



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



TÂNIA LÚCIA DOS SANTOS SOUZA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA
ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA, BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

TÂNIA LÚCIA DOS SANTOS SOUZA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA
ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA, BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de mestre na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE: 63632922.3.0000.0055, Parecer número: .801.840

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na
Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA”**

Autora: Tânia Lúcia dos Santos Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Tânia Lúcia dos Santos Souza e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 26/10/2023

COMISSÃO AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de A. Ferreira (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Examinador interno



Documento assinado digitalmente
CANDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES
Data: 19/12/2023 03:55:43-0300
Verifique em <https://validar.tb.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Zoraide Santos Vieira (UESB)
Examinadora externa



Documento assinado digitalmente
ZORAIDE SANTOS VIEIRA
Data: 19/12/2023 13:52:59-0300
Verifique em <https://validar.tb.gov.br>

S719n

Souza, Tania Lúcia dos Santos.

Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural
Girassol, Vitória da Conquista, Ba. / Tania Lúcia dos Santos Souza, 2023.
226 f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 201–210.

1. Currículo. Violência de gênero. 2. Formação de professores. 3. Violência
contra a mulher - Escola. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 374

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890/

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

À minha mãe, Maria, mulher forte e corajosa, que é minha referência de vida e exemplo de mulher batalhadora. Aos meus amados e lindos filhos, Vladimir, Gabriel e Débora, por entenderem minhas ausências e por serem uma das principais razões pelas quais eu luto todos os dias. Aos meus irmãos, que sempre torceram por mim. A todas as mulheres que lutam diariamente contra as condições impostas pelo patriarcado e contra todas as formas de violência das quais somos vítimas diariamente. A todas as professoras e todos os professores que diariamente lutam por uma sociedade onde não haja misoginia, machismo e violência contra as mulheres.

AGRADECIMENTOS

A presente Dissertação de Mestrado é fruto de uma caminhada de dois anos que não seria possível sem o apoio de tantas pessoas importantes em minha vida. Como escreveu e cantou o grande Gonzaguinha: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ser tão, tão bom para mim, fortalecendo-me e dando-me a graça de conseguir escrever em meio a tantas turbulências da vida. Obrigada, meu Rei e Senhor, por absolutamente tudo!

Agradeço a minha mãe, Maria, meu amor e meu exemplo de vida, uma mulher guerreira e corajosa que sempre me incentivou a buscar o melhor. Aos meus filhos, Vladimir, Gabriel e Débora, por serem os amores da minha vida, os quais, sempre que me viam cansada e exausta por conta da rotina de trabalho e estudo, se prontificavam a digitar as minhas anotações para que eu pudesse descansar um pouco. Aos meus amados irmãos, Suzana, Lúcio, Carlos Eduardo e Gildo (*In memoriam*), por serem os irmãos mais incríveis do mundo. Gildão, você se foi muito cedo e faz uma falta enorme! À minha prima Jéssica e a cada um dos meus familiares, meu muito obrigada!

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, pela orientação amorosa, por sua paciência, empenho e por ter me dado o apoio e o incentivo necessários no momento mais difícil da minha vida. Querida, você é a minha “fada sensata”. Também não posso deixar de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Benedito Eugênio, José Valdir, Sandra Márcia, Jackson Reis, Adriana, Renato e Mary, por todas as lições que me ensinaram durante suas aulas.

Agradeço à Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, minha orientadora, e aos avaliadores, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, Profa. Dra. Zoraide Santos Vieira e Prof. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves, pelo carinho, cuidado e excelentes contribuições nas bancas de qualificação e defesa. Não posso deixar de agradecer aos meus colegas da turma de Mestrado com quem troquei ideias e aprendizagens, especialmente aqueles com os quais compartilhei os cafés de fim de tarde, entre as aulas da tarde e da noite. Desejo igualmente agradecer a todos os meus amigos e aos colegas de trabalho do CEI Iguá, pelo apoio e amizade que sempre estiveram presentes em todos os momentos. Aos interlocutores da pesquisa, pela disponibilidade e carinho. A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui meu muito, muito obrigada!

SOUZA, Tânia Lúcia dos Santos. **Narrativas de Professores sobre Violência Contra Mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA**. 2023. 226f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, Vitória da Conquista-BA, 2023.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as narrativas de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, sediada na zona rural de Vitória da Conquista-BA, observando o que pensam/falam/dizem as interlocutoras sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) a respeito dessas questões. Nessa perspectiva, esta pesquisa versa sobre a ocorrência da violência no espaço escolar e suas diferentes formas de manifestação, com destaque para a violência de gênero que é praticada contra meninas. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola rural, aqui intitulada Escola Rural Girassol, da Rede Municipal de Ensino do município de Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia, e que atende alunos de todas as etapas do Ensino Fundamental. Para realização da investigação, utilizamos pesquisa documental e bibliográfica, buscando o aporte dos estudos sobre violência na escola (ABRAMOVAY, 2008, 2021), os estudos de gênero, patriarcado e violência (SAFFIOTI, 1999, 2001, 2013, 2015), gênero e educação (LOURO, 2014, 2022) e os estudos sobre educação, gênero e raça na perspectiva do multiculturalismo (CANDAU, 2001; CARVALHO, 2004, 2012). Na pesquisa de campo utilizamos uma abordagem multimétodo, com aplicação de formulário fechado e aberto, entrevista semiestruturada a 14 professores, sendo 5 homens e 9 mulheres, e uso do caderno de campo para registro das impressões dos professores sobre a ocorrência da violência de gênero contra meninas na escola. As informações foram coletadas de dezembro de 2022 a abril de 2023. Com esta pesquisa buscamos compreender as estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista no que se refere à questão da violência de gênero nas escolas, à aplicabilidade da Legislação existente relacionada à prevenção e combate à violência na escola e sua inserção no currículo escolar, a exemplo da Lei 14.164/2021, qual o conhecimento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre essa Lei e o que pensam/fazem e como se posicionam frente à violência de Gênero praticada na escola. Podemos concluir, parcialmente, que a discussão sobre gênero e violência de gênero não está presente nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, que a maioria dos professores desconhece a Lei 14.164/2021 e sua aplicação nas escolas. De acordo com os professores interlocutores da pesquisa, a sua formação não lhes garantiu informações adequadas para trabalhar com as questões de gênero na escola. Além disso, apesar do município contar com entidades, como a União de Mulheres, o Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos e da Secretaria de Educação ter criado em 2021 o Núcleo de Prevenção à Violência nas Escolas, foi possível perceber que falta oferecer cursos para a formação de professores que contemplem as discussões sobre temas importantes como questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar ou para que os professores possam tomar conhecimentos e planejar estratégias para lidar com as ocorrências de violência, especialmente a violência de gênero nas escolas.

Palavras-chave: Violência de gênero; Escola; Currículo; Formação de professores; Violência contra a mulher.

SOUZA, Tânia Lúcia dos Santos. **Teachers' narratives about Violence Against women at the Girassol Rural School, Vitória da Conquista, BA.** 2023. 226p. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Southwestern Bahia, Education Graduate Program, Vitória da Conquista-BA, 2023.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the narratives of teachers in the final years of elementary school about the creation of Law n. 14,164, of June 10, 2021, which establishes the inclusion of content on the prevention of violence against women in the curriculum of Basic Education and, specifically on this type of violence in the daily spaces of the ERPMG, based in the rural area of Vitória da Conquista-BA, observing what the interlocutors think/speak/say about proposal/action/strategies and pedagogical practices, professional training and school decision-making (pedagogical direction and coordination) on these issues. In this perspective, this research deals with the occurrence of violence in the school space and its different forms of manifestation, with emphasis on gender violence that is practiced against girls. The field research was carried out in a rural school, here entitled Escola Rural Girassol, of the Municipal Education Network of the municipality of Vitória da Conquista, Southwest of Bahia, which serves students from all stages of Elementary Education. To carry out the research, we used documentary and bibliographical research, seeking the contribution of studies on violence at school (ABRAMOVAY, 2008, 2021), studies of gender, patriarchy and violence (SAFFIOTI, 1999, 2001, 2013, 2015), gender and education (LOURO, 2014, 2022) and studies on education, gender and race from the perspective of multiculturalism (CANDAU, 2001; CARVALHO, 2004, 2012). In the field research, we used a multimethod approach, with the application of a closed and open questionnaire, semi-structured interviews with 14 teachers, 5 men and 9 women, and use of a field notebook to record the teachers' impressions about the occurrence of gender violence against girls. at school. Information was collected from December 2022 to April 2023. With this research we seek to understand the strategies used by the Municipal Department of Education of Vitória da Conquista regarding the issue of gender violence in schools to the applicability of existing legislation related to the prevention and combat of violence in schools and its inclusion in the school curriculum, Following the example of Law 14.164/2021, what knowledge do teachers in the final years of Elementary School have about this Law and what they think/do and how they position themselves in the face of gender violence practiced at school. We can partially conclude that the discussion on gender and gender violence is not present in the school curricula of the Municipal Education Network of Vitória da Conquista, that most teachers are unaware of Law 14.164/2021 and its application in schools. According to the research teachers, their training did not guarantee them adequate information to work with gender issues at school. Furthermore, despite the municipality having entities such as the Women's Union, the Albertina Vasconcelos Women's Reference Center and of the Department of Education created in 2021 the Center for the Prevention of Violence in Schools, there is a lack of training for teachers that contemplate discussions on gender and gender violence in the school space or for teachers to be able to deal with occurrences of violence, especially gender-based violence in schools.

Keywords: Violence; School; Gender; Curriculum; Teachers; Girls; Education.

Apresentação

Como cheguei até aqui? Esta é uma pergunta que me faço todos os dias.

Sou formada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA há 25 anos, mas percorri um longo caminho para chegar até aqui.

Filha de mãe “solo”, a mais velha de cinco irmãos e fruto da escola pública, desde criança sempre acreditei que a educação fosse capaz de transformar pessoas. Fui criada em meio a duas mulheres fortes que sempre admirei: a minha mãe, que lutava diariamente para garantir o alimento diário e, ao mesmo tempo, se desdobrar para garantir a educação e o acompanhamento da vida escolar de seus filhos: e a minha avó, que, sozinha, educou filhos e sobrinhos na zona rural, enquanto o marido estava em São Paulo trabalhando pelo sustento da família.

Em meio à pobreza extrema em que vivíamos, eu e meus irmãos tivemos que começar a trabalhar muito cedo fazendo pequenos serviços para ajudar a ganhar o sustento, mas, mesmo em meio às lutas e dissabores, apesar da vida difícil, eu sempre me permiti sonhar.

Quando criança costumava brincar de ser advogada, professora e, por gostar muito de ler, também desejava ser escritora, mas o desejo de lecionar era mais latente que o de advogar ou de “parir palavras” através da escrita e ser “gauche na vida”, como o saudoso Drummond. Ao terminar o Ensino Fundamental e escolher entre os cursos profissionalizantes de Auxiliar de Escritório e Magistério para exercer uma profissão, não tive dúvidas: escolhi o Magistério e em 1993 me formei como professora dos anos iniciais. Ainda durante o Estágio tive a oportunidade de trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Em 1995, comecei a trabalhar em uma escola privada com os anos iniciais do Ensino Fundamental e, na mesma época, prestei o vestibular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo História como primeira opção e a segunda Letras Vernáculas, mas meu destino era mesmo ser historiadora e fui aprovada para o Curso de História da UESB.

Durante o Curso de História tive a oportunidade de me tornar estudante-pesquisadora pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), sob a orientação da professora Albertina Vasconcelos (*In Memoriam*), com quem aprendi muito e a quem sempre serei muito grata, pois me instigou a fazer pesquisa e, ao exigir que eu corrigisse um texto várias vezes, ensinou-me que a escrita em pesquisa deve ser criteriosa. Atualmente, tenho aprendido

diariamente com a professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, minha orientadora e “fada sensata”, que tem me ensinado uma “carrada de coisas”, como dizem os gaúchos.

O desejo de aprender cada vez mais fez com que durante dois anos eu me debruçasse sobre a pesquisa em Cartas de Alforria, Fundo de Emancipação de Escravos e processos de escravos em busca da liberdade, cujo depositário é o Arquivo Público de Rio de Contas, na Bahia. Essa pesquisa deu origem ao trabalho *Alforrias na Vila do Ouro: Rio de Contas-Século XIX*, apresentado ao CNPq e também tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Mas, apesar do gosto pelo estudo das Cartas de Alforria e de ser uma apaixonada pela História, a temática Relações de Gênero estava à minha espera numa das “esquinas da vida”.

Em 1996, engajei-me no movimento de mulheres e me apaixonei pelo trabalho da União de Mulheres de Vitória da Conquista (UMVC), da qual me tornei membro e vice-presidente de 1998 a 2000. No ano 2000 fizemos a Marcha de Mulheres, acompanhando a pauta da Marcha Mundial das Mulheres lutando juntamente com os sindicatos e membros da sociedade civil pela Criação da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher e do Conselho Municipal da Mulher.

Ao concluir o Curso de História, em 1999, fiz o concurso público para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Vitória da Conquista. Aprovada, iniciei minha carreira como professora da zona rural e continuei militando nos movimentos de mulheres no município de Vitória da Conquista, dando formação para mulheres da periferia da cidade e para trabalhadoras rurais de cidades vizinhas. No ano 2000, fui transferida para a Creche Dinaelza Coqueiro, que funciona na sede da UMVC e lá tive uma experiência maravilhosa de lecionar para crianças de 2 e 3 anos e prestar o atendimento às mulheres que procuravam a UMVC em busca de apoio para aconselhamento (pensão alimentícia, processos de separação) e para relatar episódios de violência doméstica, abusos, entre tantas outras.

Em 2001, fui transferida novamente para a zona rural do município para trabalhar com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando História para adolescentes de 11 a 17 anos. Desde então, exceto algumas “passagens” pelo Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, minha carreira como educadora tem se concentrado em escolas da zona rural, onde atualmente também sou gestora escolar. Ao trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental, fui percebendo, de forma cada vez mais latente, as disputas e brigas entre alunos e passei a observar a forma como a escola tenta resolver essas questões.

O que mais me inquietava era o tratamento desrespeitoso de alguns meninos em relação às meninas dentro do ambiente escolar e, ao serem chamados à atenção,

argumentavam que “não haviam feito nada, estavam apenas brincando”; além disso, algumas meninas tinham medo de comunicar isso aos professores ou à gestão escolar e, mesmo nas situações em que os alunos eram levados à sala da coordenação ou direção para uma conversa, posteriormente não havia uma ação educativa em relação ao ocorrido. Ainda, quando precisei intervir em duas situações de meninos que tentaram agredir as meninas fisicamente, ficou mais evidente como a gestão escolar tinha dificuldade para lidar com essas questões. Ademais, é possível perceber que muitas das políticas públicas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, ao que tudo indica, não contemplam as escolas rurais.

Todos esses acontecimentos me motivaram a querer saber mais sobre o tema violência de gênero, especialmente nas escolas. Assim, nasceu em mim o desejo de me aprofundar no tema. E desse desejo nasceu este estudo, que não abarca toda a violência de gênero nas escolas, mas traz o olhar de uma professora e pesquisadora sobre as vivências e práticas cotidianas de professores frente à violência de gênero de uma escola pública rural e como eles se posicionam frente a isso.

As Partes que compõem esta dissertação vieram à luz ao longo de dois anos e estão interligadas, de modo que, em todas elas, encontra-se a preocupação com a realização da pesquisa sobre Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA, bem como as possíveis respostas dadas ao problema e objetivos desta pesquisa.

A Parte I, da Introdução, mostra os elementos do estudo, o problema da pesquisa – estabelecido após a abordagem exploratória. Nela, estão presentes também os objetivos e questões da pesquisa; essa seção trata sobre a importância da escola como espaço de transmissão de conhecimentos e saberes, porém que também revela em seu bojo a reprodução de práticas cotidianas da sociedade, entre elas a violência.

Nessa parte da dissertação também são apresentadas as proposições da pesquisa, a importância de se discutir sobre a violência no espaço escolar e a relevância da escolha do tema violência de gênero na escola, assim como as razões que levaram à escolha dos professores dos anos finais do ensino fundamental como interlocutores da pesquisa, para que, através de suas narrativas, possamos analisar e compreender o que dizem/falam/pensam sobre a violência de gênero na escola.

Na Parte II, do *Marco Teórico da Pesquisa*, apresentamos o referencial teórico, as teorias nas quais se fundamentam a pesquisa e os autores que abordam essas teorias. Uma vez que nenhuma pesquisa é feita de forma aleatória, apresentamos também as categorias,

concepções e conceitos pertinentes aos temas gênero e violência de gênero, além das definições, a escolha dos conceitos e concepções que compõem as bases teóricas da pesquisa, no intuito de responder ao problema de pesquisa. Para tanto, patriarcado, racismo, gênero, violência, violência de gênero, entre outros, são alguns dos conceitos trabalhados no marco teórico da pesquisa.

Esse item foi subdividido em cinco subitens: 2.1 *Categorias da pesquisa*, 2.2 *Contexto Histórico e Formação da Sociedade Brasileira*, 2.3 *Patriarcado e Violência Contra a Mulher no Brasil*, 2.4 *Algumas considerações sobre a Violência de Gênero na Escola*, 2.5 *Currículo multicultural e (de)colonialidade do poder, do ser e do saber: uma possibilidade de combater a violência na escola (?)*.

O subitem 2.1 *Categorias da Pesquisa* trata dos conceitos utilizados para a fundamentação teórica da pesquisa e discute as bases da formação da sociedade brasileira e as relações de poder que se estabeleceram a partir do processo de colonização e dominação que estão apresentados em três subitens: 2.1.1 *Colonialidade de Gênero, Misoginia e Machismo* discorre sobre os conceitos de gênero e masculinidade, as relações de poder baseadas na divisão dos sexos e como, em uma sociedade machista, se estabelece a imposição do masculino sobre o feminino. No subitem 2.1.2 *Violência, violência de gênero e violência contra a mulher*, conceituamos o que é violência e como ela se manifesta de diferentes formas, o que é violência de gênero e violência contra a mulher. No subitem 2.1.3 *Racismo e autoritarismo*, discutimos a relação entre racismo e autoritarismo no Brasil e como sua prática ainda está presente na atualidade.

No subitem 2.2 *Contexto Histórico e Formação da Sociedade Brasileira*, traçamos um breve histórico sobre a formação da sociedade brasileira e a construção das relações de poder que deram origem ao patriarcado no Brasil. O subitem 2.3 *Patriarcado e Violência Contra a Mulher no Brasil*, por sua vez, aborda a questão do patriarcado brasileiro, sua consolidação e controle sobre as relações familiares e a dominação exercida sobre as mulheres.

No subitem 2.4 *Algumas considerações sobre a violência de gênero na escola*, tratamos da violência no ambiente escolar com ênfase na violência de gênero e suas manifestações, como a escola reage a isso e, mesmo sem perceber, reproduz essas violências.

No subitem 2.4.1 *Ser “menina” e ser “menino”. Masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea*. Eis a questão na escola..., abordamos como a escola reproduz a divisão dos papéis sociais e os conceitos de masculinidade e feminilidade, ao estabelecer o que são atividades de meninos e meninas.

No subitem 2.4.2 *Legislação brasileira sobre educação e a prevenção e o combate à violência na escola*, dedica-se ao exame da legislação educacional brasileira no que se refere à importância da abordagem dos conteúdos relativos aos direitos humanos e ao combate e prevenção da violência na escola.

O subitem 2.5 *Currículo multicultural e (de)colonialidade do poder, do ser e do saber: uma possibilidade de combater a violência na escola (?)* aborda o multiculturalismo, as diferenças e as possibilidades de mudanças e combate à violência na escola mediante a adoção de um currículo multicultural, do respeito à diversidade e às diferenças.

No subitem 2.5.1 *De que modo a escola, o currículo e a produção de saberes podem contribuir no combate às violências contra a mulher no Ensino Fundamental*, são apresentadas algumas considerações sobre a violência na escola e a importância da inserção das discussões sobre combate à violência na escola e o cumprimento da Lei 14164/21, que institui a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher como forma de prevenir e combater a violência de gênero na escola.

Na Parte III apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa, descrevendo a abordagem, métodos, recursos e técnicas utilizados para a realização da pesquisa e que estão apresentados em subitens: 3.1 *Material, métodos e procedimentos teórico-conceituais*, onde apresentamos a abordagem utilizada, a construção da base teórica da pesquisa baseada na pesquisa bibliográfica e documental, com a escolha de autores que tratam do tema para dar embasamento ao objeto de estudo.

O subitem 3.1.2 *É chegada a hora de entrar no campo munido de teoria e ferramentas...* trata da pesquisa de campo propriamente dita, realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), e dos percursos da pesquisa, como a escolha do campo, a pesquisa exploratória, a coleta de dados, a escolha dos interlocutores da pesquisa.

O subitem 3.1.2.1 *Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados na abordagem de campo* descreve os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa (caderno de campo, formulário e entrevista semiestruturada) e quais foram os procedimentos de aplicação desses instrumentos.

No subitem 3.2 *Contexto da Pesquisa* são apresentadas as impressões da pesquisadora sobre o tema escolhido, as inquietações e questionamentos que deram origem à pesquisa a partir da observação de situações de violência de gênero presenciadas dentro do ambiente escolar. Assim, surge o desejo de saber como ocorrem as práticas da violência de gênero em

outro ambiente escolar e se outros professores têm a mesma percepção da pesquisadora e como agem diante dessas situações.

No subitem 3.2.1, fazemos uma breve apresentação da região Sudoeste e do município de Vitória da Conquista-BA, das características e informações socioeconômicas do município. No subitem 3.2.1.1 *O Distrito de Vila Jardim*, estão relatadas as características do Distrito Rural de Vila Jardim, o local onde está inserida a Escola Rural Pública Municipal Girassol, onde foi realizada a pesquisa. O subitem 3.2.2 *Caracterização da Escola, campo da pesquisa* traz informações sobre a localização da ERPMG, o porte, sua estrutura física, população atendida, perfil socioeconômico das famílias atendidas pela escola, resultados do IDEB e principais problemas enfrentados pela escola.

No subitem 3.2.3 *Perfil dos professores, interlocutores da pesquisa*, descrevemos quem são os professores interlocutores da pesquisa, sua trajetória e formação docente. No subitem 3.3 *Discussão e resultados*, evidenciamos as falas dos professores, a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Na Parte IV, expomos as conclusões da pesquisa com base nos resultados obtidos após o levantamento, análise e discussão dos dados da pesquisa, no intuito de responder ao problema de pesquisa, compartilhando as nossas percepções sobre como os professores lidam com a questão da violência de gênero no contexto escolar e as possíveis contribuições para a realização de outras pesquisas dentro do mesmo tema.

Enfim, com esta pesquisa não pretendemos ditar regras do que deve ser feito ou não dentro do espaço escolar, mas apresentar um “olhar” para a escola e a partir da escola como forma de compreender de que maneira os professores lidam com as questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar. Uma vez que a escola é um espaço de produção de saber(es) e de construção do conhecimento e que o debate sobre violência e violência de gênero no espaço escolar se faz mais que necessário, esperamos contribuir, ainda que de maneira ínfima, para levantar o debate das questões de gênero e violência de gênero na escola para que gestores da educação, gestores escolares, professores e comunidade escolar, através da formação, do debate e do diálogo, busquem caminhos e maneiras de combater a misoginia, o machismo e a violência de gênero dentro do espaço escolar.

LISTA DE SIGLAS

ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERPMG	Escola Rural Pública Municipal Girassol
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FETAG	Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Sem Terra
NPMV	Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE	Plano Nacional de Educação
PNSPDS	Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde

RL	Revisão de Literatura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
STTR	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UMVC	União de Mulheres de Vitória da Conquista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico violência e desigualdade racial: Atlas da Violência no Brasil 2021	54
Figura 2 - Dados do IBGE sobre pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça (2022)	58
Figura 3 - Dados do IBGE de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo de abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola, de acordo com sexo e cor ou raça e regiões (%)	59
Figura 4 - Taxa de homicídios por 100 mil mulheres no Brasil em 2019 segundo o Atlas da violência 2021.....	70
Figura 5 - Trecho da Lei Educacional de 1827 cujo título é “Lei de 15 de outubro de 1827 - Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”	73
Figura 6 - Mapa do Município de Vitória da Conquista Território de Identidade Sudoeste Baiano.....	135
Figura 7 - Vista da área do Distrito de Vila Jardim e da Escola Rural Pública Municipal Girassol, Vitória da Conquista-BA (2023).....	137
Figura 8 - Vista do portão de entrada da Escola Rural Pública Municipal Girassol (2023) ..	139
Figura 9 - Área externa da ERPMG onde funcionam as classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2023).....	141
Figura 10 - Área interna da ERPMG onde funcionam as turmas de anos finais do Ensino Fundamental e é servida a merenda escolar (2023).....	142
Figura 11 - Imagem do interior da quadra poliesportiva da ERPMG (2023).....	143
Figura 12 - Imagem do Registro do Diário de Bordo da professora Clarice, interlocutora da pesquisa	175
Figura 13 - Cartazes em homenagem ao Dia Internacional da Mulher (I parte).....	191
Figura 14 - Cartazes em homenagem ao Dia Internacional da Mulher (II parte).....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpo de professores e funcionários da área pedagógica da Escola Pública Municipal Rural Girassol, Vitória da Conquista-BA (2023).....	146
Quadro 2 - Perfil e Formação dos Professores Interlocutores da ERPMG (2022).....	151
Quadro 3 - Sobre motivos e/ou razões que levaram o/a professor/a da Escola Pública Rural Girassol, Vitória da Conquista-BA, a escolher a profissão professor(a) (2023)	154
Quadro 4 - Sobre a formação do/a professor/a da ERPMG para trabalhar com violência gênero na escola.....	162
Quadro 5 - Percepção dos professores sobre a violência de gênero na ERPMG (2023).....	168
Quadro 6 - Sobre a percepção dos professores em relação à orientação ou capacitação pela SMED para tratar das questões de gênero na escola	181
Quadro 7 - Sobre as relações de gênero e a prática pedagógica na ERPMG	187

A violência contra as mulheres é, talvez, a mais vergonhosa violação dos direitos humanos. Não conhece fronteiras geográficas, culturais ou de riqueza. Enquanto continuar a existir, não podemos dizer que temos um progresso real em direção à igualdade, desenvolvimento e paz (Kofi Annan - Secretário Geral das Nações Unidas, 2006).

