faz-se necessário também entender como a violência se manifesta no âmbito escolar e como as relações de gênero influem nisso. As políticas públicas para a educação também devem ser consideradas para abranger como a escola se relaciona com tais questões. Durante a realização desta pesquisa, a elaboração do estado do conhecimento permitiu perceber que ainda que tais temas venham sendo estudados, poucas pesquisas buscam compreender as relações de gênero no ciclo básico escolar e como tais relações comumente resultam em situações de *bullying*.

Para melhor entendimento de como se dão as questões de gênero, é necessário antes abranger como as relações entre feminino e masculino estão pautadas na sociedade e como o sexo biológico se relaciona com o gênero. Conforme respaldado por autores como Bento (2011), Bourdieu (1999), Fávero (2010), Jesus (2012) e Rubin (1975), a presente pesquisa possibilitou compreender diversos aspectos acerca das questões de gênero, que demonstram de diferentes maneiras como se dá esta relação na sociedade.

A construção de gênero é formada culturalmente, atravessando gerações e sendo enraizada na sociedade, levando em conta principalmente o sexo biológico como determinante para a atribuição dos papéis de gênero, de tal forma que no momento em que se tem conhecimento sobre o sexo do bebê as expectativas futuras já passam a ser determinadas considerando um padrão heteronormativo. Além de associar a identidade de gênero ao sexo biológico, é comum também que na sociedade contemporânea a mulher esteja sempre pautada em relação inferior ao homem, sendo natural que nos mais diferentes níveis e grupos sociais e em praticamente todas as instituições o feminino é inferiorizado ao masculino, incluindo a instituição escola.

Já nascemos inseridos em um sistema patriarcal em que, mesmo que muitas vezes de forma natural e discreta, homens são desde cedo educados a se posicionarem de forma superior às mulheres, e as mulheres são também desde cedo instruídas a se colocarem em posição submissa em relação aos homens. Esta educação que vem desde os primeiros momentos de vida, se iniciando no ambiente familiar, comumente reflete no ambiente escolar, em que é possível ver crianças refletindo atos machistas e sexistas, normalmente fruto do que se aprende em casa e reflexo do próprio meio escolar, resultando em casos de *bullying* que se manifesta das mais diferentes formas. Além disso, assim como espera-se que o gênero corresponda ao

sexo biológico, a sociedade de forma geral também espera que a orientação sexual seja correspondente ao gênero.

Do mesmo modo em que socialmente a mulher está posicionada de modo inferior ao homem, os homossexuais e pessoas trans também possuem uma relação de inferioridade em relação aos heterossexuais. Pessoas que de algum modo fujam do padrão cultural esperado, seja em relação a sexualidade ou em alguma atitude que é vista fora do comum, frequentemente se tornam vítimas de violência, violência essa cada vez mais presente na sociedade, e naturalmente também presente no ambiente escolar.

Conceituar as diferentes formas que a violência se manifesta também se faz necessário para entender melhor como situações violentas estão relacionadas com questões de gênero. É comum que atitudes violentas sejam vistas na sociedade como um meio regulamentador de manter a ordem e de reprimir o que é considerado anormal. A violência de gênero se manifesta desde situações mais explícitas até manifestações extremamente sutis. Diante da naturalização do padrão heteronormativo na sociedade, é comum que assédios, considerados por muitos como brincadeira ou piada sem maldade, seja visto como algo normal, desconsiderando que apesar da sutileza, tais atitudes não deixam de ser um ato violento. A presente pesquisa mostra também como casos mais extremos em que a intolerância resulta até em assassinatos vêm sendo cada vez mais frequentes, sendo crescente o número de crimes de ódio contra homossexuais e pessoas trans, e crimes de feminicídio, em que mulheres são agredidas e mortas diariamente por terem alguma conduta ou demonstrar algum sentimento que de algum modo rompe com o ideal de submissão em relação ao masculino. Não é raro situações em que as vítimas são culpabilizadas e responsabilizadas pelos crimes que sofreram, ao considerar os padrões sexistas definidos na sociedade.