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

PARTE I

1 UMA INTRODUÇÃO À DISSERTAÇÃO 21

PARTE II

2 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA..... 31

2.1 Categorias principais da pesquisa..... 32

2.1.1 *Colonialidade de gênero, patriarcado, misoginia e machismo* 34

2.1.2 *Violência, violência de gênero e violência contra a mulher* 40

2.1.3 *Racismo e autoritarismo* 48

2.2 Contexto histórico e formação da sociedade brasileira..... 61

2.3 Patriarcado, educação e violência contra a mulher no Brasil 66

2.4 Algumas considerações sobre violência de gênero na escola 89

2.4.1 *Ser “menina” e ser “menino”. Masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea. Eis a questão na escola...* 92

2.4.2 *Legislação brasileira sobre educação e a prevenção e combate à violência na escola* 94

2.4.2.1 A Lei Federal n. 14.164/2021 e a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nas escolas de Educação Básica no Brasil 96

2.5 Currículo multicultural e (de)colonialidade do poder, do ser e do saber: uma possibilidade de combater a violência na escola (?)..... 101

2.5.1 *De que modo a escola, o currículo e a produção de saberes podem contribuir no combate às violências contra a mulher no Ensino Fundamental* 106

PARTE III

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 110

3.1 Material, métodos e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa 113

3.1.1 *Breve descrição sobre a construção do marco teórico da pesquisa* 114

3.1.2 *É chegada a hora de entrar no campo munido de teoria e ferramentas...* 119

3.1.2.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados na abordagem de campo	120
3.2 Contexto da Pesquisa.....	132
<i>3.2.1 A região Sudoeste e o município de Vitória da Conquista-BA</i>	<i>133</i>
3.2.1.1 O Distrito Rural de Vila Jardim.....	136
<i>3.2.2 Caracterização da Escola, campo da pesquisa</i>	<i>138</i>
<i>3.2.3 Perfil dos professores, interlocutores da pesquisa.....</i>	<i>146</i>
3.3 Tratamento, análise e discussão dos resultados.....	152
<i>3.3.1 Trajetória e formação docente para trabalhar com gênero na escola.....</i>	<i>154</i>
<i>3.3.2 Percepção dos professores sobre violência de gênero na escola.....</i>	<i>168</i>
<i>3.3.3 As relações de gênero e a prática pedagógica na ERPMG</i>	<i>187</i>
PARTE IV	
4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	196
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE A – Formulário Fechado e Aberto Caracterização da População da Pesquisa	212
APÊNDICE B – Formulário Fechado e Aberto apresentado às professoras e professores da Escola Municipal Rural pública Girassol	213
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada ao(a) Professor(a)	214
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	215
APÊNDICE E - Declaração de compromisso Para Pesquisa com Seres Humanos.....	219
ANEXO A - Parecer Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	221
ANEXO B - Infográfico de Femicídios e Assassinatos de Mulheres no Brasil em 2022 (Reportagem G1 de 08/03/2023)	225

PARTE I

UMA INTRODUÇÃO À DISSERTAÇÃO

1 UMA INTRODUÇÃO À DISSERTAÇÃO

Na sociedade brasileira, as mulheres não foram e não são mais do que seus próprios corpos, corpos que são terras desconhecidas, territórios impenetráveis e que foram durante séculos auscultados, mapeados, interrogados e decodificados pela imaginação masculina (Mary Del Priore, 1993).

A presente dissertação tem como **objetivo** analisar narrativas de professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da Escola Rural Pública Municipal Girassol (ERPMG), sediada na zona rural de Vitória da Conquista-BA, observando o que pensam/falam/dizem os interlocutores sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) quanto a essas questões.

Nesta Parte I, *Uma introdução à dissertação*, salientamos a proposta desta pesquisa e porque foi importante realmente investigar Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA, além da definição em termos gerais do problema abordado, a justificativa, especificando do motivo da escolha do tema e sua relevância, os objetivos, bem como outras informações importantes.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa versa sobre a ocorrência da violência no espaço escolar e suas diferentes formas de manifestação, com destaque para a violência de gênero que é praticada contra as meninas na escola.

A **pesquisa de campo** foi realizada em uma escola rural, aqui intitulada com o nome fictício Escola Rural Girassol, da Rede Municipal de Ensino do município de Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia, e que atende alunos de todas as etapas do Ensino Fundamental.

Para realização da **pesquisa teórica**, construção do **marco teórico**, utilizamos a análise documental e pesquisa bibliográfica, com o aporte dos estudos sobre violência na escola (ABRAMOVAY, 2008, 2021), os estudos de gênero, patriarcado e violência (SAFFIOTI, 1999, 2001, 2013, 2015), gênero e educação (LOURO, 2014, 2022) e os estudos sobre educação, gênero e raça na perspectiva do multiculturalismo (CANDAU, 2001, 2008; CARVALHO, 2011, 2004, 2012), além de outras questões apresentadas ao longo desta dissertação.

Entendemos que **a escola** é um espaço de construção e reconstrução de saberes, mas também reproduz práticas e comportamentos do cotidiano familiar e social, onde os educandos, professores e outros profissionais da escola expressam a sua forma de pensar através de suas falas ou ações, inclusive no que se refere à prática da violência que pode ser praticada por qualquer agente do espaço escolar e de diferentes formas. Esse é um tema que merece atenção, uma vez que é um fenômeno de origem social para o qual é necessário buscar ações de combate e prevenção e a implementação de políticas públicas que culminem em melhorias na convivência e nas relações humanas dentro do espaço escolar.

Sabemos que um único estudo, por si só, não dá conta de compreender a violência escolar e não consegue abranger todas as formas de violência praticadas no âmbito escolar; assim, escolhemos como tema a violência praticada por alunos. Uma vez que esse também é um tema abrangente e que era necessário delimitar o campo da pesquisa, tomamos como recorte a temática da violência de gênero contra as meninas cisgênero na escola e escolhemos uma escola do campo para a realização da pesquisa, com o intuito de compreender quais são os motivos que levam os sujeitos a praticá-la, entender como os professores se posicionam

sobre esse fenômeno e quais são as ações e estratégias desenvolvidas no dia a dia da escola, para combate e prevenção da violência de gênero nesse espaço e suas manifestações.

Neste item da dissertação, portanto, apresentamos uma introdução à pesquisa, considerando a importância de mostrar os elementos da investigação, o tema delimitado/objeto de estudo, justificativa/problemática, pergunta principal da pesquisa – o problema formulado, proposições e objetivos estabelecidos (o objetivo geral e os seus desdobramentos, os objetivos específicos).

Para a delimitação do **tema/objeto de estudo** *Narrativas de professores e alunas sobre violência contra mulheres na Escola Rural Pública Girassol, Vitória da Conquista, BA*, foi realizada uma **pesquisa exploratória**, entre os meses de março e dezembro de 2022, com a intenção de elaborar este estudo, buscando apoio da abordagem bibliográfica, Revisão de Literatura (RL), consulta e análise documental referentes ao tema. Por questões éticas e para resguardar os sujeitos da pesquisa foi escolhido um nome fictício para a escola, sendo nomeada *Escola Rural Pública Municipal Girassol*. Também foram escolhidos nomes fictícios para os professores interlocutores da pesquisa.

Nesse mesmo período, procuramos delimitar o problema da pesquisa e elaborar as proposições e objetivos – o geral e os específicos –, além de escrever sobre a problemática e justificativa da importância do tema em questão.

Destaca-se que a escola selecionada como **escola-campo** desta pesquisa pertence à Rede Pública Municipal de Ensino e encontra-se sediada na área Rural do município de Vitória da Conquista, na Região Sudoeste da Bahia e Território de Identidade Sudoeste Baiano.

O município de Vitória da Conquista, localizado no Sudoeste da Bahia, é a terceira maior cidade do Estado e, segundo dados do IBGE, até o ano de 2021, contava com uma população de cerca de 343.643 habitantes – considerada a cidade-polo da região Sudoeste do estado da Bahia. A produção cafeeira foi, durante algum tempo, uma das principais atividades agrícolas do município.

A partir de 2007 houve investimentos também na produção de eucaliptos, mas é no comércio que a cidade tem a sua principal fonte de renda. Esse município tem uma zona rural extensa, com localidades rurais que distam cerca de 80km do centro urbano e a falta de ações de incentivo e de investimentos para a geração de renda e emprego para os pequenos produtores rurais tem gerado desemprego na zona rural, principalmente para os jovens, que têm se deslocado, cada vez mais, para a zona urbana em busca de emprego.

A escola escolhida para pesquisa está localizada em um Distrito Rural, a cerca de 20km do centro urbano do município. Nessa escola funcionam turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além das turmas de EJA Segmento II (equivalente a 6º ao 9º ano), atendendo a uma média de 500 alunos de várias localidades rurais, entre elas, um assentamento do MST e uma comunidade quilombola. A equipe gestora e parte dos professores que trabalham na escola são efetivos, enquanto a maioria trabalha em regime de contrato temporário. A maior parte dos professores tem mais de 10 anos de atividade docente e residem na zona urbana.

Durante a **pesquisa exploratória**, fase da pré-pesquisa, correspondente ao planejamento, ou seja, da elaboração do projeto de pesquisa, foi possível observar que essa escola é um espaço onde a violência e, especialmente a violência de gênero contra a mulher, ocorre com frequência; seja ela física, psicológica, moral, ou outro tipo, é uma situação-problema que precisa ser enfrentada/combateda pela comunidade escolar e local.

De acordo com Abramovay (2008, p. 4), a violência ocorre no espaço escolar porque esse é um espaço de “produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas”. No *Prefácio* da obra *Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na Escola*, organizada por Ferreira (2017), Pepê mostra que a escola deve ser um espaço de encontros e a concepção de educação deverá permitir a “educação em direitos humanos como antídoto, eficaz e possível, contra a violência, preparando pessoas para a convivência solidária, democrática e respeitosa” (p. 15).

Lucinda, Nascimento e Candau (2001) também têm apresentado esforços nessa direção em *Escola e Violência*, e apresentam uma discussão sobre o programa *Direitos Humanos, Educação e Cidadania*, da Novamérica, organização não governamental orientada a apoiar processos de construção democrática e desenvolvimento da consciência latino-americana. Conforme afirmam as autoras, esse é um trabalho de *formação, reflexão e ação* que “busca alternativas orientadas a contribuir para a afirmação dos direitos humanos na mentalidade e na prática dos indivíduos e dos diversos grupos da nossa sociedade” (2001, p. 9). Consideramos essas questões importantes, pois é por meio delas que se tem promovido avanços contra diferentes e complexos tipos e modalidades de violência em nossa sociedade e escola brasileira.

Essas são questões que, cotidianamente, fazem *O sentido da Escola* (ALVES; GARCIA, 2000) e, na tentativa de puxar os fios de nossas memórias coletivas e individuais, os fios de nossas vidas vão “[...] revelando a multiplicidade de subjetividades que em seu conjunto nos fazem únicas” (p. 8). Cada homem e mulher são únicos e múltiplos, defendem as

autoras (2000), e muitas são as inquietações sobre a condição da escola como um lugar em que o balanço do fracasso aponta uma instituição em crise e, ao mesmo tempo, um conjunto de pessoas ali envolvidas cotidianamente constroem múltiplas redes de sentido para o espaço escolar.

Diante desse entendimento, a escolha do tema a ser investigado pela pesquisa ocorreu com base na percepção da pesquisadora, enquanto professora da Rede Municipal de Ensino, desde 1999, em razão da violência de gênero fazer parte das discussões dentro do espaço escolar e da obrigatoriedade da Lei federal n. 14.164, de prevenção e combate à violência contra a mulher.

De acordo com estudos já realizados sobre a implementação da legislação educacional brasileira e currículo, a escola parece ainda não entender a sua importância no currículo e para incentivar a reflexão de alunos e de seus professores, profissionais da educação sobre prevenção e combate à violência contra a mulher no espaço escolar e social. Essa lei foi sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro e publicada no Diário Oficial da União em 10 de junho de 2021 e determina a criação da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher em instituições públicas e particulares do ensino básico brasileiro.

Nas escolas públicas municipais de Vitória da Conquista, conforme a abordagem exploratória realizada na Etapa I desta pesquisa, através da observação direta e assistemática, entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, além de vivências e experiências profissionais da pesquisadora como professora e diretora em espaços municipais de educação, foi possível perceber que a reprodução das ideias de dominação de gênero ainda estão presentes nas falas e formas de pensar de nossos/as alunos/as e professores/as.

Durante a observação, no decorrer da abordagem exploratória, para selecionar o campo, portanto, verificamos que as escolas municipais, especialmente, ainda têm dificuldades em abordar e debater questões de gênero e outros marcadores sociais da diferença.

Além disso, em vinte e dois anos de atuação na Rede Municipal de Ensino, distribuídos entre escolas da zona rural e da zona urbana, permitiram observar atitudes preconceituosas dos meninos em relação às meninas (especialmente os da zona rural), seja no seu modo de falar sobre elas, na linguagem utilizada ou no tratamento dispensado às mesmas.

Durante a abordagem exploratória, constatamos ainda que nas escolas da rede municipal as questões da violência de gênero são tratadas apenas como (in)disciplina e que a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, apesar de todos os debates sobre a violência de gênero, não tem atentado para a gravidade deste fato e não desenvolve um

trabalho de conscientização em torno do tema. Assim, é possível perceber a distância entre o discurso de uma educação para a igualdade e a prática efetiva desta educação.

Nessa fase da pesquisa, consideramos outra questão importante que precisa ser destacada. Apesar de a cidade de Vitória da Conquista contar com o trabalho do Centro Municipal de Referência da Mulher (mantido pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC), do Conselho Municipal da Mulher e da União de Mulheres, entidades que promovem um trabalho educativo e estão engajadas na luta pelos direitos das mulheres, no que se refere à prevenção e combate à violência de gênero, nota-se que não há divulgação, não existe uma parceria para divulgação do trabalho destes grupos nas escolas ou para levar este debate às unidades escolares da rede municipal e que, se nas escolas da zona urbana essas parcerias não ocorrem, as dificuldades se tornariam maiores no caso das escolas da zona rural devido à distância, difícil acesso e falta de transporte.

Ao que tudo indica, parece que há certa omissão por parte da escola e dos órgãos responsáveis, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em lidar com estas questões.

A partir desse entendimento, surgiram provocações, inquietações e, por fim, questionamentos sobre o que pensam/falam/dizem as professoras, a serem selecionadas pela pesquisa, como suas interlocutoras, que contribuiriam com a formulação do seguinte **problema principal** dessa investigação: de que forma pensam/falam/dizem os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, sediada na zona rural de Vitória da Conquista-BA?

Em decorrência da complexidade do tema/objeto de estudo em questão, surgiram **outras questões de pesquisa**, a saber: quais as estratégias de intervenção adotadas (ou não) pela Escola Municipal Rural Girassol, Vitória da Conquista, com a finalidade de prevenir, enfrentar/combater a violência de gênero, especificamente a violência contra a mulher, conforme a Lei 14.164/21 no cotidiano/espços escolares?

A partir do problema principal estabelecido e visando alcançar os resultados esperados por esta pesquisa, diante da complexidade do tema pesquisado, levantamos algumas *questões que foram investigadas com base nos dados levantados na Secretaria Municipal de Educação, Órgão responsável pelas escolas municipais*, bem como pela escola escolhida para a realização desta pesquisa: **(a)** De que modo a Secretaria de Educação de Vitória da Conquista trabalha (ou não) com a questão da violência de gênero nas escolas da rede

municipal de ensino? **(b)** Existe (ou não) um plano/proposta curricular/pedagógica para a prevenção/combate/enfrentamento à violência, violência de gênero, violência contra a mulher, nos espaços das escolas da Rede Municipal de Ensino? Se existe, o que dizem os interlocutores da Escola Municipal Girassol sobre isso? **(c)** De que modo os professores da Rede Municipal de Ensino percebem (ou não) que estão preparados para lidar com a questão de gênero e especificamente com a violência contra a mulher nas escolas? **(d)** De que modo são preparados para prevenir/combater/enfrentar a violência no espaço onde atuam? **(e)** Quais são as ações/propostas de prevenção/combate/enfrentamento à reprodução da violência de gênero promovidas nas escolas municipais de Vitória da Conquista? **(f)** De que maneira as meninas, alunas dos anos finais do ensino fundamental da ERPMG, se posicionam frente à violência de gênero da qual são vítimas dentro do ambiente escolar? **(g)** De que forma os professores da ERPMG reagem frente à violência de gênero na escola e quais as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista em relação à violência de gênero que é praticada em escolas públicas, especialmente da zona rural?

As questões anteriormente mencionadas foram imprescindíveis para a construção de um “olhar” e pensar que buscou analisar e compreender o que dizem/falam/pensam os professores sobre o tema pesquisado, pois, como foi observado durante a pesquisa exploratória, as iniciativas didático-pedagógicas da escola investigada dependem das tomadas de decisão da Secretaria Municipal de Educação.

A partir do problema principal e de outras questões de pesquisa que surgiram ao longo da abordagem exploratória, com a intenção de buscar elementos para a produção desta pesquisa, foi elaborada a seguinte **proposição**: as narrativas dos professores e professoras das séries finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência e suas redes com outras formas do fenômeno entre alunos/professor-alunos e outros segmentos da ERPMG, campo de investigação, nos seus espaços/cotidiano escolar, apresentam-se como uma condição importante para que seja possível perceber/mostrar o que pensam/falam/dizem os interlocutores sobre as práticas pedagógicas e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) sobre essas questões.

Para responder ao problema e objetivo geral da pesquisa, levantamos **outras proposições de pesquisa**: **(a)** Se a ERPMG implementa políticas públicas em seus espaços de relações de sociabilidade, interações, ensino e aprendizagens e proposta de intervenção, estratégias pedagógicas, em consonância com a Lei 14.164, de 10 de junho de 2021, que

estabelece a inclusão no currículo escolar, discussões e criação da semana de prevenção, combate/enfrentamento da violência contra a mulher, então podemos considerar que a escola-campo promove ações de combate à violência contra as meninas, a construção da cidadania de seus/suas alunos/as, conscientizando-os/as da importância de combater (pre)conceitos/discriminação/desigualdades e exclusão de gênero, dentro do espaço escolar, além de prevenir/combater/enfrentar outros tipos de violência que surgem entrelaçadas a este fenômeno no cotidiano escolar; **(b)** Se os professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental, que atuam nas classes/turmas dos anos finais da ERPMG, participam de discussões/cursos de formação continuada, com base na Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, então é possível que dizer que estão orientados/estimulados à elaboração/execução de proposta/plano de trabalho/ações, que em suas práticas pedagógicas cotidianas trazem discussões relevantes sobre o tema violência contra a mulher, conscientizando as meninas e estimulando-as a se posicionarem criticamente frente à violência de gênero que sofrem por parte dos meninos.

Em consonância com o problema principal formulado e proposições da pesquisa, foi estabelecido o seguinte **objetivo geral**: analisar as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, sediada na zona rural de Vitória da Conquista-BA, observando o que pensam/falam/dizem as interlocutoras sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) sobre essas questões.

Para a realização da pesquisa, foram consideradas duas etapas. A **Etapa I – da Fase da Pré-Pesquisa**, que correspondeu ao planejamento, momento da elaboração do projeto de pesquisa; a **Etapa II, Fase da pesquisa propriamente dita**, que diz respeito à coleta de dados, tratamento, análise e interpretação dos dados construídos durante a pesquisa; e, por último, **fase pós-pesquisa**, que se refere à apresentação dos resultados, à elaboração da conclusão e considerações sobre os resultados obtidos pela pesquisa.

Na **Etapa I** foi desenvolvida a **abordagem exploratória**, que procurou responder ao seguinte desdobramento do objetivo geral, portanto, o primeiro objetivo específico: **(a)** Realizar abordagem exploratória para delimitar o tema e decidir pelo objeto de estudo, escrever a justificativa/problemática do tema, formular o problema delimitado, a proposição e objetivos da pesquisa, além da busca de conceitos, concepções e definições sobre o tema,

através de pesquisa bibliográfica, revisão da literatura existente/revisão sistemática da literatura, análise documental e observação direta assistemática na escola da rede municipal de Vitória da Conquista-BA, considerando a importância desses elementos para a elaboração do projeto de pesquisa, definir etapas e fases da investigação e percursos e procedimentos metodológicos – material e métodos.

Após definir o tema/objeto de estudo, formular o problema delimitado, elaborar proposição, estabelecemos os **objetivos específicos da Etapa II – da pesquisa propriamente dita**.

Enfim, não é objetivo deste estudo resolver questões que são consideradas muito complexas, demandam tempo e, também, que não estejam ao alcance da pretensão desta pesquisa, muito menos determinar o que deve ou não ser feito na escola, já que o debate das questões da violência e de violência de gênero na escola não pode ser algo que se resolva fora dos muros da instituição.

É fato a violência no cotidiano da escola, como afirma Ferreira (2013, p. 28718), “não é um problema novo”. É um fenômeno que se torna cotidianamente mais complexo, de difícil definição. Assim, a violência é um fenômeno plural e se diversifica em diferentes espaços da sociedade e, “a cada dia, aumenta a insegurança e o imaginário do medo nos ambientes de aprendizagens e convivência escolar, em decorrência do descontrole da violência que invade de forma perversa e se instala na escola, afetando alunos e professores, sem precedentes (FERREIRA, 2013, p. 28718).

De acordo com Ferreira (2013), a escola deve, de modo pertinente, assim como pesquisadores, educadores e grupos sociais, buscar alternativas para compreender, prevenir, enfrentar, inibir e/ou combater esse fenômeno no espaço escolar e na sociedade, pois, quando a escola mostra essa preocupação, os resultados de suas ações, certamente, vão refletir nas relações dos/as alunos/as com outros indivíduos nos espaços sociais.

No entanto, a escola parece, como afirma a autora, não estar preparada para resolver os problemas que são produzidos e reproduzidos no seu cotidiano, a exemplo dos conflitos que se diversificam, “as intrigas, os xingamentos, os empurrões, a (in)disciplina de alunos, sejam as agressões físicas e simbólicas, assim como outras situações, o autoritarismo do professor, o desrespeito, a negação do outro, as desigualdades presentes no seu interior (FERREIRA, 2013, p. 28718).

A partir do tratamento, análise e interpretação dos dados coletados no campo pela pesquisa e resultados encontrados, foram expostas as discussões e a pretensão desta pesquisa. Portanto, trata-se de contribuições para o debate e reflexões que, certamente, serão

valorizados pela escola-campo e outras instituições de ensino que tenham interesse pelo tema e pela implementação de ações que devem ser promovidas pelas escolas e pelo município de Vitória da Conquista, conforme a Lei n. 14.164/2021, no que se refere à prevenção e ao combate à violência, especialmente a de gênero nas escolas da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista.

Em seguida, na **Parte II** desta dissertação, apresentamos o *Marco Teórico da pesquisa*, tomando como lição o que afirma Mirian Goldenberg (2004), ao discorrer sobre *A arte de pesquisar* (p. 13), “(Re)aprendendo a olhar”, porquanto destaca que o “olhar científico” mostra que a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos e que esse percurso exige “curiosidade, criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (p. 13). Essa foi a lição aprendida pela pesquisadora para a realização da pesquisa e elaboração desta dissertação: o trabalho da pesquisadora foi um difícil desafio, um exercício que a levou a aprender a pensar cientificamente, com criatividade, organização, clareza e, acima de tudo, sabor, nas teias traçadas entre o desejo e a realidade.

Desse modo, o Marco Teórico, aqui apresentado, procurou sustentar esta pesquisa, a coleta, o tratamento, a análise e a interpretação dos resultados de dados coletados na pesquisa de campo. Portanto, a seguir, discorreremos sobre a base conceitual utilizada nesta dissertação.

Enfim, podemos concluir, parcialmente, que a discussão sobre gênero e violência de gênero não está presente nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, que a maioria dos professores desconhece a Lei 14.164/2021 e sua aplicação nas escolas.

De acordo com os professores interlocutores da pesquisa, a sua formação não lhes garantiu informações adequadas para trabalhar com as questões de gênero na escola. Além disso, apesar do município contar com entidades como a União de Mulheres, o Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos e da Secretaria de Educação ter criado em 2021 o Núcleo de Prevenção à Violência nas Escolas, foi possível perceber que falta oferecer cursos para a formação de professores que contemplem as discussões sobre temas importantes, como questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar ou para que os professores possam tomar conhecimentos e planejar estratégias para lidar com as ocorrências de violência, especialmente a violência de gênero nas escolas.

PARTE II

MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

2 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

As mulheres devem ser resistentes, sensíveis, rir o máximo possível e viver uma vida longa. Eu desejo, como qualquer ser humano, sentir-me em casa onde quer que esteja. O preconceito é um fardo que confunde o passado, ameaça o futuro e torna o presente inacessível (Maya Angelou, 1928-2014).

Nesta Parte II apresentamos o fundamento teórico da pesquisa, considerando a importância de discutir criticamente sobre o tema, buscando definições, concepções e conceitos, pautados em autores e pesquisadores que tratam do tema.

A pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como objetivo e meta principal gerar novo conhecimento, por meio de evidências, e, também, contribuir ou refutar conhecimento já existente. O marco teórico da pesquisa é, aqui, considerado um

conjunto de conceitos e teorias nas quais se fundamenta a pesquisa, uma vez que não se faz pesquisa ao acaso, sem um ponto de partida ou a devida articulação com as partes restantes da pesquisa.

A partir desse entendimento, mostramos a distribuição dos conteúdos teóricos e a seleção dos conteúdos imprescindíveis que foram utilizados para construir o referencial teórico, com a dimensão histórico-contextual e conceitual da pesquisa. Vale lembrar que para melhor compreensão deste arcabouço teórico e organização teórico-conceitual que fundamentam esta dissertação esta Parte foi subdividida em subitens.

No subitem 2.1 mostramos as *categorias principais da pesquisa*, no intuito de explicar os termos, conceitos e definições utilizados para aprofundamento do tema e construção da base teórica da pesquisa. O uso desses termos e conceitos são de fundamental importância tanto para a fundamentação do marco teórico da pesquisa como para o embasamento da pesquisa de campo, do levantamento, coleta, análise e interpretação dos dados para responder à questão de pesquisa.

2.1 Categorias principais da pesquisa

Para aprofundamento teórico do tema/objeto de estudo, neste subitem 2.1 buscamos apresentar concepções, definições e conceitos da pesquisa, trazendo, à luz da legislação pertinente, o conjunto de conceitos e, da literatura existente, as principais categorias desta pesquisa.

No subitem 2.1.1 *Colonialidade de gênero, misoginia e machismo*, conceituamos o que é gênero a partir dos estudos de Joan Scott (1990), das discussões sobre gênero de Louro (2014) e de Ferreira e Santana (2020). Nesse subitem tratamos também das relações de gênero e dominação, da colonialidade de gênero e controle dos corpos femininos (MIGNOLO, 2008) e como se estabelecem as relações de poder quando um gênero domina sobre o outro.

No subitem 2.1.2 mostramos *definições, conceitos e tipos de violência, violência de gênero e violência contra a mulher*. Tratamos também de discutir como se deu a construção histórica do patriarcado no Brasil, como os “donos do poder” estabeleceram a dominação através de relações autoritárias e o controle dos corpos, tanto dos indígenas e africanos escravizados quanto os corpos femininos, submetendo as mulheres a uma relação de subserviência, mas a todos aqueles que eram considerados inferiores em relação aos “donos

do poder” e como o machismo, a misoginia e a violência de gênero se fazem presentes ainda na atualidade.

No subitem 2.1.3 abordamos a questão do *racismo e autoritarismo no Brasil* e como o autoritarismo brasileiro se firmou tendo como base as relações de poder e dominação estabelecidas desde o período colonial e a questão de como o racismo prevalece no Brasil e como a sua prática é mascarada a partir de uma ideia de democracia racial que encontrou em Gilberto Freyre (2003) um dos seus principais defensores.

No subitem 2.2 *Contexto histórico e formação da sociedade brasileira*, apresentamos um breve histórico da formação da sociedade brasileira, o surgimento e consolidação do patriarcado no Brasil, a construção das relações de poder e dominação e como os “donos do poder” apoiaram-se em seu poder político, econômico e social através de práticas autoritárias e da violência para estabelecer o domínio sobre as mulheres, negros e indígenas, submetendo-os às regras do patriarcado, do autoritarismo e à violência baseada na misoginia e no racismo.

No subitem 2.3 *Patriarcado e violência contra a mulher no Brasil*, abordamos a origem do patriarcado e as bases em que se construiu o patriarcado brasileiro, como a dominação masculina, o machismo e a misoginia se cercam de um discurso de normalidade e como as mulheres se tornam as principais vítimas dessa dominação que se manifesta, muitas vezes, de forma violenta.

O subitem 2.4 trata da *violência de gênero na escola*, a importância de se discutir e se aprofundar nas questões relacionadas a masculinidades e feminilidades, o que é ser homem e ser mulher e como a escola reproduz a construção dos papéis sociais de homens e mulheres.

No subitem 2.4.1, com o aporte teórico de autores como Carvalho (2004, 2008), Bourdieu (2006, 2020), Louro (2014), abordamos a questão dos símbolos, ideias e valores de que a escola se utiliza para reproduzir as masculinidades e feminilidades atendendo às construções sociais impostas para homens e mulheres.