Na escola, as diversas manifestações de *bullying* demonstram que o ambiente escolar muitas vezes se torna um espaço conturbado, em que a violência se propaga também variando em formas explícitas e sutis, inserindo as crianças desde muito cedo em situações conflituosas que, conforme elucidado por autores como Lopes Neto (2005) e Vinha (2000), acabam por resultar em consequências que podem ser levadas durante toda a vida. A violência de gênero que se manifesta no ambiente escolar pode ser vista desde os primeiros anos do ciclo escolar, como em situações que uma aluna é reprimida por demonstrar ser mais agitada, ou que um aluno é segregado pelos colegas ao demonstrar ser mais emotivo ou delicado que os demais colegas ao redor.

As características atribuídas ao feminino e ao masculino através de construção cultural também são utilizadas como um mecanismo para justificar a violência no ambiente escolar. É

comum que meninas e meninos sejam reprimidos a demonstrarem determinados sentimentos e incentivados a demonstrarem outros, estando de acordo com o que a sociedade espera e determina aceitável considerando o feminino e o masculino. A ideia de que meninos são naturalmente agressivos muitas vezes é utilizada para legitimar agressões físicas e diretas, em que situações de violência são reduzidas a “coisas de menino”. Já a ideia de que meninas são delicadas e comportadas resulta em um comportamento sutil e discreto, caracterizando uma violência de forma indireta.

Enxergar a seriedade de situações que muitas vezes acabam sendo vistas como corriqueiras e banais no ambiente escolar é fundamental para enfrentamento do *bullying*. É necessário ainda considerar todas as consequências decorrentes da violência no ambiente escolar, que podem refletir por toda a vida dos alunos envolvidos de algum modo em cenários de violência, e em alunos que diante do sofrimento preferem abandonar os estudos, revelando assim um mecanismo de defesa que torna a evasão escolar um meio de saída para vítimas de *bullying*. Há de se pensar que quando a violência que ocorre dentro da escola resulta em crianças, jovens e adultos com problemas emocionais e/ou sem nível escolar básico, a violência escolar deixa de ser um problema restrito ao ambiente da escola e passa a ser refletido na sociedade como um todo.

Quando rejeitamos a violência na escola como algo normal do ambiente escolar, é possível buscar entender porque e como as situações de violência se manifestam na escola, e então buscar mecanismos que possibilite o combate a tais situações. Quando aderimos a ideia proposta por Winnicott (1958) em que a violência muitas vezes é um meio de defesa em resposta ao ambiente, torna-se mais fácil compreender como o meio tem contribuído para que crianças manifestem sua agressividade de forma tão violenta e quais razões estão diretamente ligadas a isso.

A intolerância e desrespeito em relação as diferenças se mostra um grande fator gerador de *bullying* no ambiente escolar. Fatores ligados a orientação sexual e a aparência física comumente são citados quando se busca entender as razões que o *bullying* ocorre na escola. Neste sentido, educar para as diferenças se mostra algo fundamental para prevenção do *bullying* no âmbito escolar. Aceitar as diferenças e individualidade de cada um é indispensável para que situações de violência sejam evitadas. Mais do que aceitar, é preciso respeitar e compreender genuinamente que cada pessoa possui uma singularidade e um jeito de ser, que independente dos padrões pré-estabelecidos na sociedade e no contexto cultural, merecem ser respeitados.

Atitudes simples para grande maioria dos alunos, como usar o banheiro da escola, comumente é visto como grande sofrimento por parte dos alunos que não se sentem pertencentes ao grupo por possuírem uma orientação sexual diferente da heterossexualidade ou por se identificarem com gênero oposto ao sexo biológico. Meninas que não se sentem incluídas no padrão físico considerado aceito pela sociedade demonstram desde muito novas sofrerem com problemas de autoimagem; meninos que em algum nível se mostram mais sensíveis ou delicados comumente se tornam alvos de piadas de cunho homofóbico no grupo escolar; crianças que apresentam algum comportamento ou modo de agir diferente da maioria do grupo são vistas como alvos óbvios para o *bullying* entre os demais colegas. Todas essas situações ilustram como a diferença, que deveria ser algo aceito e respeitado como a individualidade de cada um, incomoda desde muito cedo nos ambientes, causando um desconforto que comumente é reprimido através de atos violentos.