No subitem 2.4.1 “*Ser menina e ser menino*”. *Masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea. Eis a questão na escola...*, abordamos o papel da escola tanto na transmissão do conhecimento, da formação dos sujeitos para a autonomia e cidadania e de como, desde a educação infantil, ela padroniza os sujeitos para exercer os papéis sociais determinados pela sociedade e reproduz as estruturas do que é masculino ou feminino.

O subitem seguinte (2.4.2) trata da *Legislação brasileira sobre educação e a prevenção e o combate à violência na escola* e como a escola pode, com base na Legislação vigente, elaborar estratégias e adotar medidas de prevenção e combate à violência na escola.

Na subseção 2.4.2.1 discutimos sobre a *criação da Lei Federal n. 14.164/2021 e a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nas escolas de Educação Básica no Brasil e sua aplicação nos currículos escolares*. Abordamos também como, ao longo dos anos, a educação tratou e trata a questão de gênero nas diretrizes que norteiam a educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No subitem 2.5 *Currículo multicultural e (de)colonialidade do poder, do ser e do saber: uma possibilidade de combater a violência na escola (?)*, abordamos o currículo escolar e a importância dos estudos multiculturais para a construção de um currículo que leve em consideração a diversidade, as diferentes culturas que permeiam o espaço escolar e como a escola pode construir um currículo que leve em consideração essa diversidade.

2.1.1 Colonialidade de gênero, patriarcado, misoginia e machismo

Antes de tratarmos dos conceitos que serão abordados nesse ponto, é necessário entendermos o que é gênero, quando e por que razão esse conceito foi criado e a necessidade de discutir sobre esse tema.

O psicanalista norte-americano Robert Stoller (1924-1991) foi o primeiro a utilizar o conceito de “Gênero”, em 1968. A princípio, o termo era utilizado por estudiosos da psicanálise em estudos sobre sexualidade, mas o termo passa ser destaque ao ser absorvido pelas Ciências Sociais e a ser utilizado pelo movimento feminista a partir dos anos 1970 para o entendimento de como se constroem as relações sociais estabelecidas por homens e mulheres baseadas no sexo (masculino/feminino) na sociedade patriarcal.

A partir desse conceito, as feministas buscavam explicar e entender como as sociedades se organizavam com base na divisão dos sexos para criar desigualdades, e justificar as diferenças entre homens e mulheres no que se refere a direitos. Com o avanço dos estudos de historiadoras e cientistas sociais, o conceito de gênero passa a ser mais amplo, deixa de basear-se apenas no biológico e de ser entendido apenas como a divisão de homem/mulher e começa a ser entendido como uma construção histórica e social e que abrange relações sociais e exercício do poder.

Para Ferreira e Santana (2020), a discussão sobre o conceito de gênero não é uma tarefa simples, mas é um exercício complexo, porque ele está emaranhado em uma série de outros conceitos: “Observa-se que o gênero, informados pelas desigualdades sociais, pela

hierarquização entre as categorias de sexo e, até mesmo, pela lógica da complementariedade, provoca violências” (FERREIRA; SANTANA, 2020, p. 34).

Na busca de um entendimento do conceito de gênero encontramos aporte nos estudos da historiadora Joan Scott (1995) que define o termo como uma categoria de análise histórica e social que ultrapassa as explicações com base no fator biológico. Para a autora, a definição de gênero se divide em duas partes que, ao mesmo tempo, se dividem e se inter-relacionam:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Ao definir o gênero somente com base nas diferenças biológicas, corre-se o risco de um reducionismo ao explicar as relações entre homens e mulheres baseadas apenas no binarismo que sobrepõe o masculino ao feminino, desconsiderando todas as questões históricas e culturais sobre as quais as relações de poder foram construídas.

Para Guacira Lopes Louro (2014), o conceito de gênero é uma ferramenta tanto analítica quanto política, mas também tem um caráter social relevante que não nega a questão biológica, visto que

não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente a construção social histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2014, p. 27-28).

Como dito anteriormente, convém lembrar que gênero não se refere somente ao sexo nem abrange somente o feminino, mas também o masculino e, como afirma Scott, é um conceito que “ênfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76).

Na pesquisa ora apresentada, o conceito de gênero é utilizado na perspectiva de abordar as relações de poder que se estabelecem quando o masculino se sobrepõe ao feminino como forma de dominação.

Quanto à questão do gênero e dominação, é preciso destacar que dentro das relações de poder que se estabelecem quando um gênero domina sobre o outro existem redes de poder que promovem diferenças e desigualdades (LOURO, 2014), determinando quem é mais forte ou a quem cabe o papel social de ser o dominante ou dominado. E, assim, são estabelecidas relações baseadas em “micropoderes”, uma vez que dentro da dominação de um gênero sobre o outro há também a diferenciação de pessoas do mesmo gênero a partir das diferenças de classe social, sexualidade, raça/etnia.

A dominação e o exercício do poder ocorrem em diferentes espaços e grupos, como mostra Louro (2014), ao afirmar que

O exercício do poder pode na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante versus mulher dominada’ (LOURO, 2014, p. 37).

Mesmo entre os homens pode haver dominação de uns sobre os outros, uma “diferença entre iguais”, como, por exemplo, quando um homem não se enquadra nos padrões de comportamento que é considerado essencialmente masculino, ou seja, não segue o padrão considerado hegemônico, ele é discriminado por ser diferente (LOURO, 2014).

Marília Pinto de Carvalho (2011), ao analisar a obra *Masculinities*, de Raweyn Connel, de 1995, classifica o gênero como uma forma de “ordenamento da prática social”, aponta que o gênero está intrinsecamente ligado a outras estruturas sociais e disputas de poder. Assim, dentro de uma estrutura onde a dominação masculina é hegemônica podem surgir diferentes masculinidades disputando o poder e estabelecendo uma série de hierarquias entre si.

Como aponta Carvalho (2011, p. 162),

O conceito de masculinidade hegemônica nos permite entender a continuidade da dominação dos homens sobre as mulheres – não há uma feminilidade hegemônica, pois, as mulheres não detêm o poder no conjunto da sociedade. E ao mesmo tempo perceber que dentro do grupo de pessoas do sexo masculino também se estabelecem hierarquias, relações de poder, dominação, subordinação, privilégios e negociações. Nele está embutida a ideia de que a manutenção dessas relações exige um esforço permanente de convencimento, disputa e modificação de padrões, símbolos e referências, o que torna as masculinidades não apenas múltiplas a cada momento, mas também mutáveis ao longo do tempo e de diferentes contextos.

Portanto, dentro de um sistema de dominação podem ocorrer outras dominações internas que vão estabelecendo as relações de poder e hierarquia não apenas do masculino sobre o feminino, mas também de uma masculinidade “forte” sobre uma masculinidade “frágil” que é exercida a partir de uma série de fatores, como desemprego, pobreza, diferenças raciais, que nem sempre estão explícitas (CARVALHO, 2011).

Ora, se entre os homens uma masculinidade se sobrepõe e domina sobre a outra, no que se refere às mulheres o exercício do poder masculino vai além da dominação da feminilidade, o que existe é uma “colonização” dos corpos femininos determinando como as mulheres devem ser, o que devem saber e como devem agir.

Para Rita Segato (2022), sobre os homens que usam a masculinidade como forma de controle sobre o corpo feminino ao cometer um estupro, por exemplo, eles tornam isso um espetáculo, uma vez que “O espetáculo da masculinidade é a capacidade do controle como forma de poder” (SEGATO, 2022, p. 20) para demonstrar a sua capacidade de dominação.

Essa dominação tem como base o patriarcado, que se constituiu a partir da “matriz colonial de poder”, a qual, desde os tempos coloniais até a atualidade, regula as relações sociais, controlando a economia, a autoridade, o conhecimento, a subjetividade e exerce controle sobre as relações de gênero (MIGNOLO, 2008).

No patriarcado as relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres partem do princípio da superioridade do masculino sobre o feminino e, uma vez que os homens são superiores às mulheres, devem dominá-las. O patriarcado não surge como um exercício de poder por um acaso da natureza, mas é uma construção histórica que encontra na religião e nas tradições a base para sua existência.

Conforme Segato (2022, p. 39), “O patriarcado é uma ordem política, a ordem política mais arcaica, que se apresenta mascarada sob um discurso moral e religioso”. Assim, se estabelece a ideia de que essas relações de poder sempre existiram, assim, visto que os homens acreditam que podem dominar as mulheres, buscam exercer esse poder. Para Bel Hooks (2022), os homens se beneficiam das vantagens do patriarcado e, em troca, devem corresponder à exigência desse sistema de dominação controlando e explorando as mulheres e, caso seja necessário, se utilizam da violência para a manutenção do patriarcado.

No regime patriarcal, não apenas as mulheres são subjugadas e controladas, mas também todos aqueles que se encontram em uma posição de subserviência ou que não possuem acesso ao poder econômico ou social. No sistema colonial, mulheres, indígenas e negros estavam no mesmo patamar: eram seres considerados “inferiores” e, por essa razão,

deveriam ser excluídos do acesso ao saber, subjugados e impedidos de exercer os direitos sobre seus corpos.

Mignolo (2008) destaca que o sistema patriarcal não está associado somente às relações de gênero e ao controle da sexualidade, ele também está associado às relações raciais e à prática do racismo, agindo como regulador da sociedade, uma vez que:

O patriarcado regula as relações sociais de gênero e as preferências sexuais e o faz em relação à autoridade e à economia, mas também ao conhecimento: o que pode/deve ser conhecido, quem pode e deve saber. Mulheres, índios e negros foram excluídos do acesso ao que é considerado a cúpula do saber (MIGNOLO, 2008, p. 8, tradução nossa).

Iniciado pelos europeus durante a colonização e que se perpetua até os dias atuais submetendo não apenas os indígenas e negros à exploração do sistema colonial, esse sistema de dominação também situa as mulheres no mesmo patamar de servidão e impedimento de exercer o seu direito de ser e pensar. Situação intitulada por Maria Lugones (2008) como colonialidade de gênero, já que a dominação sobre raça e gênero estão inter-relacionadas.

Deste modo, “colonialidade” não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade (LUGONES, 2008, p. 20-21).

Como vimos anteriormente, num sistema patriarcal de sociedade não existe a dominação apenas do masculino sobre o feminino, uma vez que o patriarcado se estabelece sobre as bases da exploração e de exercício de poder sobre outrem, principalmente por aqueles que detêm o poder político e econômico.

Aqui entram as questões de raça, classe social e gênero. Visto que esse poder está concentrado nas mãos daqueles que são os “donos do poder” (FAORO, 2012), eles dominam sobre outros homens, que estão em uma posição de explorados ou que são considerados homens “frágeis”, a exemplo dos homossexuais, homens negros e pobres. E se as mulheres brancas sofrem com a opressão desse exercício do poder masculino, as mulheres negras e pobres são as mais atingidas pela violência e opressão do patriarcado.

Maria Lugones (2008) define essa prática como “colonialidade do poder”, que classifica socialmente a população do planeta usando a ideia de “raça” para estabelecer

relações de superioridade/inferioridade entre as pessoas como forma de exercer a dominação, controlando o trabalho e a sexualidade.

Para Victor Sugamoto Romfeld (2015), apesar de todas as mudanças que ocorreram e de nos considerarmos uma sociedade moderna, o machismo e o patriarcalismo estão presentes nessa sociedade, pois estão enraizados em nossa mentalidade:

Ao contrário do que pode parecer, o machismo, a cultura patriarcal e a falaciosa inferioridade feminina não são termos anacrônicos, relativos a épocas remotas ou superadas. Trata-se de ideias fundadas na desigualdade entre os sexos, que durante séculos, apoderaram-se organicamente de nossa mentalidade (ROMFELD, 2015, p. 220).

A partir dessa afirmação, Romfeld (2015) nos traz uma análise importante da sociedade atual: apesar de todos os avanços sociais que tivemos nos últimos séculos, a mentalidade patriarcal ainda é predominante. Sob a égide do homem como o mais forte, provedor e responsável por cuidar da família, o machismo e a misoginia se impõem como verdades absolutas e inquestionáveis tornando os laços familiares e afetivos uma relação de dominação do masculino sobre o feminino:

Portanto, o patriarcado transforma os laços afetivos em relações de poder, as quais se consolidam na família monogâmica. Neste modelo, a centralidade da mulher cede ao domínio masculino, que exige a paternidade indiscutível de seus filhos, os quais – enquanto herdeiros diretos – entrarão futuramente na posse dos bens do pai (ROMFELD, 2015, p. 219).

Na sociedade patriarcal, esse é o modelo de família vigente considerado “ideal”, que, desconsiderando a afetividade, se firma na garantia do exercício dos papéis sociais estabelecidos para serem desempenhados por homens e mulheres no casamento.

A centralidade do casamento está na figura do pai como provedor, chefe de família, aquele que é munido de força e vigor viril, enquanto à mulher cabe o papel de mãe e esposa dócil e submissa, “naturalmente” apta para administrar o lar e a cuidar dos filhos e que dará ao homem futuros herdeiros dos bens econômicos e materiais, por exemplo.

Estabelecidos os papéis sociais a serem desempenhados na família patriarcal, é preciso garantir que as ideias patriarcais se perpetuem. Assim, às mulheres cabe a dependência econômica do marido, a criação dos filhos nesse “padrão social”: meninas devem ser criadas para serem dóceis e submissas, meninos devem ser criados para serem fortes e imponentes.

Para Segato (2022), o patriarcado atende à lógica do capitalismo, estabelecendo uma relação de interdependência entre poder de domínio e poder econômico. “O capitalismo

necessita do patriarcado” (p. 44). Ora, uma vez que o patriarcado concentra o poder econômico quase exclusivamente nas mãos dos homens, raramente o poder aquisitivo estará nas mãos das mulheres, afirma Segato (2022). Isso se reflete na exclusão ou pouca presença das mulheres em atividades consideradas essencialmente masculinas ou quando mulheres recebem menores salários, mesmo exercendo as mesmas funções que os homens no mercado de trabalho.

Romfeld (2015), ao analisar dados da Forbes e do Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015, observa que:

Nesta relação de dupla submissão (simbiose entre patriarcado e capitalismo), as mulheres encontram-se claramente em desvantagem, especialmente quando se observa o último Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) – intitulado “A armadilha do gênero – Mulheres, violência e pobreza” –, segundo o qual 70% dos indivíduos pobres do planeta são mulheres. Não por um acaso, verifica-se – de acordo com a pesquisa anual realizada em 2014 pela Forbes – que entre 65 brasileiros bilionários, somente 13 deles são mulheres (ROMFELD, 2015, p. 219).

Finalmente, podemos compreender que, em decorrência do ideário patriarcal estar intrinsecamente ligado ao sistema capitalista, isso traz consequências nefastas para as mulheres, não apenas no campo social e político, no que se refere à questão de direitos, mas também no campo econômico, o que as coloca em posição de desvantagem em relação aos homens, mesmo quando sua formação é superior aos homens, o que demonstra o quanto essa junção é injusta e, porque não dizer, uma prática de violência contra as mulheres.

A partir do entendimento dos significados e sentidos dos termos colonialidade de gênero, patriarcado, misoginia e machismo aplicados a esta pesquisa mostramos, a seguir, no tópico 2.1.2 *Violência, violência de gênero e violência contra a mulher*, considerando a relevância de apresentar e discutir os conceitos, concepções e definições dessas categorias fundamentais ao entendimento do tema desta dissertação, com apoio do referencial selecionado que apresenta um dos caminhos possíveis para chegar a uma perspectiva teórica seguida pela pesquisa para responder ao problema e os objetivos estabelecidos.

2.1.2 Violência, violência de gênero e violência contra a mulher

O termo violência é complexo e multifacetado. Violência é uma palavra originada do latim *violentia* e está relacionada ao uso que alguns indivíduos fazem do vigor ou da força

física para oprimir, ameaçar, humilhar, agredir fisicamente ou dominar sobre outros considerados mais fracos.

Ao observarmos a humanidade e sua evolução, podemos afirmar que a violência não é um fenômeno novo, tendo em vista que ela tem sido praticada desde os primórdios da humanidade. Nos primeiros grupos humanos do Paleolítico, a disputa por alimentos ocasionava brigas entre os membros do mesmo grupo ou de grupos rivais.

No Período Neolítico, à medida que os grupos foram se tornando sedentários e sentiram necessidade de conquistar um espaço e formar cidades, passaram a disputar territórios e, para isso, empregavam o uso da força física e da violência, lutando pela ocupação de áreas onde houvessem fontes de água e terras férteis, além das guerras pela conquista e ampliação desses territórios. Assim, podemos afirmar que a violência é fruto da desigualdade e das mudanças nas relações sociais dentro dos grupos humanos.

Para entendermos o conceito de violência e como ela se manifesta, tomamos como base os estudos de alguns autores e suas concepções do que é violência. De acordo com Michaud (1989), a prática da violência pode ser individual ou coletiva e é uma oposição à paz, pois ultrapassa limites, desrespeita direitos e atinge suas vítimas das mais variadas formas e se manifesta quando:

[...] numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, acusando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

O Relatório Mundial sobre *Violência e Saúde* produzido pela *Organização Mundial da Saúde* (KRUG, 2002) define violência como algo complexo, que é fruto de formas de pensar ou de se comportar de uma sociedade ou grupo familiar. Essa violência que ocorre na esfera familiar ou pública é considerada um problema de saúde pública. Para a OMS, a definição de violência é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG, 2002, p. 6).

A violência dá aos que a praticam uma sensação de poder, de domínio e ela é fruto de uma sociedade desigual, onde aqueles que se consideram os mais fortes ou mesmo aqueles

que possuem poder econômico acreditam que isso lhes permite dominar sobre outros e, por essa razão, fazem uso dela para atingir suas vítimas, dominando-as, seja pelo uso da força física ou psicológica, seja através de um abuso de autoridade, a exemplo do patrão que tenta coagir um empregado com a ameaça de demissão. Dessa maneira, a violência não ocorre só através da dominação pela força física ou psicológica, mas também pela via econômica.

Para Silva e Salles (2010),

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se somam à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira (SILVA; SALES, 2010, p. 218).

Assim, se a prática da violência não se resume apenas a um ato físico, podemos afirmar que o uso de signos, metáforas que representem um tom de ameaça, é considerado violência (SILVA; SALES, 2010). Portanto, o conceito de violência é amplo, uma vez que ela pode se manifestar em diferentes espaços, assumindo diferentes formas. Dentre elas, podemos citar:

- **Violência verbal** - manifesta-se através de xingamentos, apelidos e uso de palavras ou expressões de baixo calão, humilhação e exposição da vítima em público, atingindo-a em sua índole/moral, e pode vir acompanhada de violência psicológica;
- **Violência psicológica** - ocorre através de ameaças veladas ou diretas, chantagem emocional, manipulação, depreciação do corpo ou da capacidade intelectual da vítima com o objetivo de atingir sua autoestima, causando medo, insegurança, abalo emocional e transtornos psicológicos;
- **Violência social** - imposição de um grupo sobre outro, desrespeitando as diferenças e gerando intolerância, a não aceitação de ideias, pensamentos e formas de agir diferentes daquilo que o grupo considera padrão. Pode se manifestar também através do uso de violência física e psicológica, como forma de coerção;
- **Violência digital** - ocorre a partir de uma exposição social da vítima através da adulteração de dados e fotos, divulgação de notícias falsas a respeito da vítima, além da exposição de fotos e vídeos íntimos sem o seu consentimento. Se manifesta também através de *cyberbullying*, promovendo um “linchamento” virtual por meio de redes sociais, criando constrangimento psicológico e social.

Existem também algumas formas de violência, a exemplo da violência simbólica, em que os sujeitos que a praticam ou os sujeitos submetidos a ela não tenham a percepção disso, uma vez que é naturalizada.

Criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o conceito de violência simbólica define uma forma de violência que é baseada na reprodução de ideias, conceitos e classificações sociais criados para justificar a dominação e que, revestidos de legalidade, vão sendo naturalizados e incorporados por todos os envolvidos.

Em sua obra *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2020, p. 64-65) afirma que:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é produto.

A partir dessas classificações, aqueles que são considerados mais fracos são dominados pelos grupos considerados mais fortes e, nessa perspectiva de poder simbólico exercido com a concordância daqueles que a ele estão subordinados, há um domínio do masculino sobre o feminino e um dos efeitos dessa dominação simbólica é a violência de gênero.

Ainda sobre a violência simbólica, Bourdieu (2006) afirma que a dominação do masculino sobre o feminino é instituída quando se imprime nos dominados a ideia de que eles consentem e concordam com essa dominação, utilizando o discurso de que elas são responsáveis por sua dominação, porque “elas escolhem adotar práticas submissas [...] que elas gostam dessa dominação” (BOURDIEU, 2020, p. 72). A partir dessa compreensão, o autor chama a atenção para o fato de que essa responsabilização das mulheres se deve à maneira como o poder simbólico se estrutura, estabelecendo relações de poder, e que:

é preciso assinalar não só que as tendências à “submissão”, dadas por vezes como pretexto para “culpar a vítima”, são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são

subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder (BOURDIEU, 2020, p. 72).

Numa sociedade em que os direitos de homens e mulheres são tratados de forma desigual, a violência de gênero se perpetua e é naturalizada, as relações sociais são estruturadas e construídas de maneira vertical, utilizando-se da questão do gênero como “instrumento de poder” e organizando-se de forma que sua prática seja considerada algo natural, produzindo desigualdades (AUAD, 2006).

Para Suely Almeida (2007), a violência de gênero só se sustenta devido a um quadro de desigualdades que abarca muito mais que o gênero, pois está entrelaçada em outras questões sociais e “íntegram o conjunto das desigualdades sociais estruturais que se expressam no marco do processo de produção e reprodução das relações fundamentais – as de classe, étnico-raciais e de gênero” (p. 27).

Nessa perspectiva de Almeida (2007), é possível entender que, uma vez que as relações hierárquicas e de dominação são naturalizadas e normalizadas, a violência de gênero não é combatida porque as relações de poder são consideradas imutáveis. Para Bourdieu, essa naturalização ocorre porque os “dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2020, p. 64).

O conceito de violência de gênero não abrange apenas as mulheres, inclui também a violência contra crianças e adolescentes, independente do sexo e é sempre praticada por alguém que se considera em posição de superioridade em relação às suas vítimas.

Portanto, este é um tipo de violência que pode ser praticada tanto por homens quanto por mulheres, mas a proporção desse tipo de violência praticada por mulheres é menor do que a praticada por homens, já que historicamente as mulheres são consideradas frágeis e inferiores aos homens, o que as torna as principais vítimas da violência e da humilhação. E “isto ocorre não somente porque a sociedade legitima o poder masculino, mas também porque o homem tem necessidade de afirmar-se como o sexo forte, o sexo poderoso (CUNHA, 2007, p. 21).

Com base nesta definição, podemos citar, entre as várias formas de violência, a violência de gênero, que, segundo Saffioti (2001), não é algo recente, mas foi construída historicamente, a partir de relações de dominação do sexo masculino sobre o feminino e como forma de evitar o empoderamento das mulheres.

Sobre a violência de gênero, a autora afirma que “Podemos definir como violência de gênero toda e qualquer forma de coerção, agressão, atitude e conduta baseada no gênero que cause dor, sofrimento ou morte” (p. 1). Nesse sentido, é uma ação que afeta a vítima em sua saúde física, psicológica ou na sua vida sexual, na esfera pública ou privada” (SAFFIOTI, 2001, p. 1).

Neste sentido podemos citar a violência doméstica e familiar, na qual maridos ou parentes do sexo masculino se utilizam de diversas formas de dominação, a saber: agressão física ou psicológica, coerção ou privação da liberdade, sendo a agressão física a mais comum, o que pode levar, muitas vezes, a óbito (BRASIL, 2006).

Ao tratarmos da violência de gênero, estamos nos referindo à violência praticada contra pessoas de ambos os sexos, pois, como afirma Saffioti (2001, p. 1):

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização, ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio.

Mas, apesar do conceito de violência de gênero ser muito amplo, nesta pesquisa, tratamos da violência que ocorre na escola e é praticada contra a mulher, no caso específico, as alunas das escolas que serão abordadas nesta pesquisa, pautada numa organização social patriarcal e essencialmente machista, na qual os homens têm o direito de dominar e controlar as mulheres.

Retomando a definição do termo, podemos conceber que a violência é um fenômeno que atinge todas as classes sociais e, infelizmente, também tem atingido o espaço escolar e já faz parte de seu cotidiano, manifestando-se de diversas formas, e está presente tanto em escolas da rede pública quanto da rede privada, seja no espaço urbano ou rural.

Ressalta-se que a violência no espaço escolar ocorre de diferentes maneiras, mas é inegável que ela parte do princípio do desrespeito ao outro que se manifesta por meio da quebra de regras, da não aceitação do outro, que culmina em violência física, psicológica ou verbal.

Para Silva e Salles (2001, p. 222),

o cotidiano escolar é marcado pela presença de um constante desrespeito ao outro, a falta de polidez, a transgressão aos códigos de boas maneiras se repetem sem parar, o que difere da violência das condutas criminosas ou delinquentes esses atos podem parecer não serem enquadrados naquilo que se chama de incivilidade.

Na escola, a violência pode ser praticada contra professores, funcionários e alunos, sendo esses últimos os mais suscetíveis a sofrerem violência, especialmente as meninas, bem mais vulneráveis. Vários fatores podem desencadear este tipo de violência e não apenas fatores socioeconômicos, como acreditam alguns estudiosos.

A violência física praticada pelos/as alunos/as contra colegas no cotidiano escolar é visível e, nesses casos, a escola age punindo o agressor, seja com advertências, seja com a suspensão nas aulas, até que o caso seja resolvido, na maioria das vezes, com a presença do discente acompanhado pelos pais ou responsáveis. Existem outros tipos de violência praticados na escola e esses não ocorrem somente entre os alunos, mas permeiam todo o ambiente escolar e de maneira tão sutil que podemos afirmar que todos os envolvidos são vítimas/agressores dentro do contexto dessa violência “oculta”.

Contextualizando a violência simbólica, podemos citar a violência que Pierre Bourdieu, em sua obra *O Poder Simbólico* (2006, p. 15), define como “simbólica”, porque ela não se dá de forma física, concreta, não é exercida à força, mas é praticada com o consentimento e o enquadramento dos sujeitos envolvidos. A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, exerce esse poder simbólico sobre todo o corpo docente e discente.

Nesse espaço, a violência de gênero ocorre sem que os sujeitos tenham consciência disso e, muitas vezes, apesar de as meninas serem vítimas dos meninos nas brigas ou discussões, situações em que os meninos tratam as meninas como seres inferiores, isso é visto apenas como “brigas de alunos”.

Esse não é um fenômeno novo na escola. A violência escolar tem sido objeto de estudo desde os anos 1950, quando estudiosos desse fenômeno buscavam compreender as diferentes dimensões e manifestações desse fenômeno, as mudanças ocorridas e a proporção e gravidade que tomaram com o passar do tempo: a entrada de armas e drogas, o domínio das gangues (ABRAMOVAY, 2002), o que mostra que esse não é um fenômeno novo e que vem crescendo assustadoramente na última década, principalmente no Brasil.

Essa violência nas escolas tem se manifestado tanto através de agentes internos como por agentes externos, a exemplo de dois fatos ocorridos recentemente em diferentes regiões do Brasil: no Nordeste, o ataque de um estudante a uma colega com deficiência física (cadeirante) que causou a morte da jovem em uma escola na cidade de Barreiras-BA em setembro de 2022; no Sul, o ataque a uma creche em Blumenau-SC em abril de 2023, que foi executado por um invasor e resultou em 5 crianças feridas e 4 que vieram a óbito.

E não podemos deixar de destacar que a violência no ambiente escolar ocorre de diferentes formas, mas tem como principal razão o desrespeito ao outro, desde a quebra de regras até a agressão física ou psicológica contra o outro.