Para as escolas, ainda existe certa resistência em abordar questões ligadas ao gênero e a sexualidade. Na sociedade brasileira, a sexualidade ainda é um tema considerado tabu, e existe uma dificuldade em abordar o assunto com os jovens. É comum que a escola espere que a abordagem do assunto seja de responsabilidade da família, enquanto algumas famílias esperam que os jovens recebam a orientação da escola, e outras que eles simplesmente não recebam orientação alguma, pois muitos pais e responsáveis consideram que abordar o assunto é um modo de incentivar os adolescentes a iniciar a vida sexual, ignorando a realidade de que a sexualidade é algo inerente na vida de todos os seres humanos. A resistência por parte das famílias em abordar assuntos ligados às questões sexuais, pode ser atribuída também a alguns fatores como a religiosidade, que reprime a sexualidade de forma geral, e ao fato de que a discussão mais aberta sobre a sexualidade só começou a ocorrer nas últimas décadas, sendo assim algo historicamente ainda recente e incômodo para muitas famílias.

A criação de algumas políticas públicas na educação considerando a importância da abordagem dos temas entre os jovens buscou inserir nas escolas mecanismos para que a sexualidade e questões ligadas ao gênero sejam tratadas. A presença da orientação sexual proposta como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzidos em 1998, foi um grande passo. Mas ainda que os PCN tragam de forma muito fundamentada e clara a importância da abordagem da sexualidade no âmbito escolar e em como isso reflete de forma positiva para os alunos, muitas escolas continuam a demonstrar resistência na implementação do tema. O modo em que a discussão da orientação sexual foi proposta, como tema transversal, possibilita para grande parte das escolas optarem por não tratar o assunto efetivamente,

reduzindo comumente a sexualidade apenas as questões biológicas e se limitando no que é de conhecimento e senso comum.

É possível observar que ainda que muitos adolescentes estejam iniciando a vida sexual e demonstrando inquietação e curiosidade sobre o tema, muitos professores encontram dificuldade na abordagem da sexualidade e questões de gênero dentro da sala de aula, e atribuem também a dificuldade ao fato de que a escola não oferece um ambiente propício para tais discussões. Como resultado da falta de informações concretas, é comum que os jovens busquem informações em meios não confiáveis, como mídia e amigos, resultando em conceitos incorretos e incompletos.

Além disto, políticas públicas para a educação que visam orientar em relação as questões de gênero e necessidade de respeito ao próximo e as diferenças encontram dificuldades até mesmo de serem aprovadas diante das bancadas evangélicas, que refletem através de grupos políticos a repressão de determinadas religiões em relação a sexualidade e representa grande parte de uma sociedade preconceituosa e intolerante com as diferenças.

Reconhecer que situações de violência no ambiente escolar têm ocorrido em decorrência de violência de gênero é fundamental para buscar mecanismos de evitar que tais situações continuem acontecendo. Ao aceitarmos a existência do problema, é possível pensar em meios efetivos de enfrentamento. Ainda que as políticas públicas na educação apresentem mecanismos que buscam inserir a educação sobre sexualidade e questões de gênero no ambiente escolar, visando tornar o tema acessível aos alunos e educar de forma correta, é possível observar que na realidade os temas ainda são poucos tratados, refletindo em crianças e jovens que não têm acesso a informações concretas. Na busca por uma sociedade mais justa e respeitosa em relação às diferenças, é necessário que as crianças tenham acesso a uma educação que valorize as diferenças como a individualidade de cada um, e não como um modo de agir que deve ser reprimido pela sociedade, e que a responsabilidade por esta educação seja ampla, envolvendo a participação da escola, da família e da sociedade.