Para Silva e Sales (2010), “o cotidiano escolar é marcado pela presença de um constante desrespeito ao outro, falta de polidez a transgressão aos códigos de boas maneiras, se repetem sem parar, para o que difere da violência das condutas criminosas ou delinquentes” (p. 222), como mencionado anteriormente.

Sabe-se que a violência no espaço escolar se manifesta de diferentes maneiras e, por essa razão, muitas vezes, a escola não consegue diferenciar uma forma de violência de outra, como, por exemplo, diferenciar o *bullying* da prática da violência de gênero contra as meninas. Ambas são práticas de violência, mas uma delas, a de gênero, é praticada com o intuito de impor o masculino sobre o feminino.

Por essa razão, Miriam Abramovay (2021) afirma que na escola não existe violência, mas violências, no plural, uma vez que o fenômeno da violência no espaço escolar se manifesta de diferentes maneiras, com diferentes significados, gerando medo, insegurança e baixa autoestima, afetando não apenas as vítimas, mas também a dinâmica do funcionamento da escola, as relações interpessoais e a aprendizagem.

Segundo a autora, a definição de violência na escola “utiliza-se no plural para mostrar os diferentes significados da violência e como afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, têm efeitos relacionados com a repetência, a evasão, o abandono escolar” (ABRAMOVAY, 2021, p. 7).

Entendendo que a escola é um espaço de socialização e que, mesmo não sendo a única formadora, ela tem um papel importante na formação social dos indivíduos, é necessário que a reflexão sobre estas questões esteja entre os temas a serem discutidos e debatidos abertamente no espaço escolar, contribuindo, assim, para que as crianças e jovens possam, através da informação e conscientização, se posicionar contra toda e qualquer violência de gênero.

Por fim, destacamos que não queremos, aqui, afirmar que a escola resolverá, sozinha, a questão da violência e da violência de gênero, mas é preciso que a escola se posicione em relação a esse debate e que busque mecanismos para prevenção e combate a essas práticas. E acreditamos que dentro do ambiente escolar é possível combater a ideologia machista e a violência de gênero e compreender o lugar da mulher dentro da sociedade patriarcal brasileira.

Dado que, obviamente, esse não é um fenômeno tão simples quando pode parecer, buscamos apresentar no subitem 2.1.3, a seguir, uma discussão sobre *racismo e autoritarismo*,

destacando as questões de gênero e suas relações com raça/etnia e classe na sociedade brasileira.

2.1.3 Racismo e autoritarismo

O racismo e o autoritarismo brasileiros são resultados de um processo de colonização, capitalismo e escravidão, resultante de projetos de ideias de modernidade europeia no Brasil, desde o século XV, e que valorizou o projeto autoritário de branqueamento no pensamento social brasileiro entre meados do século XIX e anos 30 do século XX, com base em teorias racialistas europeias chegadas ao Brasil.

Por autoritarismo entendemos toda forma de imposição do poder, seja ele político, ideológico ou econômico, por pessoas ou grupos sobre outros indivíduos. Numa sociedade autoritária, há uma imposição de pensamentos e ideologias do dominador/dominadores sobre outrem, estabelecendo “regras sociais” de dominação dos corpos e determinando comportamentos, formas de pensar, de padrões sociais rígidos e hierárquicos, além de estabelecer relações de superioridade/inferioridade entre homens/mulheres, ricos/pobres, brancos/negros, muitas vezes, utilizando-se da violência para garantia do *status quo* da classe dominante.

O autoritarismo brasileiro se firmou a partir da colonização, tendo como base uma série de relações de poder construídas historicamente a partir de um processo de dominação, em que os “donos do poder” – político e econômico – ditavam as regras e, conseqüentemente, detinham também o poder social, controlando escravizados, mulheres, indígenas e os mais pobres, com domínio sobre tudo e todos.

Apesar das mudanças políticas ocorridas no Brasil desde então, o autoritarismo se consolidou no país e ainda é vigente na atualidade, uma vez que suas práticas de dominação e exclusão social permanecem, principalmente no que se refere ao racismo, posto que esse decorre da forma como se estruturam “as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

No Brasil, o autoritarismo e a prática do racismo andam juntos, porquanto as bases históricas que lhes deram origem vêm se perpetuando desde a formação do país, e só tomaram novas formas. Durante o Brasil Colônia, a partir de um regime escravocrata, os colonizadores portugueses instituíram um sistema econômico que se baseava na escravização de africanos, de “desumanização” e a exploração do seu trabalho.

Apesar do fim da escravatura ocorrido no final do século XIX, não houve uma mudança de mentalidade e a ideia de que os negros libertos deveriam viver em uma posição de subalternidade permaneceu, assim como a ideia de superioridade do branco sobre o negro, promovendo a discriminação. Como afirma Roberto DaMatta: “O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios” (DAMATTA, 1986, p. 47).

Sobre essa questão, muito tem se discutido sobre o conceito de raça e etnia. Enquanto o termo *etnia* tem como explicação a origem de determinado grupo de pessoas, o termo *raça* surge como uma forma de classificação dos seres humanos para dividi-los em seres humanos superiores ou inferiores, trazendo em seu arcabouço as circunstâncias históricas nas quais foram construídas as relações de poder e de conflitos com base na superioridade do homem branco em relação aos indígenas, africanos e tantos outros povos considerados inferiores pelos europeus.

Assim, o conceito de raça surge não apenas para separar os humanos baseado na cor da pele, mas também como forma de considerar que toda a cultura que não fosse europeia era inferior. Ora, uma vez que todos os povos não europeus eram considerados inferiores, eles poderiam ser dominados. No Brasil, desde a sua colonização, no século XVI, houve a rejeição da cultura indígena e africana e isso se reforça com as ideias racistas do século XIX, baseadas em teorias pseudocientíficas de raça, que, ignorando as diferenças étnico-culturais, toma um cunho político, tornando-se um termo de classificação de pessoas, naturalizando o racismo, para, assim, justificar a dominação do branco sobre o negro (ALMEIDA, 2019).

Para Kabengele Munanga (2004), o conceito de raça não condiz com a realidade, pois, além de não explicar a diversidade humana, é descartado tanto pela biologia quanto pelas outras ciências. Dessa maneira, Munanga afirma que raça é um conceito fictício, que está presente somente no imaginário daqueles que, para justificar o racismo, usam como argumento as “diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou ‘raças sociais’ que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (2004, p. 5).

A prática do racismo somada à discriminação, à desigualdade e à exclusão do indivíduo em relação à cor da pele deixa suas vítimas em desvantagem em relação a outros grupos privilegiados. Para Almeida (2019), o racismo se manifesta de diferentes formas, consciente ou inconscientemente, deixando suas vítimas em desvantagem em relação a outros grupos considerados privilegiados, fazendo parte de um processo em que as relações de

privilégio e subalternidade, distribuídos entre brancos e negros, se reproduzem cotidianamente, tanto na economia quanto na política.

Mesmo sendo refutadas, as teorias racistas do século XIX, que foram a base de sustentação para a dominação e, conseqüentemente, do racismo, ainda se fazem presentes na atualidade e, no Brasil, mais de 100 anos depois da abolição da escravatura, o racismo, uma das heranças da dominação europeia, se perpetua e se manifesta de diferentes formas, seja escancarada ou velada, e ocupa espaço em diferentes esferas da sociedade, culminando em discriminação e negação de direitos às suas vítimas.

Para Sílvia Almeida (2019, p. 22),

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

O racismo brasileiro tem suas bases históricas no ideário colonizador europeu e, assim como as outras colônias europeias na América, se constituiu a partir da exploração: para os colonizadores portugueses, os indígenas e africanos eram seres inferiores e, por essa razão, deveriam ser submetidos à escravidão e excluídos de direitos. Dessa forma, a sociedade brasileira se firmou sobre as mesmas bases de dominação, exploração e ideias racistas trazidas pelos europeus; ademais, mesmo após os movimentos de independência das colônias do domínio europeu, nada mudou.

O Brasil foi o último país da América a se tornar independente e o último a abolir a escravidão, o que mostra o quão dependente o país se tornou da exploração do trabalho dos africanos escravizados. A abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 não trouxeram grandes mudanças para a maioria dos libertos e seus descendentes, que se viram entregues à própria sorte, levando muitos deles a se submeterem a uma nova forma de servidão: continuarem com seus ex-senhores em troca de alimento e moradia ou trabalharem em condições sub-humanas para garantirem o mínimo para a sua sobrevivência, por não ter sido concedido a eles o acesso às condições básicas de moradia, emprego e educação.

Como nos mostra Louro (2022, p. 445),

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo,

não trouxeram como consequência direta ou imediata oportunidade de ensino para os negros.

Podemos observar que, mesmo após se declarar independente de Portugal, o Brasil não avançou em relação à escravidão, por exemplo, e mesmo com a Abolição e a instituição da República nada se fez para garantir direitos à população negra no país, levando-se em consideração que o fim da escravidão no Brasil não veio acompanhada de uma política de reparação histórica que pudesse garantir aos ex-escravizados e seus descendentes condições econômicas para a sua sobrevivência, ou acesso à moradia e educação. E isso se refletiu diretamente na desigualdade econômica e social do Brasil, atingindo diretamente a população negra e vem se perpetuando até os dias atuais. De acordo com um estudo da UNESCO, realizado em 1999, a pobreza no Brasil atinge a maioria da população negra, 64% da população pobre e 69% da população indigente no país.

No início do século XX houve poucos avanços nesse sentido e, atualmente, mesmo com a criação de leis que permitiram o acesso da população negra à educação, para Boaventura de Sousa Santos, os movimentos de independência das colônias não deram fim ao colonialismo e à exploração, deram-lhes apenas uma nova roupagem travestida de modernidade, uma vez que muitas das práticas de exploração, preconceitos e desigualdade social do período colonial persistem até os dias atuais:

Mas o colonialismo continuou até os nossos dias sob formas tão diferentes, como o neocolonialismo, o colonialismo interno, o racismo, a xenofobia, a segregação espacial, a concentração de terra, o saque das riquezas naturais, o roubo de terras, a grilagem, a expulsão de povos indígenas e camponeses e afrodescendentes dos seus territórios [...]. Uma das expressões mais violentas do colonialismo é o racismo (SANTOS, 2021, p. 352).

Assim, é possível perceber que, mesmo na atualidade, o capitalismo se utiliza de práticas coloniais, reproduzindo valores e ideias de dominação, exclusão e preconceito que se refletem na falta de acesso à educação, emprego e renda. Dentro dessa estrutura do capitalismo, em que a hierarquização social e econômica traz em seu cerne toda essa lógica neocolonial, podemos apontar que, entre outros fatores, as questões de cunho religioso, sexual e de gênero atingem diretamente a população negra.

Conforme Ramón Grosfoguel (2019, p. 59), “racismo é um princípio constitutivo que organiza a partir de dentro todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão Internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas sexuais, de gênero religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades”.

No Brasil, onde a maioria da população é negra (55,8%), de acordo com os dados do IBGE divulgados em 2022, a prática do racismo é recorrente em todas as esferas sociais, inclusive no âmbito da política. De acordo com Almeida (2019), o racismo, que se evidencia através da discriminação racial, não se resume apenas a atos discriminatórios, mas faz parte “de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (p. 24).

Um exemplo disso está presente em uma reportagem do portal G1 do Paraná de 19/11/2022, que traz como título a seguinte chamada: *Negros são 56% da população, mas presença na Câmara Federal ainda não chega a 30%: “Representação é necessária para toda a sociedade”*. Nessa reportagem, a jornalista Bárbara Hammes entrevista a professora e socióloga Marivânia Araújo, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A entrevistada afirma que, apesar dos avanços na política brasileira no que se refere à participação de negros na política, é preciso avançar muito, já que ainda há uma baixa participação dos negros na política brasileira, demonstrando que isso reforça o privilégio de um grupo (brancos) em detrimento de outro (negros), aumentando a exclusão social. Para a socióloga, a eleição de negros traz discussões interessantes no campo da política e, ao mesmo tempo, essa representatividade pode gerar ganhos, como políticas públicas para a população negra.

O racismo, além de ser uma violência contra o outro, é “uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados” (ALMEIDA, 2019, p. 20). Apesar de ser considerado crime no Brasil, continua a se manifestar de diversas formas, veladas ou explícitas, tais como: “piadas” de mau gosto, exclusão de postos de trabalho que levam em conta a “boa aparência”, que nada mais é do que a escolha de funcionários de acordo com a cor da pele; mas ela se manifesta também de forma violenta, como mostram os indicadores sociais das principais vítimas da violência no Brasil, que demonstram que a taxa de homicídios atinge mais homens negros que brancos.

As pesquisas econômicas, no Brasil, revelam que a pobreza no Brasil atinge, em sua maioria, a população negra. Os dados de uma pesquisa realizada pela UNESCO, em 2002, indicaram uma intrínseca relação entre branquitude e concentração de renda no Brasil: entre os 10% mais pobres que compõem a população brasileira, 70% são negros; quando se trata de riqueza, entre os 10% mais ricos do país, os negros representam apenas 15% dessa população, o que torna evidente a desigualdade e o fato de que a divisão da renda brasileira está concentrada entre pessoas brancas (UNESCO, 2002). Ao compararmos o relatório da UNESCO de 2002 com o relatório produzido em 2021 pelo Instituto de Pesquisa Econômica

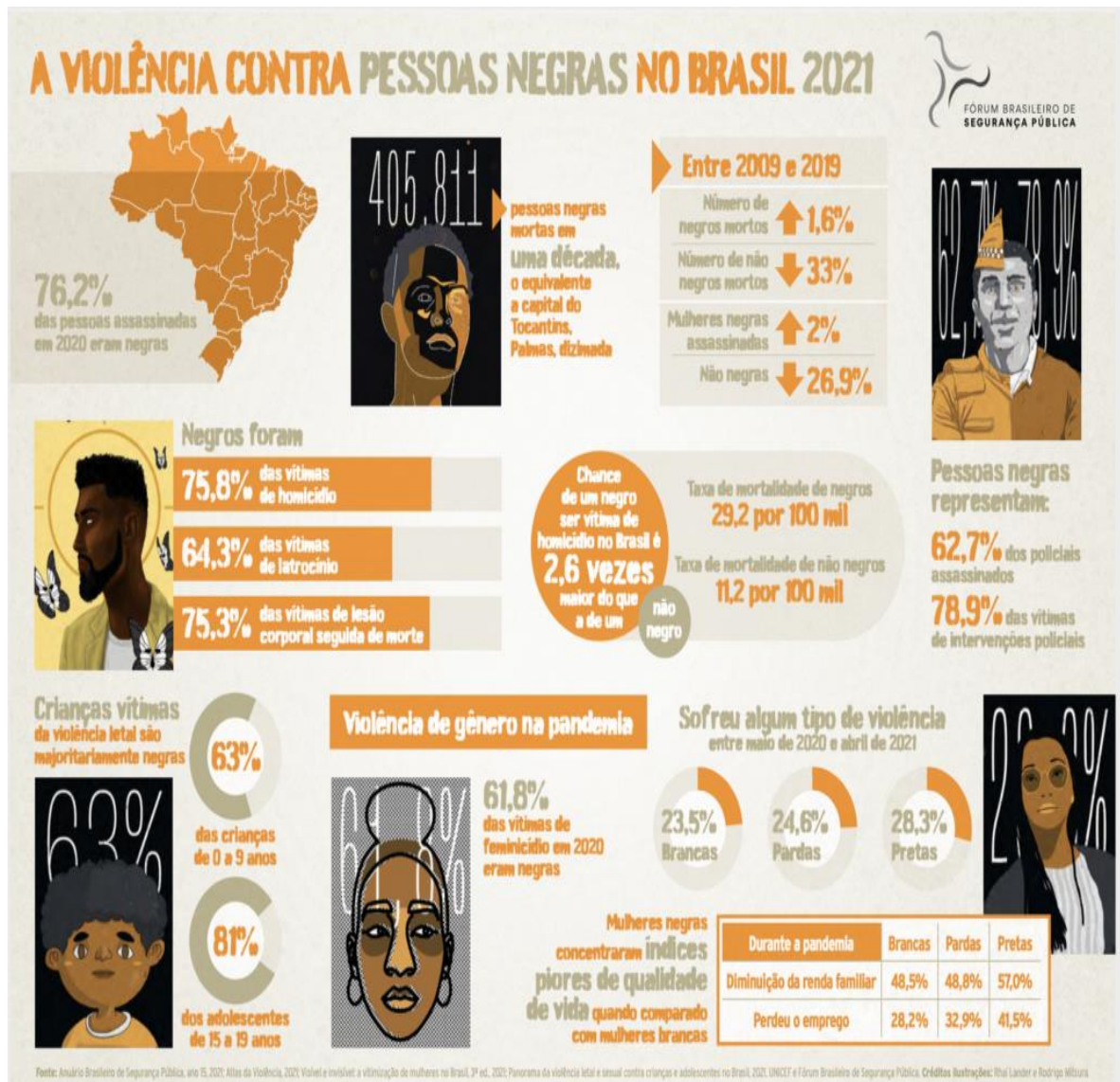
Aplicada (IPEA), que analisou a desigualdade social no Brasil por três décadas (1990 a 2020), podemos perceber que ocorreram poucas mudanças na divisão de renda brasileira entre negros e brancos:

Impávida, a renda média dos brancos persiste sendo o dobro da renda dos negros. Somente em 2014, quando a renda média dos brancos chegou a US\$ 24 por dia, a renda média dos negros ultrapassou o mínimo histórico dos brancos, de US\$ 12 em 1992. Na maior parte do tempo, a pior renda média dos brancos esteve acima da melhor média dos negros. Apenas em quatro anos, 2015, 2016, 2018 e 2019, a maior renda média dos negros ultrapassou a menor média dos brancos, sem, contudo, chegar aos US\$ 13 diários (OSORIO, 2021, p. 23-34).

Somando-se a isso, é preciso atentar para o fato de que são as pessoas negras que estão entre as pessoas com a menor faixa de escolaridade e ocupam a maioria dos empregos com a menor faixa de salários. Assim, de acordo com os dados apresentados, é possível afirmar que mesmo com a adoção de políticas públicas para diminuir as desigualdades econômicas entre negros e brancos no país, a desigualdade social afeta mais negros do que brancos, numa demonstração do quanto a discriminação racial é latente no Brasil.

Essa desigualdade se reflete nos dados referentes à violência no Brasil, principalmente aquela que é praticada contra a população negra brasileira. Um levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), e divulgado no Atlas da Violência no Brasil (2021) expõe dados assustadores, como podemos observar no infográfico produzido pelo Atlas da Violência no Brasil (CERQUEIRA, 2021):

Figura 1 - Infográfico violência e desigualdade racial: Atlas da Violência no Brasil 2021



Fonte: Cerqueira (2021).

O infográfico nos mostra como se opera a prática do racismo no Brasil. Ao analisarmos os principais alvos da violência e da mortalidade por uso da violência no Brasil, podemos concluir que eles têm cor e ela é negra, basta observarmos a maior porcentagem de pessoas assassinadas no Brasil em 2020. Essa alta taxa de mortalidade não atinge somente civis, mas também os agentes de segurança pública, a exemplo da maior mortalidade de policiais negros em relação aos policiais brancos. Outro dado importante a ser observado é a quantidade de pessoas negras vítimas de intervenções policiais (78,9%).

A violência contra negros no Brasil não atinge só os homens adultos, manifesta-se também contra as crianças, adolescentes e mulheres. Segundo os dados do *Atlas da Violência* 2021, das crianças e adolescentes que foram vítimas de violência letal em 2020, 63% das

crianças de 0 a 9 anos e 81% dos adolescentes de 15 a 19 anos eram negros e entre as vítimas de feminicídio 61,8% das mulheres eram negras (CERQUEIRA, 2021).

Todos esses dados escancararam a prática do racismo no Brasil, apesar da negação de que ele seja praticado e do discurso de “igualdade racial” que é vigente no país, reforçado pelo mito da “democracia racial”, que impede que a população brasileira reconheça a existência do racismo no Brasil.

A ideia de que no Brasil existe uma “democracia racial” não é algo novo, mas foi construída historicamente. A expressão foi utilizada pela primeira vez pelo antropólogo Arthur Ramos (1903-1949), que considerava que as relações raciais no Brasil eram harmoniosas e um exemplo para o mundo (SCHWARCZ, 2019).

Essa concepção de ausência de conflitos raciais e de uma “harmonia entre as raças” foi adotada por vários intelectuais brasileiros (antropólogos, sociólogos). Entre eles podemos destacar o sociólogo Gilberto Freyre, que defendeu fervorosamente a ideia, principalmente em sua obra *Casa Grande e Senzala* (2008). Por essa razão, o mito da “democracia racial” tem se perpetuado até a atualidade.

Para a historiadora Leila Moritz Schwarcz (2019), se, por um lado, esse mito tenta mascarar e negar o racismo brasileiro, por outro, ele deixa em evidência aquilo que precede o pensamento racista do país. Para a autora, o autoritarismo daqueles que exercem o poder político e econômico e as relações desiguais na sociedade brasileira desembocam, muitas vezes, na prática da violência em suas diferentes manifestações.

O mito da democracia racial, de forte impacto no país, é bom pretexto, portanto, para entender como se formam e consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil. Mas existem outras janelas importantes. O patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade (SCHWARCZ, 2019, p. 21).

Portanto, podemos afirmar que a Legislação necessita coibir atitudes e práticas racistas. Para tanto, é importante que aqueles que praticam o crime de racismo não fiquem impunes. Porém as Leis antirracistas, por si só, não dão conta de combatê-lo, uma vez que essa mentalidade da “superioridade” branca e “inferioridade” negra vem se perpetuando desde o processo de colonização europeia, tanto na África quanto na América.

Para além da questão de cor da pele, o racismo produz desigualdades, relações de dominação e exclusão social, justamente por ser uma construção histórica baseada numa mentalidade de dominação que se manifesta nas várias instâncias da sociedade brasileira.

É evidente que o combate ao racismo deve ser acompanhado de uma Legislação que estabeleça punições à prática do racismo e discriminação racial, a exemplo da Lei 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo, que criminaliza o racismo no Brasil, como também a garantia do cumprimento dessas penas como forma de coibir as práticas racistas, além da promoção de ações que culminem em uma mudança de mentalidade.

Para promover essas mudanças é preciso que haja não somente a criação e implementação de políticas públicas que promovam a equidade, a igualdade, mas que essas políticas públicas sejam acessíveis a todos, uma vez que a população negra, mesmo compondo mais da metade da população brasileira, é a que mais sofre por não possuir os mesmos privilégios que os brancos, sofrendo discriminação e compondo a maioria da população pobre e marginalizada da sociedade brasileira.

A mudança da sociedade brasileira em relação à questão racial perpassa também pela representatividade e, para isso, são necessárias mudanças na forma como o negro é representado na sociedade, superando o “imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 44), que representa os negros como empregados domésticos, por exemplo, mas, em contrapartida, não abordam a contribuição de negros e negras para as ciências, literatura, artes e outras áreas do conhecimento, como lembra Almeida (2019).

Infelizmente, o próprio sistema educacional brasileiro é excludente e a escola, que deveria ser o espaço de igualdade, também reproduz práticas racistas, que se manifestam na exclusão das crianças e adolescentes negros através de “brincadeiras”, na forma pejorativa como os colegas se referem ao cabelo ou à cor da pele de meninos e meninas negras, além da pouca representatividade da cultura negra dentro do espaço escolar.

No plano das discriminações, instituições como a escola, podem reforçar, servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças, adolescentes e jovens negros.

No Brasil, os apelidos atribuídos a pessoas identificadas como negras, por exemplo, tendem a ser diversos e ofendem. A ofensa racial cria uma percepção errada de si mesmo, muitas vezes negativa, com profundos impactos nas opiniões que os jovens têm sobre si mesmo. O racismo não é inofensivo, apesar de ser mascarado, podendo aparecer como brincadeira, por meio de apelidos ou de linguagem corporal que causa dor e sentimento de impotência (ABRAMOVAY, 2021, p. 11).

O racismo praticado no ambiente escolar gera baixa autoestima, insegurança e, muitas vezes, obriga crianças e adolescentes negros a abandonarem a escola ainda em idade muito tenra e, na maioria dos casos, essas questões não são levadas em consideração, pois a maioria das escolas brasileiras não tratam das questões étnico-raciais em seus currículos.

Sob a égide do mito da “democracia racial”, tão propagado por Gilberto Freyre (2003), há uma certa omissão da escola em abordar questões como racismo e desigualdade racial, contribuindo para a reprodução do racismo, quando não apresenta em seu currículo ações de combate à ideologia racista e influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos.

De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo IBGE em 2019 sobre a educação no país, os índices de analfabetismo no Brasil são maiores entre as pessoas pardas ou pretas acima de 15 anos: 9,1% contra 3,9% dos brancos e no comparativo entre de pretos ou pardos residentes da zona rural e urbana, o número de analfabetos na zona rural é de 20,7% contra 6,8% dos residentes na zona urbana.

Esses dados mostram que as pessoas pretas ou pardas que residem na zona rural têm um índice de escolaridade três vezes menor em relação àqueles que moram na zona urbana. Uma vez que a maioria da população brasileira é preta ou parda, podemos afirmar que os dados apontam que o racismo afeta diretamente a educação da população negra no país. Quanto ao acesso à educação e a permanência na escola, a população considerada branca é privilegiada, pois, mesmo com as políticas públicas de ações afirmativas para negros, nem todos são alcançados por elas (IBGE, 2019).

Em 7 de junho de 2023, o IBGE divulgou os dados de uma pesquisa contínua realizada entre 2016 e 2022 sobre a educação no Brasil, a qual mostra que o número de jovens que abandonam a escola antes de concluir o percurso escolar do Ensino Fundamental ainda é alto e há uma incidência maior de homens abandonando a escola em relação às mulheres.

Os dados apresentados pela pesquisa do IBGE comprovam que a evasão escolar é maior entre os jovens negros, provavelmente por conta da repetência escolar, uma vez que no fluxo normal de percurso escolar os alunos concluem o Ensino Fundamental aos 14 anos e iniciam o Ensino Médio aos 15 anos.

Os dados na Figura 2, adiante, mostram que entre os jovens de 14 a 29 anos que não concluíram os estudos o abandono escolar ocorre por volta dos 15 anos.

Figura 2 - Dados do IBGE sobre pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça (2022)

IBGE
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,5	100,0
Sexo		
Homem	5,6	58,8
Mulher	3,9	41,2
Cor ou raça		
Branca	2,6	27,9
Preta ou parda	6,7	70,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.
(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Observa-se que a partir dos 15 anos de idade há o crescimento do abandono escolar.