Ao conceituar a violência de gênero na escola partindo do contexto em que o gênero é vivenciado e em como a violência se manifesta no âmbito escolar, é possível identificar que o *bullying* tem uma relação grande com os padrões ditados como corretos pela sociedade e as concepções culturais sócio-historicamente formadas, demonstrando que é necessário a desconstrução de conceitos sexistas e intolerantes em relação às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Desafios e Alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: FLACSO – Brasil MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, M; RUA, M.G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.
- ALMEIDA, A. Evasão escolar entre travestis é bem maior. Diário de Cuiabá, Cuiabá, 23 de maio de 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=15833>. Acesso em 10 de set. de 2017.
- ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, Aug. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200007>. Acesso em 14 de jul 2017.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001. Disponível em: scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 19 de set. de 2017.
- ALVES, C. E. R; SILVA, G. F; MOREIRA, M. I. C. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*, São João del Rei v. 11, n. 2, p. 325-340, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200005. Acesso em: 23 de abr. de 2017.
- ANDRADE, E. V. BEZERRA JR., B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Ciências e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr. 2009. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200013. Acesso em 12 de fev. de 2017.
- ARAÚJO, M. T. L. S. Orientação sexual: representações sociais dos professores de educação básica de escolas públicas de Uberaba-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Disponível em: https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2015/dissertacoes/18_maria_teresinha_leite_sene_araujo.pdf. Acesso em 20 de out. de 2017.
- BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 35-44. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004. Acesso em 12 de set. 2017.
- BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, Ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008. Acesso em 23 de jun. de 2017.

BANDEIRA, L. M; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 1º semestre de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em 12 de nov. 2016.

BARBOSA, A. K. L.et.al. G. Bullying e sua relação com o suicídio na adolescência. *Revista de Psicologia*, v. 10, n. 31. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/501>. Acesso em 27 de fev. de 2017.

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*, v. I, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELLONI, L. O que foi o 'kit gay', material escolar sobre homossexualidade criticado por Bolsonaro e Inês Brasil. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ae8SZj>. Acesso em 30 de set. de 2017.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>. Acesso em 10 de out 2016.

BLAY, E. A. Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.17, n. 49, p. 87-98, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300006. Acesso em 30 de ago. de 2017.

BONFIM, T. R. A. B. *Violência de gênero no ciclo básico escolar: um problema presente, com consequências constantes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade de Uberaba, 2014.

BONFIM, T. R. A. B; MÁRQUES, F. T. Violência na escola: um estudo comparativo da percepção de alunos do primeiro e do segundo ciclo do ensino público fundamental. *RELATÓRIO FINAL – SEMIC UNIUBE*. Uberaba: UNIUBE/CNPq, 2013, 28 p.

BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANCALEON, B. B. et. al. *Políticas públicas: conceitos básicos*. Material didático. Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Disciplina de Didática e ensino a distância. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod_resource/content/1/MaterialDidatico_EAD%2017%2004%202015.pdf. Acesso em 10 de abr 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.727. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. 28 de abril de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em 12 de ago. de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/iLUj5x>. Acesso em: 12 de ago. de 2017.

BRASIL. Lei 13.185 de 6 de novembro de 2016. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em 02 de nov de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação Brasília, DF.: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 07 de nov. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2006). Lei Maria da Penha Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006 coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília. 2006. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/spmrn/DOC/DOC000000000076385.PDF>. Acesso em 03 de nov. de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 27 de mar. de 2017.

CAMPOS, R. T. Aspectos constitucionais e penais significativos da Lei Maria da Penha. Junho de 2007. *De Jure – Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*. Disponível em: https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/222/aspectos%20constitucionalis%20e%20penais_Campos.pdf?sequence=1. Acesso em: 5 set. 2017.

CANCIAN, N. Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. 2017. *Jornal Folha de São Paulo*, 6 de abril de 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Mmtg7d>. Acesso em 30 de set. de 2017.