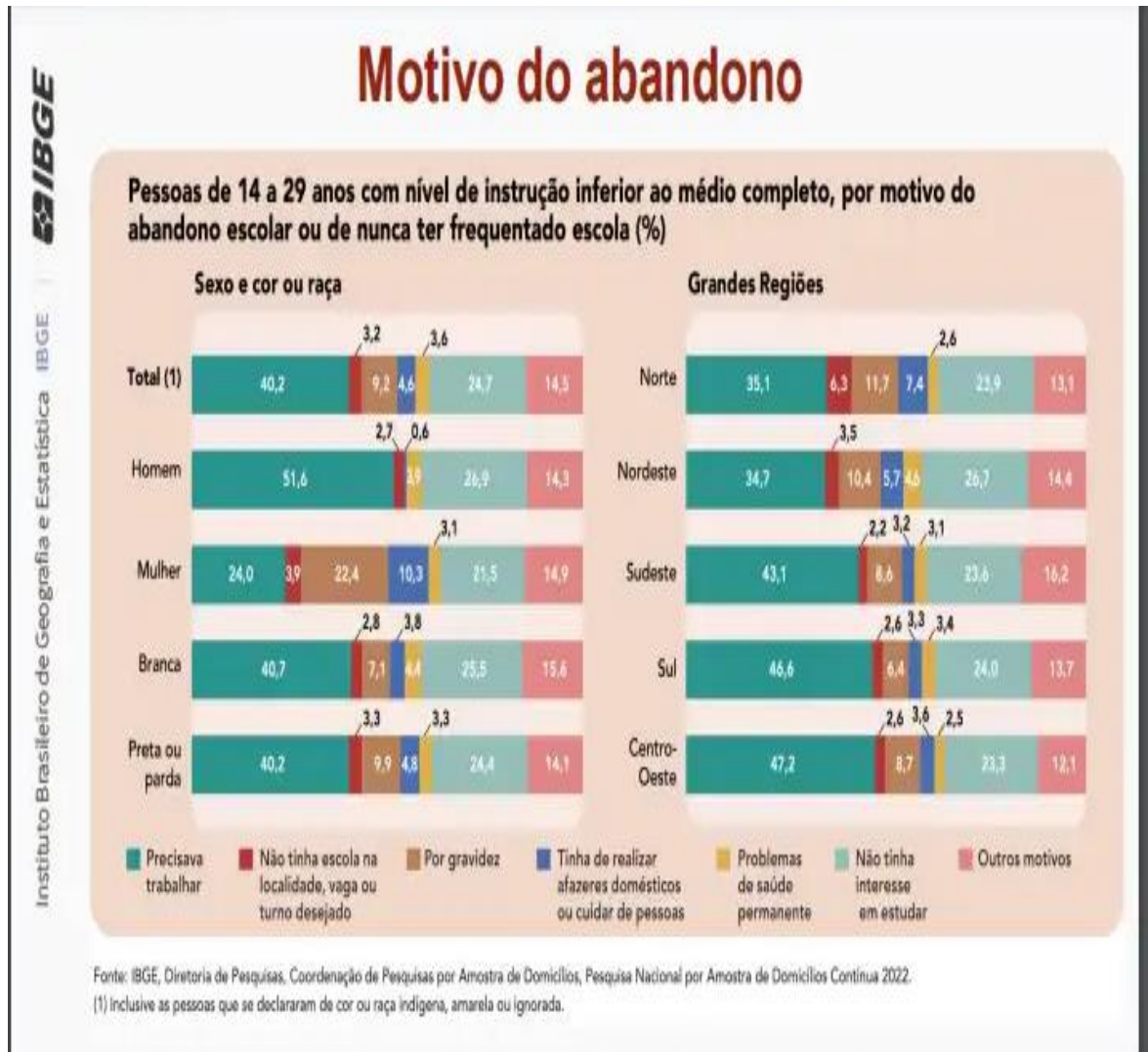
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 - (PNAD) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022 (IBGE).

Observamos que, de acordo com o estudo do IBGE, cerca de 9,5 milhões de brasileiros entre 14 e 29 que não concluíram o Ensino Fundamental, por inúmeras razões, abandonam os estudos ainda na adolescência, a partir dos 14 anos. O abandono escolar é maior entre os homens (58,8%), enquanto o abandono escolar entre as mulheres é de 41,2%.

Ao analisarmos a questão da cor ou raça, podemos perceber que o maior índice de abandono escolar está entre as pessoas pretas ou pardas. Os números mostram que 70,9% dos adolescentes e jovens negros ou pardos abandonam a escola sem concluir o Ensino Fundamental, enquanto o abandono escolar entre os brancos é de 27,9%.

O estudo do IBGE (2022) aponta também que há várias razões alegadas por esses adolescentes e jovens para justificarem o abandono dos estudos prematuramente, como a falta de interesse ou a necessidade de trabalhar. A Figura 3, a seguir, mostra como ocorre esse abandono escolar e as razões alegadas pelos entrevistados.

Figura 3 - Dados do IBGE de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo de abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola, de acordo com sexo e cor ou raça e regiões (%)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (PNAD) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022 (IBGE).

De acordo com os entrevistados pelo IBGE, observamos que eles alegaram várias causas para o abandono escolar. Quanto à falta de interesse em estudar, foram 26,9% dos homens e 21,5% das mulheres, sendo os pretos e pardos a maioria (24,4%); em relação à falta de escola perto de casa ou de uma vaga no turno desejado, 2,7% dos homens deixaram de estudar e entre as mulheres o percentual é de 3,9%. Entre as mulheres, 22,4% alegaram como motivo da desistência o fato de terem ficado grávidas quando estudantes, enquanto as mulheres brancas representam (7,1%) das desistentes, já as mulheres pardas ou negras tiveram uma desistência maior (9,9%).

Nos casos em que o abandono escolar ocorreu em razão de realizar os afazeres domésticos ou cuidar de outras pessoas (geralmente entre as famílias mais pobres os filhos

mais velhos cuidam dos irmãos mais novos, de pessoas doentes ou de avós idosos), novamente as mulheres são as mais atingidas (10,3%), sendo as mulheres brancas (3,1%) em número menor que as mulheres negras (4,8%). A necessidade de trabalhar para ajudar a família foi o fator de maior peso no abandono escolar (40,2%) e o índice de homens que abandonaram a escola (51,6%) foi maior que das mulheres (24%). Entre os entrevistados, especialmente os adolescentes e jovens negros (40,7%), percebe-se uma pequena porcentagem mais elevada em relação aos brancos (40,2%) no abandono, por começarem a trabalhar mais cedo.

Os dados apontam também que o Norte (35,1%) e Nordeste (34,7%) são as regiões brasileiras com o maior índice de mulheres que abandonam a escola em função da gravidez, e as regiões brasileiras com o maior índice de adolescentes e jovens que desistem dos estudos para trabalhar são Sudeste (43,1%), Sul (46,6%) e Centro-Oeste (47,2%).

Esses dados nos mostram o quão necessário é investir em uma educação que garanta não apenas o acesso das crianças à escola, principalmente as pretas e pardas, é preciso também que os currículos escolares sejam construídos numa perspectiva antirracista e que garantam a permanência dessas crianças na escola.

Para Candau (2008), é preciso que os educadores e sistemas de ensino não deleguem apenas à comunidade negra o papel de promover uma educação antirracista, mas que todos se empenhem em promover ações educativas de combate às práticas racistas e à desigualdade racial:

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (CANDAU, 2008, p. 70).

Uma vez que a função da escola é educar os sujeitos para a apreensão do conhecimento, é necessário que esse conhecimento não se restrinja somente a uma visão eurocêntrica de mundo, mas que também sejam abordados os conhecimentos produzidos principalmente pelos ameríndios e africanos, como forma de valorizar a contribuição desses povos para a formação do Brasil e, assim, quebrar preconceitos, promovendo o respeito pela cultura desses povos, além de torná-los sujeitos críticos que se posicionem contra o racismo e a desigualdade social.

Por essa razão, a aplicação da Lei 10.639/2003, que determina a implementação do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, é fundamental para uma educação antirracista que prepare os sujeitos para se respeitarem mutuamente, compreendendo que o Brasil é um país multirracial e que o princípio da democracia é garantir igualdade de direitos a todos.

No item 2.2 realizaremos uma reflexão sobre o *Contexto histórico e formação da sociedade brasileira*, como os termos/categorias violência, colonialidade de gênero e autoritarismo se inter-relacionam na construção das relações sociais no país e de que modo esses elementos são produzidos e reproduzidos de modo entrelaçado nos espaços da sociedade, bem como seus reflexos nas escolas brasileiras.

2.2 Contexto histórico e formação da sociedade brasileira

Para compreender a formação da sociedade brasileira e a consolidação do patriarcado no Brasil, é necessário voltarmos às origens do território brasileiro, que se estruturou a partir da invasão, da busca por riquezas e metais preciosos e, sobretudo, pelo massacre e pela violência praticada contra os povos originários.

A chegada dos portugueses ao território brasileiro foi marcada pela frustração, com o fato de não encontrar ouro. Desse modo, o governo português abandonou as terras brasileiras e durante 30 anos explorou apenas o pau-brasil. Mas, a partir de 1530, Portugal pôs em prática o projeto de colonização do Brasil. Firmadas as bases do sistema colonial, os colonos portugueses investiram na agricultura, cultivando a cana-de-açúcar, explorando o trabalho escravo, a princípio dos povos originários, chamados de “negros da terra”, e, mais tarde, através do tráfico transatlântico, introduziram a mão de obra de africanos escravizados, dando início à sociedade brasileira por meio de um processo de exploração, violência e escravidão que perduraria por mais de três séculos.

Como afirma Gilberto Freyre (2003, p. 32): “Formou-se na América Tropical uma sociedade agrária, na estrutura escravocrata, na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição”.

Dessa maneira, os colonos se apropriaram do espaço brasileiro estabelecendo suas bases sobre a exploração, a violência e sobre relações de poder e dominação baseadas nos princípios de colonizador/colonizado, dominador/dominado, exercendo poder não somente sobre o trabalho, mas dominando também sobre os corpos das mulheres indígenas e africanas, usufruindo de seus corpos mesmo sem seu consentimento.

A Coroa Portuguesa, por sua vez, exercia seu poder sobre tudo e todos: sobre o modo de viver e de agir dos habitantes da colônia, sobre os povos submetidos à escravidão, exercendo controle sobre os colonos, a economia, o comércio e na organização social da colônia. Como afirma Walter Mignolo, o poder colonial constrói a sua matriz “no processo de conquista e colonização; no processo de resolver problemas de diferentes níveis e de organizar o controle político e econômico” (MIGNOLO, 2008, p. 10, tradução nossa).

Esse controle sobre a colônia e seus habitantes era exercido tanto pela Coroa Portuguesa quanto pela Igreja, mas, “Embora se trate de instituições distintas, naqueles tempos uma estava ligada à outra” (FAUSTO, 2006, p. 59-60). Enquanto a Coroa Portuguesa visava os lucros, a Igreja se preocupava com a “salvação das almas” daqueles que habitavam a colônia e, ao mesmo tempo, exercia o controle sobre a formação do núcleo familiar como forma de “regular” as relações familiares, evitando que os valores cristãos se perdessem em meio às crenças dos gentios (indígenas e africanos).

Essa preocupação com as relações amorosas entre os colonos e mulheres africanas, por exemplo, incomodava os membros da igreja, como é possível perceber no trecho de uma carta que o Padre Manoel da Nóbrega escreveu a seu amigo Padre Simão Rodrigues de Azevedo, em 9 de agosto de 1549, relatando como se estabeleciam as relações familiares na colônia:

[...] Nesta terra há um grande pecado, que é terem os homens quase todos suas negras por mancebas, e outras livres que pedem aos negros por mulheres, segundo o costume da terra, que é terem muitas mulheres. E estas, deixam-nas quando lhes apraz, o que é grande escândalo para a nova igreja que o Senhor quer fundar [...] (NÓBREGA, 1988, p. 183).

A preocupação em evitar que os colonos portugueses tomassem como esposas mulheres indígenas e africanas, influenciando na fé desses homens e gerando filhos pagãos que vivessem fora dos preceitos da Igreja, além do temor de uma miscigenação fora de controle, e no intuito de afastar os colonos do pecado, fez com que o Padre Manoel da Nóbrega, através de uma carta, escrita em 1552, insistisse com o rei de Portugal para que enviasse mulheres portuguesas para se casarem com os colonos a fim de construírem um lar “baseado nos valores cristãos” (NÓBREGA, 1988, p. 133).

A El-Rei D. João

[...] Já que escrevi a Vossa alteza a falta que nesta terra há de mulheres, com quem os homens casem e vivam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos peccados, em que agora vivem, mande Vossa alteza muitas orphãs. E si não houver muitas, venham de mistura dellas e quaesquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaesquer farão cá muito bem á terra,

e ellas se ganharão, e os homens de cá apartar-se-hão do peccado (NÓBREGA, 1988, p. 133).

A intenção de Manoel da Nóbrega pautou-se nos ensinamentos da Igreja. Qualquer núcleo familiar que não se formasse “com as bênçãos da Igreja” através do sacramento do matrimônio era considerado impuro e, uma vez que os homens europeus eram considerados superiores e exerciam domínio sobre os demais habitantes da colônia, não deveriam se misturar com mulheres africanas e indígenas (consideradas selvagens) para estabelecer uma família, pois gerariam filhos bastardos e miscigenados. A constituição familiar dos colonos portugueses deveria ocorrer através de um matrimônio reconhecido pela Igreja, com uma mulher europeia, dócil e cristã, que lhes desse filhos de “sangue puro”, ensinando a eles os preceitos cristãos.

Para essa empreitada, o governo português enviou moças órfãs para se casarem com os colonos. Subservientes, dóceis e obedientes aos seus maridos, essas mulheres se somavam às posses dos colonos, passando a fazer parte do domínio de seu marido e senhor. Assim, com base no mesmo sistema de dominação europeia e no sistema patriarcal europeu, surge o patriarcado brasileiro, que se constituiu em relações de poder que ultrapassavam o limite para além do domínio familiar, em que o senhorio do homem português/colonizador se estendia a todos aqueles que habitavam em seus domínios. Conforme Arilda Ribeiro (2006, p. 2):

Ao homem português era dado o direito de usufruir da vida de todos os habitantes da colônia. Esse direito ocorria devido à sua condição de “senhor” da família patriarcal. Aliás, é oportuno explicitar aqui que família vem da palavra latina “famulus” que significa escravos domésticos de um mesmo senhor: mulheres, filhos, crianças, escravos, terras, etc. Eram “bens” pertencentes ao poder dito na época “naturalmente” construído ao deleite do gênero masculino.

Por essa razão, é possível afirmar que o patriarcado brasileiro se entranhou nas diferentes esferas da sociedade e, cinco séculos depois, é possível perceber que esse sistema persiste e dita regras não apenas nos costumes e na vida social, mas está presente na educação escolar brasileira.

No Brasil Colônia, mesmo entre a população livre masculina havia pouca ou quase nenhuma instrução escolar e a maioria da população era iletrada, o que pode ser explicado pelo fato de que, a princípio, o Brasil seria apenas uma colônia de exploração de Portugal, não havia interesse de povoamento do território ou de se construir escolas. No início da colonização, o projeto de educação para a colônia era o da Companhia de Jesus, que visava

catequizar os indígenas e cabia aos padres jesuítas realizar esta empreitada ensinando-lhes as primeiras letras e o Evangelho, como forma de facilitar o processo de dominação.

Com a ocupação do território, surgiram os primeiros colégios, a exemplo do Colégio dos Jesuítas, fundado em Salvador, na Bahia, em 1549, no intuito de educar os filhos das famílias mais abastadas, sendo a primeira escola no Brasil a ensinar leitura, escrita, matemática e a doutrina católica. Durante muito tempo, a alfabetização era um privilégio somente para os homens da elite, sendo negada aos mais pobres e, com o passar do tempo, foram criados modelos diferenciados de educação, de acordo com a classe social dos indivíduos no Brasil, mas continuou voltada somente para o ensino dos meninos, como afirma Ana Palmira Cassimiro.

Os brancos, portugueses, os filhos da elite (pouquíssimos) eram alvos de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. [...] Baseava-se, a educação dessa elite, em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânones e teologia. Outros portugueses brancos (segmentos restritos das classes populares) tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar (CASSIMIRO, 2008, p. 19).

Se entre os indivíduos do sexo masculino havia desigualdades em relação à instrução escolar e ao letramento, para as mulheres esse era um patamar inalcançável. A escolarização continuava a ser negada às mulheres, mesmo as de famílias abastadas que, como vimos anteriormente, eram consideradas propriedade do marido e sua função era servi-lo, além da responsabilidade de administrar o lar, gerar e criar filhos, portanto, não era necessário dar a elas instrução.

Mas, se a educação formal (ler, escrever) não era considerada necessária para as meninas, por outro lado havia a necessidade de educar as mulheres para serem boas esposas, principalmente as jovens das famílias abastadas que precisavam aprender boas maneiras. Por essa razão, houve a necessidade de educar as meninas para administrarem o lar e serem preparadas para o casamento e a maternidade. Aprender a bordar, fiar, coser e cozinhar eram afazeres domésticos considerados essenciais para que uma mulher fosse considerada uma boa esposa e dona de casa. Com o passar do tempo, abriu-se um precedente para ensinar as mulheres das famílias abastadas a ler e escrever, mas essa educação tinha como finalidade “melhorar” o seu papel como administradora do lar.

Ao estudar documentos sobre a educação feminina no período colonial, o historiador Emanuel Araújo (2022) cita o trecho de um manual português, publicado em 1754, cujo título

Educação de uma menina até a idade de tomar estado no reino de Portugal, orienta que, além de aprenderem as tarefas domésticas com vistas a atender às necessidades do lar, as meninas teriam direito a uma educação formal para aprenderem a escrever e contar, mas apenas para aprenderem a redigir uma carta, fazerem registros do que era necessário para a manutenção do lar (mantimentos, provisões), registrar tempo de serviço, salários de empregados, preços de alimentos e para saberem a quantidade exata de ingredientes a serem utilizados para a alimentação da família (ARAÚJO, 2022, p. 50).

Como afirma o autor (2022, p. 50): “O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos e, mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve”.

Araújo (2022) chama a atenção para o fato de que o ensino destinado a meninos e meninas se diferenciava não apenas no programa de estudos, mas também na maneira como era oferecido e os fins aos quais de destinava. O ensino para as meninas deveria ser ministrado em casa ou em recolhimentos, uma espécie de ensino de convento em que as meninas estudavam sem a necessidade de que a aluna ficasse em clausura e, além de aprenderem a serem prendadas e a administrar o lar, as meninas eram ensinadas também a almejam um bom casamento e se sentirem realizadas através do matrimônio (ARAÚJO, 2022).

Uma vez que os sonhos femininos se realizassem através do matrimônio e da maternidade, as bases da manutenção do poder e dominação patriarcal sobre as mulheres estavam garantidas e, apesar de todas as mudanças políticas e sociais, o patriarcado subsiste até os dias atuais.

Por essa razão, é preciso que essa mentalidade de que a realização feminina só ocorre através do casamento e da maternidade seja modificada. É necessário que a educação de meninos e meninas seja voltada para o combate ao machismo e de resistência ao sistema patriarcal, pois, mesmo após tantos avanços e conquistas das mulheres, continua a impor a dominação do masculino sobre o feminino, determinando papéis sociais para homens e mulheres, atendendo não somente ao sistema patriarcal, mas também ao sistema capitalista que continua a exercer domínio sobre os corpos femininos.

Em seguida, no subitem 2.3 *Patriarcado, educação e violência contra a mulher no Brasil*, procuramos mostrar de que modo a formação histórica, social e política da sociedade brasileira construiu articulações dinâmicas entre gênero, raça/etnia e classe e contradições do capitalismo-patriarcado que se estabelecem até os dias atuais.

Enfim, podemos concluir baseando-nos Saffioti (2015), quando afirma que a sociedade, especialmente a sociedade brasileira, apresenta três contradições sociais básicas – de gênero, de classe e de raça, além das desigualdades entre mulheres e homens, um processo de dominação-subordinação exercida sobre a mulher, encarregado de educar e socializar crianças e ensiná-las a desempenhar papéis que cabem às mulheres e aqueles que cabem aos homens.

Essas contradições sociais básicas, apesar de existirem desde sempre, somente a partir das ideias dos projetos de Modernidade começaram a refletir o pensamento político e social europeu, com base na escravidão-capitalismo-colonização, e ocupou o imaginário europeu do século XIX de modo perverso, na construção da sociedade brasileira, baseado nas desigualdades raciais e autoritarismo, sustentados pelas teorias das desigualdades raciais que chegaram ao Brasil a partir das ideias de (re)construção do Estado liberal, de mestiçagem e de branqueamento da população.

Como resultados desse processo, temos um triângulo perverso entre o patriarcado, as desigualdades de gênero na educação escolar e as violências contra a mulher no Brasil, como veremos no subtópico seguinte.

2.3 Patriarcado, educação e violência contra a mulher no Brasil

As sociedades foram se construindo e reconstruindo ao longo da história e, a partir desse movimento, surgiram diferentes formas de organização social. Nas sociedades primitivas, a divisão entre homens e mulheres estava relacionada ao tipo de trabalho que cada um deveria exercer dentro dos grupos humanos.

Com o passar do tempo, as estruturas sociais dos grupos humanos foram se modificando, alguns seres humanos foram exercendo domínio sobre outros e, entre essas formas de dominação, surge a dominação de um gênero (masculino) sobre outro (feminino).

Essa dominação exercida a partir da ideia de que o masculino se sobrepõe ao feminino surge disfarçada por um discurso de “normalidade”, constituindo e estruturando a sociedade patriarcal. Esta surgiu muito antes do capitalismo, assumindo muitas facetas, atinge principalmente as mulheres em todos os espaços da sociedade, destacando-se a estrutura familiar, a participação na política, a divisão sexual no trabalho, a oportunidade de educação formal e escolar.

Enfim, numa sociedade patriarcal, os homens detêm o poder político e econômico na sociedade e determinam o comportamento social de homens e mulheres, assim como o modo

de pensar e agir, baseando-se em “imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 60). Os estereótipos construídos conforme essas imagens trazem uma ideia de superioridade do masculino sobre o feminino, o que por si só já é uma violência. Entre as práticas de violência contra a mulher produzidas a partir do ideário do sistema patriarcal, podemos citar o machismo e a misoginia.

Uma das características da sociedade machista é a negação dos direitos das mulheres, que, além de terem seus direitos negados, são vítimas de diferentes tipos de violência (agressões físicas, sexuais e psicológicas).

Essa violência contra as mulheres, manifestada de diferentes formas, é legitimada pelo patriarcado, praticada em diferentes espaços (familiar, doméstico, ambiente de trabalho) e, como afirma Saffioti (2013, p. 58), “não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino.” Assim, numa sociedade em que prevalece a ideia do domínio do masculino sobre o feminino, a violência de gênero é naturalizada.

Vale ressaltar que mesmo na sociedade patriarcal, em que a dominação masculina impera de forma hegemônica, há também hierarquias.

No Brasil, o patriarcado se constituiu desde o processo de colonização do seu território, uma vez que o modelo de organização familiar tinha como referência a família tradicional portuguesa, que tinha na figura do pai o chefe de família ao qual mulher e filhos deveriam ser submissos e os meninos e meninas eram criados para exercerem os papéis sociais aos quais estavam destinados.

Dessa forma, os meninos eram criados para serem futuros chefes de família e eram mandados para a escola para receberem instrução. Quanto às meninas, sua criação e instrução eram restritas ao lar e eram educadas para o trabalho doméstico e atividades manuais – a educação escolar era-lhes negada (CASIMIRO, 2008).

Assim, a herança do sistema de organização da sociedade capitalista apoia-se no sistema de hierarquia patriarcal e mantém formas de opressão, dominação-subordinação e funções de reprodução social. Nesse processo, a vida privada torna-se função atribuída exclusivamente à mulher e as atividades de reprodução da vida – vida pública – são funções atribuídas aos homens.

Durante séculos, a educação não se preocupou com a instrução das meninas, pois o foco da formação era a população masculina. Poucas eram as meninas que tinham acesso a alguma formação e quando isso ocorria era privilégio de poucas, geralmente as de famílias abastadas. Mas, mesmo frequentando a escola, as meninas tinham nesse ambiente uma

espécie de extensão do seu lar, pois enquanto os meninos eram formados para exercerem diferentes profissões, as meninas, além de aprender a ler e escrever, tinham aulas de educação doméstica, para serem boas donas de casa.

As distinções de gênero e a reprodução da dominação do masculino sobre o feminino são produzidas e reproduzidas desde a escola tradicional, denominada escola primária, hoje, primeira etapa da escola básica, pois havia escolas de meninos separadas de acordo com o sexo e as meninas pobres estavam excluídas do processo, demonstrando, assim, que o ensino, na verdade, era para as elites e para instruir a população livre masculina.

As poucas mulheres que tinham acesso à educação eram formadas para trabalhar como professoras e cursavam, no máximo, a Escola Normal para exercerem a função do Magistério nas classes da educação para crianças.

Ao observar a escola, atualmente, é possível perceber que ela mudou muito pouco no que se refere ao modelo patriarcal de sociedade e às práticas machistas que moldaram a escola e a educação brasileira. Apesar de algumas mudanças ocorridas e as escolas não ensinarem às meninas somente a ler e escrever e das aulas de educação doméstica não fazerem mais parte do currículo, escola e família continuam a reforçar a ideia de que há atividades em que meninos e meninas têm aptidões diferentes ou que algumas atividades só podem ser exercidas por meninos e outras, são exclusivas das meninas.

No ambiente familiar, a criança aprende que meninos e meninas exercem papéis diferenciados, sejam nas tarefas domésticas, nas brincadeiras ou no modo de se comportar, e qualquer comportamento que seja oposto é considerado uma transgressão. Infelizmente, ao chegar à escola, nem sempre essas ideias são combatidas, pelo contrário, elas são reforçadas com o estabelecimento dos chamados “papéis sociais” para meninos e meninas. Com isso, a escola reforça a desigualdade de gênero e cria outras, inclusive, entre as próprias meninas.

Ferreira e Santana (2020, p. 40) afirmam que “as diferenças sexuais masculinas e femininas são construídas/reproduzidas de forma naturalizada, a partir do aprendizado social, sem nos dar conta de como essas expressões reforçam desigualdades persistentes entre mulheres, por exemplo, com destaque para as negras”.

Essa postura da escola contribui para uma ideologia em que o masculino domina sobre o feminino. Pierre Bourdieu, em sua obra *A Dominação Masculina*, afirma que na escola prevalece a ideia de que certas funções são para meninos e outras para meninas, que meninos são mais aptos que as meninas a aprenderem conhecimentos como da área de Ciências Exatas, por exemplo, e que os agentes do espaço escolar (professores, orientadores escolares) não costumam estimular as meninas a se interessarem por alguma área do conhecimento e

consideram que o melhor é desviá-las “para seu bem” de determinadas áreas, consideradas específicas para meninos (BOURDIEU, 2020, p.155).

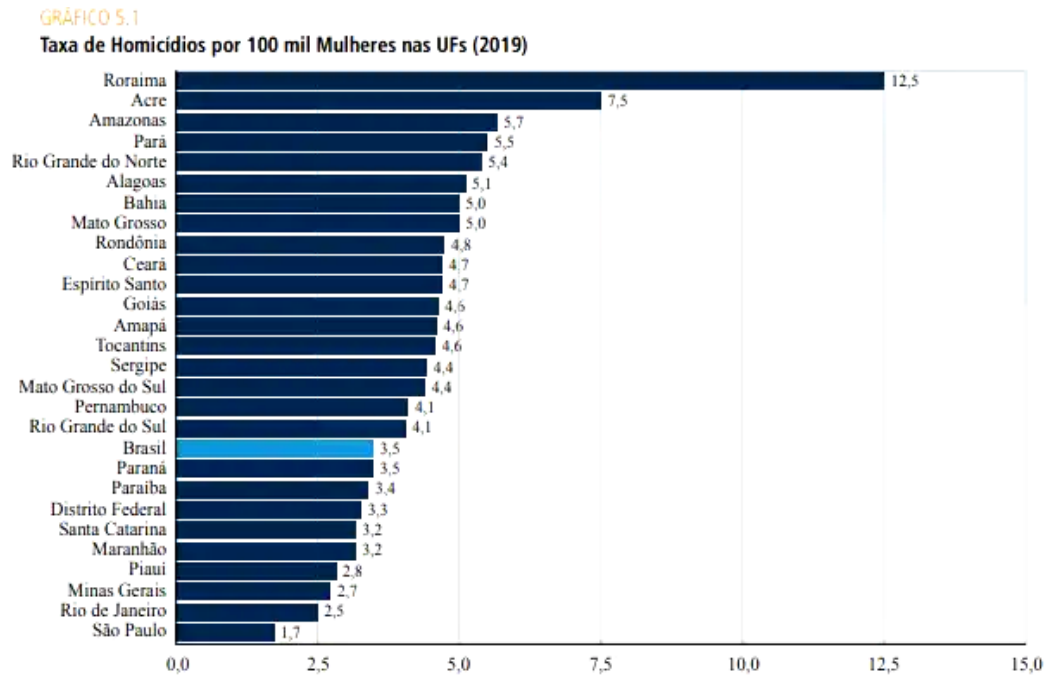
Assim, a escola reforça o machismo e exerce a violência de gênero contra as meninas, ainda que de forma inconsciente. O que Bourdieu (2006) chama de “violência simbólica” e que mascara as diversas formas de violência ocorridas na escola, uma vez que, por ser simbólica, nem sempre é percebida, o que torna a escola uma reprodutora da opressão de gênero, omitindo-se quando ela ocorre dentro do espaço escolar e, muitas vezes, ignorando-a.