CARLOTO, C. M. O Conceito de Gênero e sua Importância para a Análise das Relações Sociais. *Serviço Social em Revista*, UEL, vol. 3, n. 2, 2008. http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acesso em 21 de nov. de 2016.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em 01 de nov. de 2017.

CONSTANTINI, A. *Bullying: como combatê-lo?* Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DAVIS, N. Z. Women's History in Transition: The European Case, *Feminist Studies*, n. 3, Winter 1975-76. Disponível em: <https://tajakramberger.files.wordpress.com/2013/11/zemon-davis-womens-history-in-transition.pdf>. Acesso em 25 de jun 2016.

DELUGAN, R. M. Exposing Gendercide In India And China. *Current Anthropology* 54.5 (2013): 649-650. Academic Search Complete. 2013. Disponível em: http://cuchumanrights.weebly.com/uploads/5/1/1/6/5116764/gendercide-samantha_stockman_fall_2014.pptx. Acesso em 21 de out. de 2017.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. *Revista Natureza Humana*. São Paulo, v.2, n.1, jun. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v2n1/v2n1a01.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2017.

DINIS, N. F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em 08 de ago. de 2017.

ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. Caderno: Escola sem Homofobia. Kit Escola sem Homofobia, 2010. Disponível em <http://www.ecos.org.br/index2.asp>. Acesso em: 30 de set. de 2017.

FANTE, C. A. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Versus, 2005.

FÁVERO, M. H. *Psicologia do Gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações*. Curitiba: UFPR, 2010.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017), 11.º Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2017. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/12/ANUARIO_11_2017.pdf; Acesso em 26 de out. de 2017.

FERNANDES, S. F.; GENTILINI, J. A. Planejamento, Políticas públicas e educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44. N. 153, p. 486-492, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300002. Acesso em 04 de out. de 2017.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M.B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em 12 de maio 2017.

FINCO, D. Igualdade de gênero nas instituições educativas da primeira infância brasileira, *Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude*, vol. 13, no.1, jan-jun 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150224124158/RevistaLatinoamericanaVol.13N.1enero-junio2015.pdf>. Acesso em 02 de out. 2017.

FINCO, D. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php>. Acesso em 05 de jan. 2017.

FLORES, V. M. P. A perversão e a teoria queer. *Tempo psicanalítico*, v. 42.1, p. 131-148, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382010000100007. Acesso em 12 de nov. 2017.

FONSECA, D. H; RIBEIRO, C. G; LEAL, N. S. B. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. *Psicologia e Sociedade*, v. 24, n. 2, p. 307-314, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200008. Acesso em 10 out. 2017.

FREITAS, A. A origem do conceito de empoderamento, a palavra da vez. 06 de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/06/A-origem-do-conceito-de-empoderamento-a-palavra-da-vez>. Acesso em: 05 de set. de 2017.

GONÇALO, M. C. *As contribuições do currículo na formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica*. Tese (Doutorado em Educação), 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18263>. Acesso em: 28 de ago. de 2017.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MAFALAFIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, ano 29, n. 5, pp. 252-263. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784>. Acesso em 10 de ag. 2016.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). Assassinato de homossexuais (LGBT). no Brasil: relatório 2016. Salvador, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso: em 22 agosto 2017.

HUECK, K. Como silenciamos o estupro. *Revista Super Interessante*. 17 de set de 2015.

IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em 19 de out. de 2017.

JESUS, J. G. Orientações sobre a identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

JONES, A. Gendercide And Genocide. *Journal Of Genocide Research* 2.2 (2000): 185-211. Academic Search Complete. 2014.

LEÃO, S. T. F. L. Breve análise sócio-histórico da política educacional brasileira: ensino fundamental. In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís, 2005. *Anais...* São Luís, 2005. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse Teixeira Freitas Lemos_Le%C3%A3o175.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse%20Teixeira%20Freitas%20Lemos_Le%C3%A3o175.pdf). Acesso em 25 de out. de 2017.