No Brasil, os dados da violência contra a mulher são alarmantes. A violência está presente em diferentes esferas da sociedade brasileira e se manifesta de diferentes formas, seja através de agressões físicas ou verbais – nos casos mais extremos, essa violência pode levar à morte. Diariamente, homens, mulheres, crianças, pessoas com deficiência são vítimas da violência, mas a violência no Brasil atinge principalmente as pessoas negras.

Os dados do *Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2021* mostram essa triste realidade: das vítimas de homicídio no Brasil 75,8% eram negros, e das vítimas que sofreram lesão corporal seguida de morte 75,3% eram negras. Os dados nos mostram também que as mulheres negras também são as principais vítimas de feminicídio: em 2020 61,8% das vítimas de feminicídio ocorridos no Brasil eram negras (CERQUEIRA, 2021).

Em 2019, de acordo com os dados do *Atlas da Violência 2021* (CERQUEIRA, 2021), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (OSORIO, 2021) e pelo Fórum de Segurança Pública (FBSP), em 2019 houve um alto índice de mortes violentas no Brasil, inclusive de mulheres, conforme mostra o gráfico do IPEA (Figura 4).

Figura 4 - Taxa de homicídios por 100 mil mulheres no Brasil em 2019 segundo o Atlas da violência 2021



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e IMS/SVS/ICGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

Fonte: Cerqueira (2021).

Conforme os dados desse estudo, no Brasil, foram registradas 47.742 mortes violentas intencionais e entre elas destacamos o alto índice de feminicídios no país nesse período. Isto é, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil em 2019 e, de acordo com o *Atlas da Violência*, nestes dados estão incluídas “tanto circunstâncias em que as mulheres foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (CERQUEIRA, 2021, p. 36).

Uma reportagem do G1, publicada em 08 de março de 2023 que tem como título *Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas*, traz dados (conforme gráfico no Anexo B) do Monitor da Violência e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que mostram que enquanto o número de homicídios no país caiu 1%, o número de mulheres vítimas de feminicídio no Brasil em 2022 teve uma alta de 5% em relação a 2021, uma média de 1 mulher morta a cada 6 horas em todo o território nacional, o número mais alto de feminicídios desde a criação da Lei 13.104/15, conhecida como Lei do feminicídio (BRASIL, 2015).

De acordo com a reportagem, em 2022, no Brasil, ocorreram 3.900 homicídios dolosos (intencionais) de mulheres, 1.400 feminicídios, sendo os estados de Rondônia e Mato Grosso do Sul, os que apresentaram o maior número de feminicídios.

Em relação ao estado da Bahia, em 2022, de acordo com os dados do *Observatório de Segurança Pública*, divulgados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do estado, houve um aumento de 58% nos casos de violência; em média, 1 por dia e com 91 feminicídios em 2022, colocando a Bahia como o estado com o maior número de feminicídios no Nordeste (BAHIA, 2023).

Em Vitória da Conquista os dados da violência contra a mulher também são preocupantes. Uma reportagem divulgada pelo Bahia Notícias, em 04/03/2023, cujo título é *Deam registra mais de 2 mil casos de violência contra a mulher em Vitória da Conquista*, aponta que em 2022 a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) do município registrou mais de 2 mil ocorrências de violência contra a mulher. Segundo a delegada Gabriela Garrido, responsável pela DEAM, os índices das ocorrências já nos primeiros meses de 2023 são altos.

E quando tratamos de violência contra as mulheres, não podemos nos esquecer das mulheres do campo, onde o machismo, a submissão feminina e tantas outras práticas de violência oriundas do patriarcado se manifestam de maneira mais latente que nos centros urbanos, o que obriga muitas dessas mulheres a silenciarem frente à violência sofrida.

De acordo com o Instituto Patrícia Galvão (2022), para as mulheres, especialmente as negras, viver no campo é um fator de risco. Muitas delas, pela distância que moram dos centros urbanos não têm acesso a uma Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM), o que faz com que as violências cometidas contra elas sejam subnotificadas. O Instituto divulgou um estudo sobre a violência contra as mulheres no campo, nomeado “Conflitos no Campo Brasil 2021”, que foi realizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Centro de Documentação Dom Tomás Balduino e divulgado em abril de 2022, mostrando que o estupro, as ameaças de morte (31%), a intimidação (12%) são algumas das violências praticadas contra as camponesas. Entre as mulheres quilombolas, 40% sofreram humilhação manifestada pelo crime de racismo e, entre 2011 e 2021, 21% das mulheres quilombolas foram estupradas.

Ao observar esses dados da violência contra as mulheres no Brasil, é possível perceber que a educação tem um papel fundamental para, pelo menos, minimizar o número de ocorrências de violência contra as mulheres. É claro que a educação para a prevenção e combate à violência contra a mulher não depende exclusivamente da escola, mas a inserção da discussão sobre violência contra a mulher no currículo escolar, a partir da Lei federal n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, é de fundamental importância para levantar o debate sobre esse tipo de violência dentro e fora da escola, uma vez que a escola não está isolada da sociedade ou comunidade,

está inserida, e muitas das violências praticadas dentro do espaço escolar são reprodução do que ocorre na sociedade da qual ela faz parte.

É importante ressaltar que as propostas para uma educação de combate à violência de gênero não são recentes. Trata-se de um longo percurso que vem se desenvolvendo desde a sociedade colonial até os dias atuais. Como dito anteriormente, nos séculos XVI até início do século XIX a educação para as meninas no Brasil estava voltada apenas para prepará-las para o casamento e para a maternidade.

A partir da independência do Brasil, no século XIX houve a inserção das meninas na escola formal, ainda que de forma desigual em relação aos meninos, mas isso já representava um avanço no panorama educacional brasileiro, levando-se em conta que, mesmo entre os meninos, a educação formal se dava a partir de diferenças de raça, classe e religião, implicando em diversidade nas propostas de educação e ensino (LOURO, 2022).

Após a independência do Brasil em 1822, ocorreram mudanças no sistema educacional brasileiro e a Constituição de 1824 determinou a instituição do ensino primário no Brasil. Logo, a educação, que antes era oferecida apenas por padres em conventos ou através de aulas particulares para os filhos das famílias abastadas, passou a ser ofertada em escolas primárias criadas pelo governo imperial. O Título 8º, Artigo 179 e Inciso XXXII, da Constituição de 1824 determinava que seria oferecida “A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824), mas, na prática, a educação continuou a ser privilégio apenas dos meninos de famílias privilegiadas, as meninas ainda não poderiam frequentar as escolas.

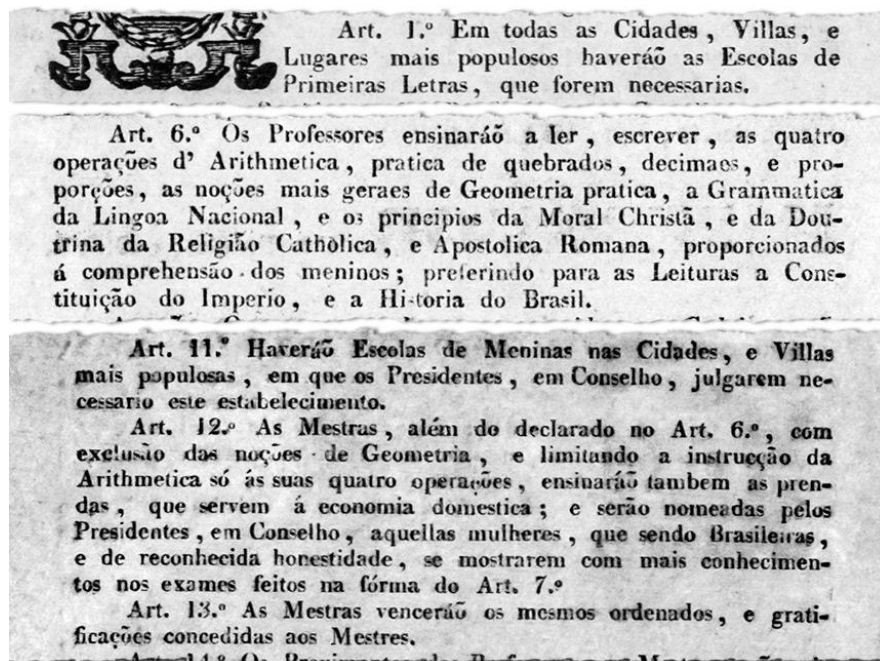
Somente em 1826, D. Pedro I, sentindo a necessidade da criação de escolas num sistema de ensino organizado no Brasil, pediu aos senadores e deputados que criassem um projeto de lei para educação no Brasil. Um ano depois, foi criada a primeira Lei Educacional do Brasil Imperial e após a votação foi promulgada, em 15 de outubro de 1827, determinando a criação das “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (BRASIL, 1827), permitindo a inserção das meninas na escola.

A Lei determinava a criação de escolas públicas de “primeiras letras”, como eram chamados os anos iniciais da educação para meninos e meninas e as aulas deveriam ser ministradas em classes separadas, com a ministração das aulas de acordo com o sexo: professores para os meninos, professoras para as meninas. Para ocupar o cargo de professora das classes de meninas havia alguns requisitos que deveriam ser observados. Um deles é que as Mestras fossem “senhoras honestas e de boa família” (LOURO, 2022, p. 449).

Vejamos, na Figura 5, adiante, um trecho da Lei Educacional do Brasil Imperial de 1827, que determinava a criação de escolas públicas no Brasil e, em seu Art. 1º, que

estabelece a criação de “Escolas de Primeiras Letras” em todas as cidades e vilas populosas do Império. No Art. 6º, a Lei determinava qual o currículo deveria ser adotado pelas escolas, como o ensino de Matemática, Língua Portuguesa e História. Além disso, as escolas não poderiam renunciar os fundamentos da fé cristã e, portanto, deveriam ensinar os princípios da Moral Cristã e da Doutrina Católica, mostrando claramente o quanto a igreja influenciava o ensino no Brasil.

Figura 5 - Trecho da Lei Educacional de 1827 cujo título é “Lei de 15 de outubro de 1827 - Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”



Fonte: Brasil (1827).

O Art. 11º da Lei determinava a criação de classes escolares para as meninas e o Artigo 12º determinava quais conteúdos escolares as Mestras deveriam ministrar para as meninas, com um currículo mais “enxuto”.

Nesse artigo, lê-se: “Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos”. Foi publicado pela Agência Senado, em 02 de março de 2020 e, no seu texto, narra que antes da implementação da Lei Educacional de 1827 houve muita discussão e debates no Senado em relação ao ensino que seria mais apropriado para as meninas. Decidiu-se que os currículos escolares seriam diferenciados, com o ensino de português e religião. Seria o mesmo para meninos e meninas, mas com diferenciação na inclusão do ensino de História do Brasil para os meninos e aulas de Matemática mais avançadas, incluindo geometria, frações, proporção e números decimais.

As lições ministradas para as meninas deveriam conter somente o ensino das quatro operações matemáticas, por serem consideradas incapazes de aprender mais que isso devido “à sua capacidade intelectual reduzida” (BRASIL, 2000, p. 2). Um dos defensores da incapacidade do “belo sexo” para aprender noções mais complexas de Matemática era o Senador Visconde de Cayru, porquanto afirmava que o ensino das contas (as quatro operações matemáticas) era o suficiente para as meninas:

Sobre as contas são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza (BRASIL, 2020, p. 2).

O senador Marquês de Maracás compartilhava da mesma ideia e afirmava que as mulheres tinham um raciocínio limitado que não lhes permitia prestar atenção ao que era explicado nas aulas, se distraíam facilmente e, por essa razão, o ensino para elas deveria ser o mínimo possível:

Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios (BRASIL, 2020, p. 2).

Se, por um lado, havia uma maioria que era contra o mesmo ensino para meninos e meninas, por outro lado, havia, ainda que em minoria, quem defendesse o ensino igualitário para meninos e meninas. No Senado, uma das vozes dissonantes era a do Senador Marquês de Santo Amaro, que, contrariando seus colegas, era a favor da oferta de um mesmo currículo de Matemática para meninos e meninas e, em sua argumentação, defendia que em pleno século XIX era preciso avançar nesse quesito.

Não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [mais aprofundados de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática (BRASIL, 2020, p. 2).

Apesar do discurso do Marquês de Santo Amaro defendendo o currículo unificado, havia um outro problema: as meninas só podiam ser ensinadas por mulheres e como as mestras tinham pouca instrução não poderiam ensinar as noções mais complexas da Matemática. Por essa razão, a unificação do currículo de meninos e meninas só ocorreria anos mais em tarde, em 1854.

A diferença do currículo de meninos e meninas e a desigualdade no ensino não era a única forma de exclusão exercida contra as meninas nesse período, havia também o fator econômico. Em 1827, apenas 12% das crianças brasileiras frequentavam a escola, o que deixa claro que, apesar da legislação determinar o acesso das crianças brasileiras à escola, ela não era acessível a todos, pois o acesso à educação era difícil para os meninos das classes sociais menos privilegiadas, ficava em um patamar inalcançável e quase impossível para a maioria das meninas pobres e era negado para os meninos e meninas negros/as.

Mesmo com a criação de escolas públicas no Brasil, pouca coisa se modificou em relação ao acesso das meninas à escola. Antes da Lei, o ensino para as meninas ocorria de acordo com as classes sociais. Assim, as meninas que pertenciam aos grupos sociais privilegiados aprendiam leitura, escrita, noções básicas de matemática e tinham lições de piano e francês enquanto as meninas das camadas populares tinham que exercer outras atividades ajudando em casa.

Vale ressaltar que, mesmo com o advento da escola pública, as meninas das classes menos favorecidas continuavam a exercer atividades domésticas, restando-lhes pouco ou nenhum tempo para a educação escolar, pois “estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho na roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas” (LOURO, 2021, p. 445). Nesse contexto, para as meninas brancas pobres frequentarem a escola pública era tarefa quase impossível.

Com a modernização do Brasil, a educação das meninas começou a ser pensada também como uma educação formal e não bastava apenas ministrar as aulas em classes separadas tendo como professoras mulheres de boa reputação, era necessário que elas fossem formadas e capacitadas para o ensino e, por essa razão, foram criadas as Escolas Normais para a formação docente. Além disso, era necessário garantir o ensino de acordo com o sexo, e a intenção dos governantes era formar tanto homens quanto mulheres para o exercício do magistério, mas não foi isso que ocorreu.

De acordo com Louro (2022, p. 449):

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam formando e recebendo mais mulheres que homens.

Ora, a atividade docente no Brasil havia sido iniciada anteriormente por homens, a exemplo dos padres jesuítas que criaram as primeiras escolas no Brasil e, mais tarde, por homens que tendo uma formação básica criavam escolas por conta própria ou que se tornavam professores das recém-criadas escolas públicas. Então, a partir do processo de urbanização e industrialização do Brasil, enquanto muitos homens trocaram a atividade docente por empregos nas fábricas, no comércio e outras atividades econômicas que lhes proporcionassem melhores salários, cresceu o número de mulheres que queriam se dedicar ao magistério.

O fenômeno que ficou conhecido como “feminização do magistério” foi alvo de muitas polêmicas. Se, por um lado, havia quem considerasse as mulheres inaptas para o ensino e que a existência de professoras mulheres seria algo desastroso e um retrocesso para o ensino por sua incapacidade intelectual, por outro lado, havia aqueles que defendiam que as mulheres nasceram destinadas à maternidade e por serem consideradas as primeiras educadoras da criança no lar tinham uma “tendência natural e vocação” para o ensino (LOURO, 2022). Assim, a falta de homens para o exercício do magistério permitiu que as mulheres foram autorizadas a ministrar aulas para os meninos, mas a manutenção da separação das classes por sexos persistiu por mais algumas décadas.

Mas a educação das meninas no Brasil não dependeu somente de ações governamentais, ela é fruto também da luta de mulheres que, em meio às polêmicas do que deveria ou não ser ensinado a meninos e meninas, já se mobilizavam não apenas para ampliar os currículos escolares para as meninas, mas também nas lutas por direitos para as mulheres, como a sua emancipação, o sufrágio feminino e, principalmente, o direito das mulheres à educação para além do ensino básico.

Como um exemplo de atitude revolucionária na educação de mulheres no Brasil podemos citar a educadora Nísia Floresta, considerada a pioneira do feminismo no Brasil, que, em 1838, fundou o Colégio Augusto para meninas e, contrariando as determinações da época, oferecia às meninas o plano curricular de ensino que, até então, era permitido somente aos meninos. Por essa razão, Nísia sofreu muitas críticas, sendo acusada de ensinar inutilidade para as meninas e “desviar” as moças dos propósitos primordiais do casamento, que eram servir ao marido e educar os filhos. Mas, apesar das críticas e das perseguições sofridas, Nísia

foi pioneira ao desafiar os costumes da época e proporcionar às mulheres uma educação para além do lugar comum que estava destinado a elas, numa sociedade patriarcal.

De acordo com Castro (2010, p. 253),

Essas condições desiguais entre os sexos, que desfavoreciam sempre as mulheres, potencializam o mérito do trabalho de Nísia Floresta, pois, quando apresentamos situações que envolvem mulheres do período imperial e a militância de Nísia, parecem tratar-se de dois universos diferentes, o que nos indica que havia um abismo entre a realidade da maioria das mulheres da Corte e a de Nísia Floresta. Seu papel questionador cumpriu o objetivo, ainda que discreto, de abalar as estruturas sociais do império, pois, se ela incomodou de alguma forma aquela sociedade, provavelmente, em algum momento provocou polêmica e reflexão acerca de seus posicionamentos.

A ideia de Nísia de pensar na emancipação das mulheres através de uma educação igualitária para homens e mulheres, por si só, foi uma grande conquista, pois era uma forma de ampliar os horizontes femininos no campo do saber em áreas de conhecimento que, até então, eram dominadas exclusivamente pelos homens. Mas a iniciativa de Nísia foi única e ela teve que se ausentar do Brasil e se exilar no exterior, porque a sua ousadia gerou uma perseguição a ela e sua família, por ter desafiado a ordem patriarcal.

Durante o Segundo Reinado ampliou-se o número de escolas para mulheres no Império, mas não houve grandes mudanças em relação à organização das classes, que continuavam separadas, o currículo continuava diferenciado e, apesar da criação de uma Escola Normal, não era permitido às meninas o acesso à educação superior.

Na Província de São Paulo, conforme a Lei 34 de Março de 1846, o currículo regulamentado para as escolas determinava em seus Artigos 1º e 2º que:

Art. 1.º - A instrução primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e practica da arithimetica até proporções inclusivè, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral christã, e da doutrina da religião do estado.

Art. 2.º - A instrução primaria para o sexo feminino constará das mesmas materias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithimetica á theoria e practica das quatro operações; e também das prendas que servem á economia domestica” (SÃO PAULO, 1846).

Mesmo com a Lei que permitia que as meninas frequentassem a escola, podemos perceber que as meninas ainda eram deixadas em segundo plano em relação à educação e o controle do patriarcado sobre os corpos femininos se dava através das aulas de “prendas que servem à economia doméstica”, sempre lembrando a elas que, mesmo tendo acesso à

educação formal o seu destino enquanto mulheres já estava traçado e era um só: se tornarem esposas submissas, mães, administradoras do lar e, mesmo que não se casassem, ficariam “guardadas” em casa ocupando-se das prendas domésticas, debaixo dos olhos e do poder masculino, exercido por seu pai ou irmãos.

Em 1870, os protestantes, especialmente batistas e presbiterianos, foram os primeiros a ter uma iniciativa inovadora em relação ao ensino de meninos e meninas. Fundaram escolas no Brasil e, mesmo sendo minoria em um país de maioria católica e sofrendo críticas, principalmente religiosas, foram os pioneiros na criação de colégios com classes mistas, com meninos e meninas ocupando o mesmo espaço escolar.

Com a modernização do Brasil, a partir de 1870, ocorreram algumas mudanças na educação de meninos e meninas referentes a conteúdos escolares e organização do ensino e que se consolidaram, em 1879, com a implementação do Decreto 7.247/1879, conhecido como Reforma Educacional Leôncio de Carvalho. Essa reforma foi proposta pelo político do mesmo nome, que regulamentava o ensino com classes mistas formadas por meninos e meninas até 10 anos de idade, com duração de quatro anos e divididos em primeiro e segundo graus, com duração de dois anos cada. Para os alunos do segundo grau, havia um currículo comum a todos os estudantes e havia também disciplinas específicas de acordo com o sexo: para os meninos era ofertado o ensino de noções de economia social e prática manual de ofícios e para as meninas noções de economia doméstica e trabalhos de agulhas (MACHADO, 2005).

Convém destacar que, apesar da ampliação do número de escolas para meninas no Brasil, isso não foi acompanhado de um grande número de meninas matriculadas. Isso porque se criava a maioria das escolas nas sedes das províncias, deixando de fora as alunas das cidades mais distantes, as que moravam na zona rural nas escolas das províncias e as meninas pobres – em decorrência disso, a maioria das mulheres permanecia analfabeta. Não podemos nos esquecer também que, nesse período, os mais pobres, as meninas e os meninos negros continuavam excluídos do sistema educacional, como afirmam Pereira, Felipe e França (2012, p. 246):

Apesar da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX, ter como objetivo a escolarização das camadas populares, só foram integrados aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano, deste contingente ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros.

Essa organização do sistema de ensino prevaleceu até o final do Segundo Reinado e, com o advento da República, era preciso pensar uma educação que preparasse os cidadãos para a “Ordem e o Progresso”, mas ainda havia restrições ao ensino ofertado às mulheres.

Durante a Primeira República ocorreram várias mudanças no ensino, principalmente nas escolas públicas. Se, no Império, a relação com a Igreja obrigava as escolas a incluírem aulas de religião em seu currículo, em 1890, um ano após a instituição da República, o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, através do Decreto 119-A, declarou o Brasil um país laico, o que foi reforçado no ano seguinte com a Constituição Republicana de 1891. Com essa decisão de separar o Estado da Igreja, houve a tentativa de instituir um ensino laico nas escolas, mas isso foi motivo de vários debates.

Com o advento da República, a pretensão de educar os indivíduos para absorverem e colocar em prática os ideais republicanos não estava mais voltada somente para os homens, era necessário educar também as mulheres, pois elas ensinariam esses ideais a seus filhos. Entre as reformas sociais e mudanças que ocorreram no Brasil durante a primeira República uma delas era oferecer às mulheres uma educação que estivesse alinhada ao Novo Brasil que se anunciava. Vale ressaltar, ainda, que, nesse contexto, os homens e mulheres que tinham acesso à escolaridade continuavam sendo os brancos.

No entanto, apesar do discurso da necessidade de oferta da educação para as mulheres, é preciso ter em mente que os defensores da instrução escolar para as mulheres argumentavam que ela não poderia ser muito avançada, sob o risco de alterar a ordem social e o papel da mulher na família, mas suficiente para que estas pudessem cumprir a missão de ensinar aos filhos a cidadania, a civilidade, para se tornarem cidadãos de bem, conforme os ideais republicanos.

É importante destacar que, embora a Constituição Republicana de 1889 afirmasse a laicidade do Estado, a Igreja Católica continuava a influenciar o ideário e os costumes, interferindo inclusive em questões relacionadas à educação e ao ensino, defendendo o modelo de família patriarcal e temendo que as mulheres, ao terem acesso à instrução, se rebelassem contra a chamada “ordem natural das coisas”. Assim, negavam a elas direitos civis e políticos sob o argumento de que era preciso preservar a família.

Para Saffioti (2013, p. 291),

Dentro daquele quadro, os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar. [...] Numa tentativa de preservar a estrutura patriarcal da família, advogavam os

católicos, alegando as diferenças básicas entre o homem e a mulher, uma correspondente desigualdade no plano das capacidades civis e políticas. [...] a mulher poderia continuar operando, mantidas as suas condições de vida, como freio às tentativas de transformações mais ousadas. O baixo nível de educação feminina é, assim, defendido em nome da necessidade moral e social de preservação da família como se esta fosse incapaz de persistir através das mudanças que a evolução social lhe impõe frequentemente.

Apesar do discurso de igualdade no qual a recém-inaugurada República Brasileira se assentava, na prática, a educação das mulheres ainda era limitada. Como vimos anteriormente, no Império as escolas públicas de instrução primária havia a separação de meninos e meninas, tanto nas classes quanto em relação aos conteúdos escolares. A criação de escolas com classes mistas pelos protestantes, oferecendo um ensino igualitário para meninos e meninas, era duramente criticado pela Igreja Católica, que considerava a formação de classes mistas uma ameaça aos bons costumes.

No Império e nos primeiros anos da República a criação de classes mistas não ocorreu por razões de igualdade ou motivações sociais, mas por necessidade econômica, como afirma Almeida: “No Brasil, desde o século XIX, o sistema público de ensino contava com classes mistas, mais por força de circunstâncias econômicas, do que acatamento de ideais coeducativos” (ALMEIDA, 2014, p. 118).

Mesmo que as questões econômicas obrigassem o Estado à formação de classes mistas e da suposta laicidade do governo republicano, a Igreja determinava como essas escolas deveriam funcionar, pois, para manter o decoro e preservar os ideais cristãos, algumas aulas deveriam ser separadas. Dessa forma, meninos e meninas dividiam o mesmo espaço durante as atividades religiosas e boa parte das aulas, com exceção daquelas em que os temas eram considerados delicados e representavam perigo, caso meninos e meninas frequentassem juntos, pelo risco de atentarem contra a moralidade. Por essa razão,

deveria haver classes especiais separadas nas lições de biologia e anatomia, ou quando houvesse leituras sobre o comportamento e a psicologia do outro sexo, ou ainda se a cultura física ou os jogos estivessem envolvidos. Era imperioso que a religiosidade e o bom comportamento coexistissem, com o respeito no relacionamento mútuo (ALMEIDA, 2014, p. 119).

Vale ressaltar que o projeto republicano de oferecer a educação escolar para as mulheres não pretendia promover grandes rupturas, o que se propunha era a conciliação dos valores tradicionais, da conservação do poder patriarcal, com uma pincelada de modernidade, mas estabelecendo limites para a liberdade das mulheres e, mesmo aquelas que haviam

alcançado a Educação Superior, não conquistaram sua emancipação ou autonomia. Pelo contrário, elas eram obrigadas a se submeter às tradições e ideais católicos que defendiam a submissão feminina e que estavam impregnados na sociedade brasileira, uma vez que “essa mentalidade tinha a força das tradições longamente herdadas e não mudou nos anos em devir” (ALMEIDA, 2014, p. 121).

Quanto às mulheres que ocupavam as vagas de professoras nas escolas públicas, era necessário melhorar a sua instrução, tanto para lecionarem nas classes de crianças quanto para atuarem nas classes mais avançadas. Afinal, elas eram responsáveis pelo futuro do país ao educarem com amor “maternal” e dedicação, contribuindo, assim, para a ordem e o progresso:

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão da escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença teve seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Se, no Império, a necessidade de professoras levou o governo a autorizar as mulheres a cursarem a Escola Normal para atender à demanda da falta de professores para as classes de meninos, no século XX se intensificou o processo de “feminização do magistério”, à medida que os homens que lecionavam nas classes do ensino secundário abandonavam o exercício do magistério para ocuparem empregos mais rentáveis.

A mudança deixou os governantes sem alternativas e, uma vez que a presença feminina nas classes de meninos era inevitável, isso influenciou também o discurso sobre o ensino de crianças, que adquire um novo foco, colocando a figura feminina como maternal e, portanto, apta a exercer o magistério. Assim, tornava-se urgente e necessário a melhoria da instrução feminina e a ampliação de vagas em todo o país para que as mulheres pudessem frequentar a Escola Normal, permitindo a elas o acesso ao conhecimento, mas sempre com um currículo diferenciado daquele que era oferecido aos homens (SAFFIOTI, 2013).

O projeto republicano, apesar de considerar que a educação era importante para o desenvolvimento do país, não pretendia emancipar as mulheres econômica e politicamente ou conceder-lhes autonomia. Pelo contrário, mesmo no exercício do magistério, que era uma das poucas profissões que permitiam às mulheres terem um emprego fora de casa, elas eram sempre lembradas que serem mães, donas de casas e esposas era a sua tarefa mais importante e que elas precisavam conciliar as duas funções sem renunciar aos cuidados com o marido, os filhos e o lar em razão do trabalho.

Isso perdurou por muitas décadas e, independente da classe social, as mulheres continuaram submissas aos seus pais ou maridos, seus direitos eram limitados, tendo que pedir autorização aos seus pais ou maridos para trabalharem fora de casa e sendo vetadas na participação política ou mesmo nas decisões familiares.

Mas, apesar das limitações impostas às mulheres, isso não as impediu de lutarem por seus direitos. Desse modo, as ideias feministas que já estavam presentes no Brasil desde Nísia Floresta, tomam corpo através das representantes dos movimentos de mulheres em defesa de seus direitos. Em 1911, a professora baiana Leolinda Figueiredo Daltro (1859-1835) fundou uma agremiação denominada Partido Republicano, que defendia a cooperação feminina, o combate à exploração sexual e o direito de voto das mulheres.

Em 1919, a zoóloga Bertha Lutz (1894-1976) fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que mais tarde, em 1922, daria origem à Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino (FBPF) e que tinha como principais reivindicações a defesa dos direitos políticos das mulheres, de votarem e serem votadas, a igualdade entre os sexos e a independência da mulher. Graças à luta de Leolinda Daltro, Bertha Lutz e outras tantas sufragistas brasileiras, em 1932 as reivindicações das mulheres se concretizaram e elas conquistaram o direito de votarem e serem votadas.

Mas o direito ao voto e a conquista dos direitos políticos pelas mulheres refletiram-se principalmente na educação. De acordo com Beltrão e Alves (2009), a instituição do voto feminino trouxe um efeito que não era esperado, o aumento das matrículas de mulheres nas escolas:

Um efeito não antecipado do voto feminino, que precisa ser mais bem investigado é o crescimento da escolarização das mulheres, pois interessava aos partidos políticos conquistar mais eleitores. Os políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar. As mulheres eram eleitoras, mas raramente eram candidatas. Nesse quadro, elas souberam aproveitar o apoio dos políticos na alfabetização feminina e, resgatando seus próprios interesses, entraram maciçamente nas escolas, concretizando o acesso à educação (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 133).

Em 1937, durante o regime de governo instituído por Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), Gustavo Capanema foi nomeado Ministro da Educação e promoveu uma série de mudanças no ensino. As Leis Orgânicas do Ensino através do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, ficaram conhecidas como Reforma Gustavo Capanema.

Entre as mudanças propostas pela Reforma Capanema podemos citar a instituição do ensino industrial, buscando atender a demanda do processo de industrialização do Brasil e a criação de uma espécie de Ensino Secundário Feminino que, apesar de não ter um currículo tão diferenciado daquele que era oferecido para os meninos, era ministrado em classes separadas. Se, por um lado, essa segregação representava um retrocesso na educação, por outro lado, era a porta de entrada para as mulheres alcançarem o Ensino Superior (SAFFIOTI, 2013).

A luta das mulheres pelo acesso à educação não foi aceita facilmente e sofreu duras críticas. Numa sociedade permeada pelo patriarcado e pela dominação masculina no âmbito político e social, todas essas mudanças ocorridas durante as décadas de 1930 e 1940 causavam preocupações, principalmente no que se referia às questões da participação política feminina, o direito ao voto e a instrução das mulheres, considerados uma ameaça não somente às tradições, mas também à estrutura familiar:

Os alarmistas prognosticavam o fim da paz doméstica caso as mulheres insistissem em conduzir atividades fora do lar ou, até mesmo, adquirissem algum tipo de instrução superior [...]. Os discursos mais virulentos contra a mulher estavam associados ao temor de que a crescente participação feminina no mundo público acabasse por estimular outras liberdades, principalmente no campo sexual [...] (OSTOS, 2012, p. 318-319).

Mais uma vez, ressaltamos aqui que, se para as mulheres brancas o acesso a processos de escolarização mais avançados e cursar a universidade eram praticamente impossíveis nesse período, para as mulheres negras esse era um patamar inalcançável, uma vez que mesmo os homens negros nesse período ainda tinham dificuldades em cursar ao menos o Ensino Secundário.

A entrada das pessoas negras nas escolas ocorreu de forma tardia e com uma série de restrições, tendo em vista que, mesmo após a abolição da escravatura, os negros não tiveram acesso à escola imediatamente e só a partir do final do século XIX e início do século XX foi permitido aos meninos negros se matricularem nas escolas públicas e as meninas negras só tiveram acesso à escola na primeira década do século XX, o que aumentou a desigualdade de instrução entre negros e brancos, especialmente entre as mulheres negras.

No início dos anos 1950, apesar de todas as conquistas femininas nas duas décadas anteriores, as mulheres ainda enfrentavam dificuldades de acesso à educação, principalmente ao Ensino Superior.

De acordo com Saffioti (2013), apesar dos cursos de Filosofia criados no Brasil a partir de 1937 terem sido voltados para as mulheres que lecionavam no Ensino Secundário, o número de matrículas era pequeno, uma vez que a Escola Normal não oferecia formação suficiente para que elas pudessem se matricular nos cursos superiores:

A contradição reside no fato de que o curso secundário era o único a permitir o ingresso direto nos Cursos superiores. Se, no nível secundário de estudos, a mulher deve receber educação especial orientada para “a natureza feminina de sua personalidade” e tendo em vista “sua missão no lar”, por outro lado, é este o curso que, sem distinções, pode conduzir a mulher aos bancos das escolas superiores. De outra parte, as normalistas, cuja formação era marcadamente profissional (embora, é verdade, um certo cunho maternal se encobrisse sob o rótulo da profissão), teriam que aguardar alguns anos, a fim de obterem todas as vantagens conferidas pelo curso secundário no que tange ao ingresso nos cursos superiores (SAFFIOTI, 2013, p. 310).

Nos anos 1950, conhecidos como “Anos Dourados”, houve um crescimento dos centros urbanos e expansão do processo de industrialização no país e a classe média brasileira passou a viver uma espécie de prosperidade econômica, além do acesso à informação. Mesmo com todas essas mudanças, predominava a distinção dos papéis masculinos e femininos.

A maior participação das mulheres no mercado de trabalho, ocupando funções como médicas, assistentes sociais, vendedoras, etc., exigia cada vez mais sua escolarização, mas essa era uma questão cercada de preconceitos, principalmente se essas mulheres trabalhadoras fossem casadas.

Entre os argumentos utilizados contra a participação feminina no mercado de trabalho estavam o da perda da feminilidade, dos privilégios femininos, como a proteção masculina e o respeito, e que, trabalhando fora de casa, as mulheres deixariam de cumprir suas obrigações domésticas, não dariam atenção ao marido e nem cuidariam dos filhos. Essas eram consideradas ameaças graves porque representavam “ameaças não só à organização doméstica como também à estabilidade do matrimônio” (PINSKY, 2022, p. 624).

Enquanto a qualificação profissional para os homens era vista com bons olhos e considerada um investimento na carreira e no futuro profissional, a qualificação feminina era vista como algo danoso, pois uma mulher culta representava não só uma ameaça às relações hierárquicas de poder do masculino sobre o feminino, mas também perderiam a chance de conquistar a felicidade conjugal, pois os rapazes evitariam se relacionar com mulheres cultas e muito inteligentes (PINSKY, 2022). Isso demonstra o quanto a inteligência e a emancipação feminina incomodavam os homens, por representarem um perigo à dominação masculina.

Nos anos 1960, as mulheres ainda sofriam duras críticas por trabalharem fora de casa ou por buscarem o aperfeiçoamento profissional, mas foi um período que trouxe conquistas importantes para elas. Até 1962, mesmo que tivessem qualificação profissional, as mulheres casadas só poderiam trabalhar fora de casa com autorização do marido e nos casos em que os maridos pedissem o divórcio corriam o risco de perder a guarda dos filhos, uma vez que o marido exercia o domínio e autoridade sobre a família, concentrando todo o poder de decisão no casamento.

Em 27 de agosto de 1962, foi aprovada pelo presidente João Goulart a Lei 4.212/1962, conhecida como Estatuto da Mulher Casada, que dava à mulher casada o direito de exercer uma profissão e trabalhar fora de casa sem que precisasse pedir autorização ao marido e, no caso de separação, poderia requerer a guarda dos filhos. Além disso, com a chegada da pílula contraceptiva no Brasil, passaram a ter o direito de escolher se queriam ou não ter filhos.

Porém, com o golpe militar de 1964 e a implantação da Ditadura Civil-Militar no Brasil, que teve apoio dos grupos conservadores e principalmente da ala mais radical da Igreja Católica que sempre havia se posicionado contra a emancipação feminina e sob o argumento de uma “ameaça comunista” que destruiria as famílias, muitas mulheres foram cooptadas para apoiarem o poder ditatorial instaurado no país. Nesse período, os movimentos de mulheres estavam desarticulados, o que favoreceu os golpistas e movimentos como a “Marcha com Deus Pela Família e Pela Liberdade”, que teve total apoio de mulheres das famílias conservadoras pelo país.

Dessa maneira, pelo fato de as mulheres serem consideradas as responsáveis pelo cuidado com a família, recaía sobre elas a responsabilidade de ajudarem a varrer a ameaça comunista do país. No entanto, ainda que o governo ditatorial chamasse as mulheres a se aliarem ao regime, houve mulheres que resistiram a esse discurso. Assim, a Ditadura não conseguiu calar as mulheres que se rebelavam contra o regime, que resistiam bravamente lutando por direitos, mesmo sofrendo o risco de prisões, torturas, estupros e mortes.

As mulheres que ousaram resistir ao Regime Militar eram estudantes universitárias, donas de casa, trabalhadoras rurais, ligadas ou não a partidos de esquerda, organizadas em clubes femininos, ou participantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), ala mais progressista da Igreja Católica e que, apesar das diferenças, tinham em comum a luta pelos direitos das mulheres à educação, saúde, entre outras pautas. Conforme Maria Elaene Alves (2021), esse era um feminismo com uma trajetória particular por ter suas bases em diferentes vertentes:

Por sua vez, naquele momento, surgiu um movimento de mulheres de massa e com enraizamento popular que foi caracterizado por Sarti (1998) como uma “trajetória particular do feminismo”. Assim, o movimento de mulheres no Brasil, nesse período, formou-se a partir de duas vertentes principais que se cruzaram: militantes feministas vinculadas ou originárias das organizações e partidos de esquerda e mulheres organizadas nos movimentos populares, em comunidades eclesiais de base, nos clubes de mães, em movimentos reivindicativos, de saúde, de creches etc. Tais vertentes, por sua vez, comportavam uma multiplicidade de inserções, de níveis de organização, de priorização de áreas de luta e reivindicações e, obviamente, de visões do que é, ou deveria ser, o movimento de mulheres (ALVES, 2021, p. 56-57).

No final dos anos 1960, precisamente o ano de 1968, e início dos anos 1970, houve um aumento da repressão àqueles que se posicionavam contra o Regime. De acordo com Bóris Fausto (2006), esse período, conhecido como Anos de Chumbo, foi a fase mais brutal da Ditadura no Brasil, com perseguições a todos aqueles que eram considerados inimigos do Regime através da cassação de mandatos eletivos, suspensão de direitos políticos, expulsão de funcionários do serviço público, principalmente professores universitários, censura aos meios de comunicação e a tortura passou a fazer parte dos métodos do governo na punição aos inimigos do Regime.

Os anos 1970 presenciaram uma grande efervescência social e de crescimento da luta das mulheres. Enquanto muitas mulheres das classes alta e média, em sua grande maioria brancas, esposas de militares e empresários, participavam de entidades como a União Cívica Feminina, criadas desde 1964 em apoio ao governo ditatorial, as mulheres das classes populares se organizaram em movimentos contra a alta dos preços de alimentos, a exemplo do Movimento contra a Carestia, na luta pela Anistia e, nos anos 1980, o Movimento Diretas Já.

Junto a essas pautas, as mulheres continuavam na busca pela igualdade de direitos. Essa é uma questão que vem mostrando através de lutas pelos movimentos sociais diversos que a igualdade só pode ser implementada quando se exerce a cidadania, não basta apenas igualdade na lei. É preciso combater estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminação. A partir dessa compreensão,

Nestas lutas as mulheres foram assumindo papel importante, atuando no campo da política em geral e, especificamente, no que se refere às relações patriarcais, como o caso da luta pelo direito ao divórcio. Isso rompia radicalmente com códigos e imposições da época (ALVES, 2021, p. 58).

Com o processo de redemocratização do país nos anos 1980, os movimentos mulheres se fortaleceram e começaram a defender pautas que assegurassem os direitos das mulheres

nos campos não somente da saúde e da educação, mas no combate à desigualdade, à opressão e à violência contra a mulher.

A partir dos anos 1980, os movimentos de mulheres e feministas no Brasil já defendiam a implementação de políticas públicas para as mulheres na tentativa de sanar problemas enfrentados pelas mulheres em várias esferas para que assim, encontrassem formas de “superar os muitos problemas enfrentados pelas mulheres brasileiras desde os mais diversos campos: da saúde, da educação, da segurança, dentre outros (SILVA, 2021, p.107).

A partir dessas pautas foi criado, através da Lei n. 7.353, de 29 de agosto de 1985, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), vinculado ao Ministério da Justiça, e que teve como objetivo primordial a promoção de políticas de combate e eliminação da discriminação contra as mulheres e a garantia de sua participação nas esferas política, econômica, cultural e social do país.

A luta das mulheres também foi de fundamental importância para que a Constituição de 1988 incluísse em seu texto a defesa dos direitos das mulheres através do artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição de 1988, as pautas dos movimentos de mulheres, no que compete à educação, ganham força a partir de 1990, não apenas atendendo às lutas das mulheres no Brasil, mas também como uma forma de se adequar às agendas internacionais de gênero, principalmente após os debates que ocorreram na Conferência de Pequim de 1995. Assim, era necessário que se levantassem discussões sobre a educação para a igualdade de gênero e a construção de uma “agenda de gênero na educação” no Brasil que estivesse alinhada com as discussões internacionais que defendiam a “ênfase à educação como uma estratégia de diminuição da pobreza no mundo e para a promoção do crescimento econômico” (SILVA, 2021, p. 79).

No ano 2000, o combate à pobreza que afeta diretamente a maioria das mulheres no mundo, o combate à violência sexista (definição que era dada à violência contra a mulher naquele período) foram as pautas levantadas por mulheres em todo o mundo, o que levou à proposta da criação da Marcha Mundial das Mulheres, que tinha como eixo cinco valores: Liberdade, Autonomia, Igualdade, Paz e Solidariedade e cujo slogan, “2000 razões para marchar contra a pobreza e a violência sexista”, mobilizou mulheres de todo o mundo.

No Brasil, 30 mil mulheres de 16 estados brasileiros, representando vários movimentos sindicais e da sociedade civil, participaram da Marcha em São Paulo no dia 8 de março de 2000.

Ainda no ano 2000, no dia 10 de agosto, em consonância com a pauta da Marcha Mundial, as trabalhadoras rurais de vários movimentos sindicais rurais do país, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), as Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura (FETAG's), mais de 4 mil Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR's) e a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), organizaram a 1ª Marcha das Margaridas em Brasília, que contou com a participação de mais de 20 mil mulheres. O nome da Marcha foi escolhido em homenagem à trabalhadora rural Margarida Maria Alves, assassinada a mando de um grande proprietário rural de Alagoa Grande, na Paraíba.

A Marcha das Margaridas defendia as pautas da Marcha Mundial das Mulheres, mas havia um diferencial, que era a defesa dos direitos das mulheres agricultoras e o fortalecimento de um projeto alternativo de desenvolvimento e sustentabilidade rural.

Todas as lutas das mulheres, ao longo dos séculos XX e XXI, no Brasil, trouxeram conquistas importantes, como a criação de Delegacias Especializadas da Mulher (DEAM's) em todo o país, a criação e aprovação de leis em defesa dos direitos das mulheres e de combate à violência contra a mulher, a exemplo da Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que tem como principal objetivo combater e punir todo o ato de violência doméstica contra a mulher; em 2015 foi aprovada a Lei 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015), que torna o assassinato envolvendo violência doméstica e familiar homicídio qualificado e crime hediondo.

Em 2018, foi criada a Lei 13.718/2018, conhecida como Lei da Importunação Sexual (BRASIL, 2018), que considera crime de importunação sexual toda e qualquer investida sexual contra a vontade da mulher, como beijar à força, tocar em seu corpo ou encostar partes íntimas no corpo da mulher sem seu consentimento.

Para evitar ataques preconceituosos às mulheres, na política foi criada, em 2021, a Lei 14.192/2021 de combate à violência política, no intuito de reprimir, prevenir e combater a violência política contra as mulheres durante as eleições, no exercício de direitos políticos e na ocupação de cargos públicos (BRASIL, 2021).

Em 2021, foi criada também a Lei 14.164/2021, que instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher, com o intuito de incluir nos conteúdos escolares da Educação Básica o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher.

Apesar de todas essas conquistas, é preciso avançar mais. Para isso, é necessário que a educação escolar não se atenha somente aos conteúdos específicos de cada disciplina, é

preciso, também, que ela esteja voltada para combater toda e qualquer forma de violência no ambiente escolar, inclusive a violência contra a mulher.

No tópico 2.4 apresentaremos algumas considerações sobre a violência de gênero na escola e a importância de trazer esse tema para debate no cotidiano escolar, como forma de desconstruir a ideia de dominação do masculino sobre o feminino e na prevenção e combate à violência contra a mulher.

É importante salientar que as políticas públicas que incluem o Plano Nacional de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra a Mulher representam um instrumento importante que pode contribuir com a implementação da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) na sociedade brasileira com eficácia. Portanto, abrir espaço de debates e reflexões nos espaços escolares é uma forma de conscientizar alunos e alunas sobre a importância do combate às desigualdades de gênero e combate à violência de gênero, violência contra a mulher.

2.4 Algumas considerações sobre violência de gênero na escola

Este subitem trata de algumas considerações sobre a violência de gênero na escola, considerando a importância de aprofundar conhecimentos sobre as questões relacionadas a masculinidades e feminilidades, ser homem e ser mulher, e, para tanto, no subitem 2.4.1, apresentamos uma discussão sobre *Ser menina e ser menino e masculinidades e feminilidades na escola*, com apoio de referenciais que pesquisaram e estudaram essa questão no espaço escolar.

Nessa perspectiva, buscamos o aporte teórico de Carvalho (2004, 2008), Bourdieu (2006, 2020), Louro (2014), dentre outros referenciais, que, no estudo da produção das masculinidades e feminilidades na escola, percebem que há um vasto repertório de valores, ideias e símbolos que perpassam a educação escolar, reproduzindo, assim, aquilo que é construído socialmente (CARVALHO, 2004).

Esses valores e símbolos que determinam como os sujeitos devem se comportar em sociedade, as atribuições de papéis que determinam o que é feminino ou masculino, são reproduzidos na escola, determinando que o menino considerado bom aluno é o questionador, aquele que tem bom humor e curiosidade, e que é muito ativo. Mas, quando se trata das meninas, as boas alunas são as caladas, passivas e não questionadoras (CARVALHO, 2008).

A escola é um espaço de socialização e um ambiente de convivência de pessoas de diferentes correntes de pensamento. Esse espaço, onde é produzido e reproduzido o

conhecimento, também é um ambiente que reproduz ideias, maneiras de pensar, padrões sociais e conceitos que permeiam a sociedade na qual a escola está inserida.

Vários estudiosos têm se dedicado ao estudo das relações de poder e dominação e as violências que ocorrem, de forma consciente ou inconsciente, dentro da escola e como as relações de poder que se estabelecem na sociedade são reproduzidas na escola.

Como afirma Guacira Lopes Louro (2014, p. 64):

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e, no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo.

As relações harmônicas/antagônicas existentes na sociedade se refletem também na escola e nas relações de gênero.

De acordo com Cunha (2007, p. 33),

Gênero é um conceito, um termo, ou ainda, uma categoria que designa o fenômeno ou conjunto de fenômenos que expressa um padrão específico de relações existentes entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres. Essas relações que, na maior parte das vezes, são marcadas pelas desigualdades, são construídas pela própria sociedade em seu movimento.

A autora (2007) afirma, ainda, que essas relações de dominação historicamente construídas se refletem principalmente nas relações existentes entre homens e mulheres, já que a sociedade legitima o poder do masculino sobre o feminino.

A escola, no seu papel de transmissora do conhecimento e de ideologias, educa meninas e meninos para exercerem papéis hierarquizados socialmente e, com isso, como afirma Carvalho (2012, p.42), “impossibilita a percepção de mudanças das relações de gênero através do tempo e do espaço”, favorecendo a desigualdade e reforçando as relações desiguais de gênero (QUARESMA, 2010).

Ao defender que a aptidão para determinadas áreas do conhecimento depende do fato de ser menino ou menina, a escola vai modelando crianças ou adolescentes a partir do

princípio de que é preciso integrar o indivíduo “à vida social”, reproduzindo, desta forma, preconceitos, à medida que não debate questões como gênero (AUAD, 2006, p. 19).

Essa violência está presente também na linguagem preconceituosa com a qual muitos homens se referem às mulheres e que, infelizmente, é praticada também por boa parte dos discentes, visto que, muitas vezes, eles trazem de casa para a escola algumas falas e práticas de seu cotidiano.

Apesar de todas as lutas e conquistas das mulheres contra todo o tipo de discriminação e violência de gênero, esses debates e embates não têm alcançado o âmbito do espaço escolar, pois a escola, na maioria das vezes, não discute essas questões, e acaba por reproduzir e reforçar essas relações de desigualdade, quando não abre espaço para a discussão dessas questões.

Como afirmam Weller e Silva (2008, p. 4),

A mulher enfrenta problemas em relação à cobrança feita pelo grupo social ao qual pertence, sendo que esta cobrança é muito mais intensa no ambiente escolar, no qual os alunos, também, possuem esta postura machista. A escola, por sua vez, não utiliza nenhum mecanismo que erradique tais atitudes e comportamentos.

Ao ignorar ou reforçar a desigualdade entre meninas e meninos, “a escola contribui para a exclusão e para reforçar o sexismo” (ARANTES, 2008, p. 1). Para que a educação combata essa ideologia do domínio do masculino sobre o feminino, ela deve discutir as questões de gênero e praticar uma educação igualitária (AUAD, 2006), buscando mecanismos e medidas de combate à violência de gênero.

Assim, a violência de gênero na escola, muitas vezes, passa despercebida, seja por falta de conhecimento de gestores e professores sobre o tema ou pelo fato de que as escolas não desenvolvem ações de prevenção e combate à prática desse tipo de violência na escola.

É preciso que a instituição escolar aborde esse e outros temas como respeito à diversidade e às diferenças, mas, para isso, é necessário que as escolas incluam as discussões sobre gênero em seus currículos, a fim de que os educandos entendam que “a hierarquia existente na cultura brasileira de subordinação da mulher ao homem traz desequilíbrios de todas as ordens” (WELLER; SILVA 2008, p. 7). É importante lembrar também que a escola precisa acompanhar as mudanças ocorridas fora dela, uma vez que ela “não pode ficar isolada de um processo amplo de transformações para alcançar a equidade de gênero” (WELLER; SILVA, 2008, p. 7).

Enfim, até que ponto a escola brasileira tem mostrado preocupação com o combate à violência e violência de gênero nas relações sociais que são construídas no seu cotidiano? É sobre esta questão que precisamos fazer um esforço para compreender porque “ser menino e ser menina” continua a ser um tema que tem provocado preocupação de pesquisadores e estudiosos de desigualdades de gênero na sociedade e no espaço escolar brasileiro.

2.4.1 Ser “menina” e ser “menino”. Masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea. Eis a questão na escola...

O papel da escola na sociedade contemporânea é socializar conhecimentos plurais e educar para a cidadania, formar indivíduos-sujeitos ativos, participativos, com autonomia, iniciativa, criativos.

No entanto, é possível perceber que a escola ainda continua empenhada na transmissão de conhecimentos e ocorre através do ensino das ciências exatas e da natureza, das linguagens e humanidades. Além dos currículos escolares engessados, a escola exerce uma outra função: a “padronização” dos sujeitos, educando-os para assumir os papéis sociais a eles determinados pela sociedade, uma vez que “a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2014, p. 89).

Assim, é possível afirmar que a escola não somente reproduz as noções do que é masculino e feminino numa visão já arraigada em nossa sociedade, como ela produz as suas próprias definições e estruturas do que é feminino ou masculino dentro do espaço escolar, mas torna um “lôcus de produção de concepções de gênero em suas estruturas e práticas cotidianas” (TOLEDO; CARVALHO, 2018, p. 1005).

Essa fabricação dos sujeitos é percebida desde o ingresso da criança na escola e, basta observarmos as atividades lúdicas da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, para notar que há uma diferenciação entre brincadeiras e jogos de meninos e meninas.

Na educação infantil, as brincadeiras são orientadas de forma que as meninas brincam de boneca e os meninos brincam de carrinho e, no ensino fundamental, principalmente nas aulas de Educação Física, nos chamados jogos cooperativos. Desse modo, os jogos com bola para as meninas incluem o vôlei ou basquete, mas o futebol é exclusividade para os meninos, uma vez que “futebol é coisa de menino”. Todas essas ações têm uma intencionalidade:

moldar meninos e meninas para a vida em sociedade, onde homens e mulheres têm papéis distintos e imutáveis.

A ideia de menino agitado e menina passiva permeia as relações escolares entre alunos e professores, como uma forma de condicionar os sujeitos de acordo com o que se espera deles e qualquer menino ou menina que fuja aos padrões é considerado um “desvio de padrão”. Para a manutenção do padrão do que considera que é apropriado para meninos e meninas, a escola determina o lugar de cada um, delimitando o espaço e, através da utilização de “símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62).

Dessa maneira, a escola, que deveria ser o espaço de desconstrução de preconceitos, reforça-os, cria classificações, divisões e promove o “enquadramento” dos sujeitos, promovendo a desigualdade, como afirma Louro (2014, p. 57), a escola “se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Além do enquadramento de meninos e meninas nos papéis sociais que lhes são determinados, das desigualdades culturais, econômicas e sociais, a escola ainda reproduz outras desigualdades e preconceitos, como o racismo.

Assim, a construção do conhecimento escolar vai sendo influenciada pelas relações de poder que permeiam a sociedade, silenciando culturas, saberes e modos de ser que não se enquadram no modelo que é considerado ideal. A falta de formação dos professores para abordarem temas como racismo e questões de gênero torna difícil a promoção de uma educação antirracista e de combate às diversas formas de preconceito e violência que estão presentes no ambiente escolar. Conforme Maria de Lourdes Gisi (2011, p. 42),

As manifestações sobre a ocorrência das violências no cotidiano escolar já deixaram evidente que muitos professores têm dificuldades de se posicionar diante dessa questão e não estão conseguindo lidar com tal fenômeno, que se apresenta não como fato novo, mas revestido de novos desafios.