LIMA, D. C; BUCHELE, F; CLIMACO, D. A. Homens, gênero e violência contra a mulher. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 69-81, June 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000200008. Acesso em 05 de jul. de 2017.

LISBOA, C. S. M. *Comportamento agressivo, relações de amizade e vitimização em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese (Doutorado em Psicologia)., PPGP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6875>. Acesso em 25 de ago. de 2017.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006. Acesso em 20 de set. 2016.

LOPES NETO, A. A.; SAAVREDRA, L.H. *Diga não para o Bullying – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRÁPIA, 2003.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 de jul. 2016.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogia contemporâneas. *Pro-Posições*, Ago 2008, vol.19, no.2, p.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 03 de fev. de 2017.

MANSSUR, M. G. P; ONGs e Associações na Capital - Combate à Violência. 28 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.justicadesaia.com.br/ongs-e-associacoes-na-capital-combate-a-violencia-contr-a-mulher/>. Acesso em: 05 de set. de 2017

MÁRQUES, F. T. No Cais do Corpo: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista. 2002. Tese (Doutorado em. Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Araraquara, 2002.

MÁRQUES, F. T. A violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (Orgs.). *Uma Visão Transdisciplinar do Cotidiano*. Uberaba, MG: W/s Editora, 2014, v. 1, p. 68-99.

MARQUES, F. T., BONFIM, T. R. A. B.; SILVA, R.C. “E aí ele chora dentro dele”: percepções infantis sobre violência e mal-estar nas relações escolares. *Revista Lugares de Educação*, n. 11, vol. 5, pp. 1-15, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/18337/18337-49607-1-PB>. Acesso em 10 de dez. 2015.

MARTINS, M. J. Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Revista Análise Psicológica*. Lisboa, v. 23, n. 4, out. 2005. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000400005. Acesso em 15 de mai. 2015.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MINAYO, M. C. S. *Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 11, v. 1, n. 29, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 jul. 2017.

MORAES, E. Ser mulher na atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de maitena. *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem, 2012. pp. 259-285. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-12.pdf>. Acesso em 30 de set. de 2017.

MOREIRA, Ardilhes. Após 3 anos, só 20% dos objetivos do Plano Nacional de Educação foram cumpridos, aponta levantamento. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/F8x4Um>. Acesso em 25 de set. 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, v. 5, p. 154-164, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em 10 out. 2017.

NÁPOLI, L. Por que Winnicott não aderiu ao conceito de pulsão de morte? *Blog Psicanálise em humanês*. 2011. Disponível em <http://lucasnapioli.com/2011/04/06/por-que-winnicott-nao-aderiu-ao-conceito-de-pulsao-de-morte-final/>. Acesso em 04 de set. 2017.

NOLASCO, S. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F.. (Org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais*. 01ed.Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, v. 01, p. 95-104.

PINHEIRO, L. R. Entenda Identidade de Gênero e Orientação Sexual. 2012. Disponível em: <http://www.plc122.com.br/orientacao-e-identidade-de-genero/entenda-diferenca-entre-identidade-orientacao/#axzz3H5VeVMj5>>. Acesso em 02 de set. de 2017.

PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAIMUNDI, A. C. Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil, diz pesquisa do IBGE. *Jornal Hoje*. Rio de Janeiro. 28 de agosto de 2016.

RAMIRÉZ, R. *Ideologias masculinas: sexualidade e poder*. In: NOLASCO, S. (Org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

RISTUM, M; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v9n1/19839.pdf>. Acesso em 10 fev. 2014.

ROCHA, K. A. Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Curitiba, novembro 2011. *Anais...* Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf. Acesso em 28 de mar. de 2017.

RODRIGUES, P. J.; MILANI, D. R. C.; CASTRO, L. L. O.; CELESTE FILHO, M. O trabalho feminino durante a revolução industrial. 54 In: Semana da Mulher - Mulheres, Gênero, Violência e Educação, 12, 2015, Marília. Anais da XII Semana da Mulher. Marília: Unesp Marília, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/o-trabalho-feminino_paulo-jorge-rodrigues.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2017.

ROSEMBERG, F. A educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.53,1985.

RUBIN, G. *Pensando sobre Sexo*. 1975. Mimeo, Tradução 2003.

SACRAMENTO, L.T.; REZENDE, M. M. Violências: lembrando alguns conceitos. *Aletheia*, Canoas, n. 24, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 de fev. 2013.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J.M. *Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área*. In: LUIZ, M. C. (Org.). Conselho escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SALMIVALLI, C; HUTTUNEN, A; LAGERSPETZ, K. M. J. Peer Networks and Bullying in Schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 4, pp. 305-312, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9450.00040>. Acesso em 28 de out. de 2017.

SANTOS, D. B. C. Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25058?show=full>. Acesso em 20 de ago. de 2017.

SANTOS, T. A. S. *A estigmatização de alunos agressores em situação de violência escolar: uma reflexão a partir de docentes da educação básica*, 2014, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – PPGE - Universidade de Uberaba. MG, 201. Disponível em: <https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-TelmaAparecida.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2017.

SCOTT, J. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

SEGATO, R. L. *Las estructuras elementales de la violencia - ensayos sobre género entre antropología, psicoanálisis y derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo, 2003. Disponível em: <http://mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/3.libros/RitaSegato.LasEstructurasElementalesDeLaViolencia.pdf>. Acesso em 22 de fev de 2017.

SILVA, J. Let. al.. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arg. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009. Acesso em 10 jan. 2016.

SILVA, T. C. M.; AMAZONAS, M. C. L. A; VIEIRA, L. L.F. Família, trabalho, identidades de gênero. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 15, n. 1, Mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a16v15n1.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2016.

SILVA, T. N. *Bullying: só quem vive sabe traduzir*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Católica de Pelotas, 2006, 131 fls.

SIMMONS, R. *Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SIQUEIRA, T. L. *Sujeito simples, composto ou inexistente: quem é o sujeito da or(ação). feminista?* Florianópolis: EdUFBA, 2008.

SOUZA, H. P. Entre o natural e o cultural: por onde caminha a sexualidade feminina. In: III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA. Universidade Federal da Bahia, 2012. *Anais...* Salvador, BA, 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Entre-o-natural-e-o-cultural-por-onde-caminha-a-sexualidade-feminina.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2015.

SOUZA, L.L. *Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2008.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97668/souza_ll_me_assis.pdf?sequence=1
Acesso em 13 de ago. de 2017.

SZYMANSKY, M. L. et.al. O bullying no contexto escolar: a omissão da escola. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUC-PR E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS. 2008. *Anais...* Curitiba, PR, 2008. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p3/anais.html>. Acesso em 23 de fev. de 2017.

TONELI, M. J. F. *Gênero e sexualidade: história, condições e lugares*. Scielo Books. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 147-167. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>. Acesso em 09 de jan. de 2017.

TRINDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em 01 de jun. de 2017.

VIANNA, C. P. et. al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n. 115, p. 525-545, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200016. Acesso em 21 de fev. 2017.

VIANNA, C.P.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2016.

VIANNA, C.P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005. Acesso em 10 de jun. 2016.

VILHENA, J; MAIA, M. V. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. *Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 2, n. 2, set. 2002 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000200003. Acesso em 10 de fev, 2016.

VINHA. T. P. *O educador e a moralidade infantil*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

WENDT, V. P. C. Os movimentos sociais dos homossexuais e a busca pela criminalização da homofobia: análise desde os dados estatísticos apontados pela mídia. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE. 2015, UFSM. *Anais...* Santa Maria, 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/2-18.pdf>. Acesso em 03 de out. 2017.

WINNICOTT, D. W. *Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional*. 1958.

_____. [1956]. A tendência anti-social. In: *Privação e delinquência*. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994, p.127-137.