Afinal, para prevenir e coibir as manifestações da violência no ambiente escolar é preciso que a escola, com base na Legislação Educacional que em seu arcabouço trata da formação de professores, da inclusão das discussões sobre o combate à violência na escola, promova ações em que o respeito ao outro em sua forma de ser, agir e pensar seja primordial. A Legislação Educacional brasileira e as políticas de combate à violência na escola são os temas abordados no próximo tópico.

2.4.2 Legislação brasileira sobre educação e a prevenção e combate à violência na escola

A legislação educacional brasileira é tema que tem suscitado discussões, reflexões, consultas e debates de pesquisadores de diferentes áreas do saber. Estas leis, decretos, pareceres fornecem um arcabouço jurídico que permite a boa convivência, a democratização do acesso à educação, estimula o exercício da cidadania, da condição humana.

De acordo com o Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - da Educação, Artigo 205, da atual Constituição Federal Brasileira – CF/88,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da CF de 1988 tratar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título I – da Educação, Art. 1º, estabelece que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

E, no Art. 9º, do Capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das disposições gerais, considera que os “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...]” (BRASIL, 1996). Dentre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, verifica-se o combate às situações de discriminação, preconceitos e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional de alunos, da garantia de políticas de combate à violência na escola.

A Meta 7 prevê fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais para o Ideb positivas, considerando:

7.23. garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 158).

É importante destacar que a legislação educacional, como podemos observar, prevê medidas de prevenção e combate à violência na escola e permite entender que o objetivo é prevenir, impedir, reduzir e combater casos de violência nas escolas brasileiras.

Contudo, as medidas contra a violência, com o objetivo de prevenir, impedir e reduzir violências nas escolas brasileiras, têm sido motivo de questionamentos de pesquisadores, setores da sociedade civil, enfim, de toda a sociedade, principalmente de gestores, pais e professores de alunos/as, pois os tipos de violência na escola, contra a escola, dentro e no entorno da escola estão se multiplicando e diversificando, sem precedentes.

Segundo dados do Atlas da Violência (CERQUEIRA, 2021), em todo o mundo, os indivíduos mais atingidos pela violência são os homens adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos. No Brasil, a violência é a principal causa de morte de jovens: em 2019, dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil 51,3% das vítimas eram jovens entre 15 e 29 anos.

Além dos homicídios, outras práticas de violência têm atingido os adolescentes e jovens: as violências físicas e verbais, violência psicológica, entre outras. Os altos índices de violência contra adolescentes e jovens é preocupante, principalmente quando essa violência adentra os muros da escola.

No entanto, entre os direitos básicos de crianças e adolescentes está o direito à Educação, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, documento assinado pelo Brasil e mais 196 países. Nesse documento, o UNICEF (2019) destaca que para assegurar o direito à educação uma das funções da escola é proteger crianças e adolescentes, tornando o espaço escolar um lugar seguro, onde crianças e adolescentes possam se sentir protegidos e desenvolver plenamente as suas capacidades de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Além de participar da Convenção, na Legislação brasileira foram criadas leis de proteção a crianças e adolescentes e combate à violência, como, por exemplo, a Lei 13.185 de 2016 de combate ao *bullying*, principalmente no espaço escolar, que direciona as discussões sobre o tema conforme explicita o Cap. IX do Artigo 4º, ao determinar que a escola precisa “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2016).

No Brasil, a prática de racismo nas várias esferas da sociedade, inclusive nas escolas, levou à criação da Lei federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, incluindo o ensino de cultura afro-brasileira nos currículos escolares como forma de oferecer nas escolas brasileiras uma educação antirracista. Em 10 de março de 2008 foi criada a Lei federal n. 11.645, que torna obrigatório o ensino e estudo da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Mas não adianta apenas criar leis ou conhecê-las, é preciso colocá-las em prática, uma vez que por si só uma política social não se sustenta ou garante que seja efetivada (CARVALHO, 2012).

Infelizmente, muitos professores das escolas brasileiras não se inteiraram dessas leis ou as escolas não abordam essas questões em seus currículos, apesar de toda a legislação vigente, e a escola acaba reforçando ou servindo à reprodução do racismo (ABRAMOVAY, 2002) – uma forma de violência, que, reproduzida na escola, reforça as desigualdades.

Em seguida, no subitem 2.4.2.1 apresentamos uma discussão sobre a Lei federal n. 14.164/2021 e a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nas escolas de Educação Básica no Brasil, considerando a importância de aprofundar o conhecimento sobre o tema desta pesquisa.

2.4.2.1 A Lei Federal n. 14.164/2021 e a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nas escolas de Educação Básica no Brasil

A Lei Federal n. 14.164, de 10 de junho de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a importância de incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Essa iniciativa tem como objetivo a divulgação da Lei Maria da Penha entre crianças e adolescentes nas escolas, bem como promover ações preventivas e combater a cultura da violência contra mulheres.

A discussão sobre o combate à violência contra a mulher é de fundamental importância para a conscientização de meninos e meninas para o combate à violência de gênero em todos os espaços, sejam eles públicos ou privados e, especialmente, no espaço escolar. Mas, apesar da obrigatoriedade da Lei 14.164/21, as escolas ainda têm dificuldades de inserir essas discussões em seus currículos. O desconhecimento da lei, a falta de preparo dos professores e a dificuldade em abordar o tema dificultam as discussões no espaço escolar.

A inserção das discussões sobre gênero e combate à violência de gênero não é uma proposta nova na educação. Essas discussões vêm tomando corpo desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

A construção de uma “agenda de gênero na educação” revela-se necessária para a discussão sobre gênero na escola e todos esses debates foram importantes para que a LDB 9.394/96, em seu Artigo 26, Parágrafo 7º, definisse que na parte diversificada do currículo “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais [...]” (BRASIL, 1996), estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteariam a inclusão desses temas nos currículos escolares.

Assim, o Governo Federal inclui a discussão sobre gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) publicados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1997 e 1998, através do módulo intitulado Temas Transversais. Esse módulo trata de temas como Cultura, Diversidade e Orientação Sexual. A questão de gênero está incluída no capítulo sobre Orientação Sexual, tanto nos PCN’s voltados para os anos iniciais (no período nomeado de 1º e 2º ciclos da Educação Básica ou 1ª à 4ª série), quanto para os anos finais do Ensino Fundamental (nomeados à época de 3º e 4º Ciclos da Educação Básica ou 5ª a 8ª série). A abordagem desse tema se apresenta de forma resumida, sem uma discussão aprofundada e é possível perceber que ela não avança de um Ciclo para o outro, pois a mesma proposta para os anos iniciais se repete nos PCN’s referentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa proposta de discussão sobre a questão do gênero no espaço escolar estava mais voltada para o combate de relações autoritárias e papéis padronizados socialmente. Assim, propõe que:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1998, p. 322).

Como podemos perceber, a proposta dos PCN’s, apesar de ser um avanço no sentido de trazer o tema de gênero para a educação, estava mais voltada para o questionamento da padronização dos papéis sociais e das chamadas “características” de meninos e meninas do

que para a desconstrução das práticas escolares que ajudam a reforçar as desigualdades de gênero que são produzidas dentro do espaço escolar.

Além disso, havia outros fatores que impediam o avanço dessas discussões com mais profundidade, pois não havia uma proposta de formação de professores para a inclusão de discussões em sala de aula sobre temas como gênero, sexualidade e orientação sexual nos currículos escolares e a abordagem através dos temas transversais não era obrigatória; dessa forma, não atendia à pauta da “agenda de gênero para a educação”.

As lutas pela inserção da pauta de gênero continuaram a fazer parte do movimento de mulheres e, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, mais tarde denominada Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), vinculada à Presidência da República. O objetivo da SPM era pensar, articular e efetivar políticas públicas de combate ao preconceito e discriminação e de promoção da igualdade entre homens e mulheres na saúde, mundo do trabalho, educação, cultura, diversidade e igualdade de gênero.

Em 2004, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, tendo como um dos eixos a educação para a igualdade de gênero. Dez anos após sua criação, em 2013, a Secretaria de Políticas para as Mulheres em parceria com o Conselho Nacional de Direitos da Mulher publicam o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com várias proposições de políticas públicas voltadas para os direitos das mulheres, entre eles: a educação para a igualdade e cidadania nas escolas através de campanhas educativas, materiais pedagógicos, formação continuada de professores, diretrizes curriculares específicas de gênero e ações desenvolvidas junto à comunidade onde a escola estivesse inserida. Entre os objetivos do Plano Nacional estava o combate às práticas de discriminação e desigualdade na escola, uma vez que:

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero (BRASIL, 2013, p. 23).

Essas ações passam a fazer parte das orientações curriculares a partir de 2013, com a reformulação das diretrizes curriculares nacionais e a publicação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica pelo Ministério da Educação. As discussões sobre gênero, diversidade e outros temas transversais são incluídos em uma seção intitulada Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Nessa seção, são apresentados os princípios básicos da Educação em Direitos Humanos, como dignidade, igualdade, reconhecimento e valorização da diferença e diversidade. Entre os vários temas que deveriam ser abordados em sala de aula, como saneamento básico, educação, moradia, está a orientação para “trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situações problema e discutir formas de resolvê-las” (BRASIL, 2013, p. 527). O texto apresenta também os desafios em implementar uma Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, porque para combater o preconceito e a discriminação é preciso que a escola reconheça a diversidade e que o ensino escolar esteja voltado para a “perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 529).

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em substituição às Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa Base Nacional teve três versões, a primeira versão preliminar foi disponibilizada em setembro de 2015; a segunda versão em maio de 2016; e a versão final foi aprovada em dezembro de 2017 e publicada em 2018. O texto da versão final da BNCC apresenta um retrocesso em relação em aos PCN’s e às DCN’s no sentido da clareza dos Temas Transversais.

Há também uma mudança em relação às propostas de Educação para a Diversidade, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Quilombolas e Indígenas, que não aparecem claramente no texto e não são discutidos com profundidade. Quanto às discussões sobre gênero, é possível perceber que a referência a elas está ausente desde o texto das 10 Competências Gerais, conforme podemos observar no texto da Competência 9 da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

As duas versões preliminares da BNCC (2015, 2016) traziam a questão de gênero como um dos temas transversais a serem discutidos na escola, com a nomenclatura Temas Contemporâneos Transversais, mas, na versão final, foi excluída a palavra “gênero”. Assim, o texto da BNCC defende o respeito “à diversidade” e o convívio com o “diferente”, mas sem citar as questões de gênero e isso é perceptível em todo o corpo do texto da BNCC.

A ausência das discussões acerca das questões de gênero na BNCC não implica a não discussão dessas questões no ambiente escolar. Esse é um tema que precisa ser debatido, principalmente ao se levar em conta a violência de gênero que é praticada contra mulheres no Brasil. Por essa razão, foi criada a Lei 14.164/21, com o objetivo de incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a discussão sobre a violência de gênero nos currículos escolares. A Lei orienta a inclusão da questão da violência contra a mulher nos temas transversais. De acordo com o Artigo 2º, Inciso II, a escola deve “impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher” (BRASIL, 2021).

Ainda assim, mesmo com a orientação legal para que a escola promova ações de combate e prevenção à violência contra a mulher, é possível perceber que dois anos após a promulgação da Lei 14.164/21 a inclusão desse tema ainda não está consolidada e, a exemplo da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, ainda não é possível perceber a inclusão da Lei 14.164/21 nos currículos escolares.

Logo, apesar de todas as leis e políticas públicas criadas para que a questão de gênero seja tratada na escola, ainda há dificuldades de se abordar essas questões no ambiente escolar, seja pelas dificuldades dos professores sobre o tema, pela falta de formação específica.

Levando-se em consideração que as questões referentes à diversidade e gênero precisam fazer parte das discussões e dos temas a serem trabalhados em sala de aula, é necessário que haja cursos de formação para que os professores sejam capacitados não apenas para a abordagem desses temas em sala de aula, mas também para lidar com os conflitos e situações de violência de gênero que surgem no cotidiano escolar.

Para além da formação dos professores, é preciso que as redes de ensino, principalmente das escolas públicas, reconheçam a importância do debate e insiram em seus currículos as discussões sobre gênero e diversidade, construindo, então, currículos multiculturais que levem em consideração os diferentes modos de ser e pensar, as diferentes culturas e saberes que compõem o espaço escolar e o respeito às diferenças.

No tópico 2.5 abordaremos a questão do currículo escolar, do multiculturalismo e de como a escola pode romper com as relações de poder que são impostas socialmente, a partir de um currículo que preze pela diversidade cultural e a pluralidade de ideias como forma de combater a violência no âmbito escolar.

2.5 Currículo multicultural e (de)colonialidade do poder, do ser e do saber: uma possibilidade de combater a violência na escola (?)

Nesse tópico, abordamos a questão do currículo escolar e sua importância não apenas na organização do trabalho docente e dos conhecimentos a serem adquiridos na escola, que determina regras sobre o que pode ou deve ser aprendido pelos alunos, mas como uma construção a partir de experiências, diferentes saberes e vivências de todos aqueles que compõem o espaço escolar.

O currículo escolar não pode ser engessado e considerado imutável, mas deve ser construído e reconstruído quantas vezes forem necessárias, como um “organismo vivo” que para, além dos conteúdos escolares, seja capaz de inserir os saberes locais, questões de relevância social, o respeito às diferenças, à diversidade e adequando-se para acompanhar as mudanças de uma sociedade que está em movimento.

A ideia de construção de um currículo para organizar o sistema educacional no Brasil, com os Pioneiros da Educação e o movimento Escolanovista, em defesa do acesso e permanência dos alunos na escola e o êxito escolar, não se modificou ao longo do tempo (SILVA, 1990). Essa concepção dos estudos de currículo torna-se um entrave para a inserção de termos pertinentes à promoção de uma sociedade que valorize as diferenças e o respeito à diversidade. Essa construção curricular impede que pontos como gênero, raças, diversidade cultural sejam abordados e, quando isso ocorre, tem sido de maneira supérflua e rasa, o que não contribui para o debate e a busca de ações concretas que promovam a igualdade e o respeito às diferentes formas de agir e pensar dentro dos espaços educativos, tornando-se somente um espaço de reprodução de concepções de conhecimento e organização social que legitimam e atendem aos interesses da sociedade capitalista.

Ainda que de forma não intencional, a escola contribui para essa legitimação, “[...] ao transmitir conceitos e visões que induzem à aceitação do modo presente de organização econômica e social/processo de legitimação” (SILVA, 1990 p. 61). Apesar da escola e do currículo não serem a garantia do processo de legitimação do discurso de manutenção da organização social e econômica da sociedade capitalista, a escola e o currículo estas, “não obstante, implicados de várias formas nesse processo” (SILVA, 1990, p. 61), o que contribui para a exclusão de discussões, conhecimentos que não atendam aos interesses da sociedade capitalista, visto que alguns conhecimentos passam a ser valorizados em detrimento de outros.

Silva considera que essa organização curricular estabelece relações desiguais e assimétricas em relação ao conhecimento, pois

Nesse processo de “tradução seletiva”, as relações assimétricas entre classes e grupos conflitantes atuam para valorizar um determinado tipo de conhecimento e desvalorizar o de outros, para incluir as tradições sociais dominantes entre os tipos de conhecimento dignos e válidos de serem transmitidos e para evoluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados (SILVA, 1990, p. 61).

Infelizmente, os estudos sobre currículo e educação no Brasil não apresentam muitos avanços na inserção de temas que estejam além dos conteúdos escolares e é possível perceber que há uma dificuldade na elaboração de currículos que contemplem discussões para além da organização dos conteúdos escolares, a exemplo da inserção de questões de gênero e relações étnico-raciais, entre outros temas considerados polêmicos.

Tadeu Tomaz da Silva (1990) chama a atenção para o fato de que conceitos simples, como democracia, por exemplo, não encontram na construção dos currículos um espaço para a imersão de temas que realmente fariam da escola um espaço democrático e se reduzem a explicações reducionistas dos conceitos. Para o autor, nos currículos escolares “a versão convencional sobre os vínculos entre educação e democracia tem sido construída com base na ênfase sobre o acesso ao sistema escolar e de permanência e êxito no mesmo” (SILVA, 1990, p. 60).

As discussões sobre democracia no currículo escolar precisam ser capazes de abordar diferentes temas e saberes para que os alunos tenham plena consciência de seu lugar no mundo, que possam exercer os seus direitos, sua cidadania, dentro e fora da escola, e que através do conhecimento percebam que no mundo existem pessoas com diferentes culturas, estilos de vida, maneiras de ser, pensar e ver o mundo.

Para Sacristán (2013), esses são direitos dos alunos que devem ser garantidos pela escola e pelos professores para que eles se tornem conscientes da complexidade do mundo, e que o respeito às diferentes culturas não significa renunciar à própria cultura, mas reconhecê-la como “sua”.

Um currículo não é construído sem intencionalidade, ele está cercado de significações políticas, culturais e sociais, é um “artefato cultural” e, de acordo com Moreira e Silva (2002),

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais

e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8).

Nesse sentido, podemos afirmar que a construção do currículo depende das relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar e, dessa maneira, podemos afirmar que currículo é poder e a maneira como esse poder é exercido influenciará, direta ou indiretamente, na construção do currículo, determinando quais temas são pertinentes ou não para serem abordados.

Para Michael Young (2000), a construção e a estrutura de um currículo podem ter em sua origem uma série de interesses e ser um instrumento político para manutenção de relações de poder e dominação. Carmen Gabriel (2008), por sua vez, acredita que a construção de um currículo pode se contrapor a essa visão hegemônica e trazer em seu bojo a defesa das diferenças, combater a desigualdade e defender o direito à diversidade.

Para explicitar como as relações de poder se manifestam na construção de um currículo, tomamos como aporte a definição de Silva (2010, p. 219):

[...] o currículo é um campo de conflitos, tensões e relações de poder, do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas, que reflete (e reproduz) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola.

Se, na elaboração do currículo, as relações são construídas baseadas em princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade, de pensamentos e formas de ver o mundo, com relações horizontais entre professores, coordenadores, gestores e alunos, o currículo escolar será discutido e pensado no sentido de abarcar todas as questões sociais que envolvem a diversidade.

Mas, se essas relações se estabelecem numa perspectiva vertical, em que os gestores, direção e coordenação centralizam as discussões na construção do currículo ou se ele é uma espécie de receita pronta de instâncias superiores sem a devida discussão coletiva no espaço escolar, há grandes chances de se construir um currículo que exclui temas e questões considerados não relevantes à educação, sob o argumento de que não colaboram no ensino, a exemplo das discussões sobre diversidade (gênero, relações étnico-raciais, entre outras).

Para Sacristán (2002), a construção do currículo precisa encontrar um ponto de equilíbrio, contemplando tanto o que é considerado comum quanto aquilo que é considerado

“diferente”, uma vez que a escola, assim como a sociedade na qual está inserida, é multifacetada e heterogênea e, por essa razão, não é possível padronizar os sujeitos, já que a diversidade existe tanto dentro quanto fora da escola e é preciso conviver e trabalhar com ela:

A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas também nas salas de aula porque existe na vida social externa a educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas nos professores e professoras participamos da diversificação e da homogeneização da equiparação e da igualdade (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

Não basta apenas que a escola reconheça a diversidade cultural e a pluralidade de ideias e formas de viver dos sujeitos que a compõem. É preciso que ela se reinvente, que promova ações não apenas para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, que seja capaz de promover também a interação e integração entre essas diferentes culturas, de forma que elas se entrelacem e consigam estabelecer relações harmoniosas entre si. Para isso, é preciso estabelecer um currículo que seja multicultural, respeitando e reconhecendo todas as culturas, diferenças e subjetividade dos sujeitos.

Na perspectiva de um currículo multicultural, Vera Candau (2013) defende uma educação que deve estar voltada para o respeito às identidades e culturas, pois é preciso “enxergar o outro”, promovendo uma educação que leve em consideração a pluralidade, as subjetividades dos sujeitos, reconhecendo as diferenças e garantindo que diferentes identidades possam se manifestar, no intuito de “acentuar a interculturalidade por considerá-la adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas, inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2013, p. 23).

De acordo com Candau (2005), para além da construção de um currículo multicultural, é preciso despir-se de tudo aquilo que era considerado ideal no currículo e reconhecer a necessidade de “desconstrução” daquilo que a escola entende tradicionalmente como currículo, uma vez que a multiculturalidade vai de encontro à homogeneização e padronização. Dessa forma,

As visões homogêneas estáveis e permanentes são questionadas. As certezas se turvam, fragilizam-se ou se desvanecem. Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido (CANDAU, 2005, p. 9).

Assim, quando o currículo tradicional é desconstruído para dar lugar à construção de um novo, não basta somente ressignificar práticas e saberes, torna-se fundamental pensá-lo a

partir de uma perspectiva de desconstrução dos padrões sociais que foram construídos historicamente através das classificações dos sujeitos com base em gênero e raça.

Essa colonialidade do poder, que se baseia nas ideias coloniais e em uma visão eurocêntrica de mundo, estabelece a organização da sociedade a partir de classificações, manifestando-se nos âmbitos político, econômico e social, além de exercer um controle social sobre os corpos, ao determinar o gênero e a sexualidade (QUIJANO, 1997). Esse controle afeta não somente a sociedade, mas também a escola, e influencia diretamente nos currículos escolares, uma vez que a escola concebe a ideia de um currículo que inclua a diversidade, se posiciona na desconstrução desses padrões. Por meio da inclusão de temas como relações de gênero e étnico-raciais, questões relacionadas à sexualidade e consciência de classe, ela se movimenta na perspectiva da decolonialidade do poder, resistindo à dominação, desconstruindo os padrões impostos.

Nesse contexto, cabem alguns questionamentos a respeito dos currículos: o que estamos ensinando aos nossos alunos? Estamos quebrando os “padrões” daquilo que ao longo do tempo tem sido o currículo “ideal”, ou temos pensado em uma proposição de currículo que aborde todas as questões anteriormente elencadas?

Para Louro (2014), tudo o que engloba o ensino, como os currículos, o modo de ensinar, as teorias, linguagem e materiais didáticos adotados, entre outros, carrega em seu bojo as questões que envolvem as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Portanto, todas essas dimensões precisam ser abordadas:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente, é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014, p. 69).

Além da adoção de um currículo que contemple todas as questões acima elencadas, é necessário que haja clareza nas ações, tendo em vista que, muitas vezes, a abordagem dessas questões não fica muito clara nos currículos escolares, tornando-se aquilo que é chamado de “currículo oculto”, que na prática não atende às demandas que essas discussões apresentam. Assim, podemos afirmar que o currículo oculto é insuficiente, porquanto “não concebemos ainda nenhuma maneira de fazer o currículo oculto funcionar em favor de objetivos mais democráticos e igualitários” (SILVA, 1990, p. 62). Por essa razão, os currículos devem ser

concebidos, pensados e executados trazendo claramente todas as questões e discussões referentes à diversidade, diferenças culturais, gênero e raça, e outros temas que são considerados polêmicos ou desnecessários, conforme uma visão tradicional do que é currículo.

Um dos papéis da escola é conhecer a comunidade na qual está inserida, evitando o seu isolamento em relação à realidade cotidiana dos seus educandos, uma vez que “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAUI, 2013, p. 13).

A integração entre escola e comunidade possibilita aos gestores e professores conhecerem a cultura da escola e a diversidade de cada um dos sujeitos que a compõem, bem como elaborarem o seu projeto político pedagógico e seu currículo fundados nas diferentes realidades e concepções de mundo que compõem o espaço escolar, promovendo, assim, o respeito às diferenças e construindo a identidade da escola.

Vale destacar que a escola não se constrói somente pelos saberes científicos por ela transmitidos aos educandos. Ela é perpassada pelos diferentes saberes, culturas e vivências de todos os sujeitos nela presentes, formando um “arco-íris de culturas”, o que torna o trabalho docente mais complexo (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Esse “arco-íris de cultura” deve levar a escola a construir currículos em que todos os saberes e culturas dos sujeitos que a compõem sejam contemplados. Dessa maneira, como afirmam Weller e Silva (2008), “a escola deve oferecer subsídios para que a relação com o outro estimule o convívio e o respeito às diferenças, partindo da premissa de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica”.

Diante dessas considerações sobre o convívio e o respeito às diferenças e à pluralidade no espaço escolar, discutiremos, no item 2.5.1 *De que modo a escola, o currículo e a produção de saberes podem contribuir no combate às violências contra a mulher no Ensino Fundamental*, com apresentação dos dados sobre violência no espaço escolar, inclusive a violência de gênero e como a escola pode inserir em seus currículos a temática do combate à violência contra a mulher nas escolas de ensino fundamental.

2.5.1 De que modo a escola, o currículo e a produção de saberes podem contribuir no combate às violências contra a mulher no Ensino Fundamental

A escola é considerada um espaço de produção e reprodução do conhecimento e, como tal, é “espaço de construção de saberes, de convivência e de socialização” (ABRAMOVAY,

2008, p. 1), mas neste espaço de convivência e de apreensão do conhecimento nem sempre as relações interpessoais ocorrem de forma harmônica, já que o espaço escolar é influenciado também pelas relações externas. Entre os fatores externos que se fazem presentes na escola encontra-se a questão da violência.

Na França, atualmente, vários estudiosos têm se voltado ao debate sobre a questão da violência na escola. Apesar desses estudos serem ainda muito recentes, a violência na escola é um fenômeno antigo.

Segundo Bernard Charlot (2002, p. 432), desde o século XIX há registros de práticas de violência em escolas da França, a diferença é que atualmente existem novas formas de prática de violência. Se a prática da violência na escola anteriormente se devia a conflitos dentro do ambiente escolar, na atualidade fatores externos influenciam a violência na escola.

No Brasil, os estudos de Abramovay (2008) sobre a violência na escola nos mostram que a violência externa, muitas vezes, invade o espaço escolar e se manifesta de várias formas. Essas formas de manifestação da violência na escola têm levantado debates sobre o tema e preocupado não apenas os sujeitos que convivem dentro do espaço escolar, mas também a sociedade, uma vez que muitas delas são consequências das vivências dos estudantes em outros espaços.

Um estudo da UNICEF, realizado em 2018 e divulgado em junho de 2019, mostrou que em todo o mundo metade dos adolescentes entre 13 e 15 anos já sofreram algum tipo de violência na escola ou no seu entorno. Utilizando os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) desenvolvida pelo Ministério da Saúde, o estudo demonstra que a violência na escola não ocorre de forma isolada, ela está presente em vários lugares, principalmente nas escolas.

No Brasil, o estudo mostrou que 7,4% dos estudantes declararam já ter sofrido *bullying* e 19,8% afirmaram ter praticado *bullying* contra colegas. A prática da violência física e as agressões entre colegas de escola também trazem dados preocupantes: 23,4% dos alunos entrevistados declararam envolvimento em brigas e/ou lutas físicas pelo menos uma vez no ano anterior à pesquisa, enquanto 12,3% disseram ter se ferido seriamente em brigas na escola (UNICEF, 2019).

Sobre a questão da violência, de acordo com Almeida (2008, p. 59), esta “[...] tem provocado interesses da sociedade em geral e refere-se principalmente ao impacto que a mídia produz com relação aos desdobramentos sociais da violência, entre impactos provocados encontra-se a instituição escolar”. Além da violência física, a escola é cenário também de outras formas de violência sob a forma de opressão, com a prevalência da ideologia e da

dominação de um grupo ou de um sujeito sobre outro (ROLIM, 2008). Entre as formas de violência, tanto física como não física, podemos citar a violência de gênero, que se faz presente em todos os espaços sociais, inclusive na escola, espaço escolhido para esta pesquisa.

Sacristán (2002) defende que os currículos escolares não podem deixar de fora das discussões no âmbito escolar temas que trabalham a diversidade. A diversidade, as questões étnico-raciais, as lutas e a história das mulheres na busca por conquistas e direitos, muitas vezes, são renegadas pela escola e quando se trata da questão de gênero e violência a escola se omite, muitas vezes, a exemplo da Lei 14.64/21.

A escola deve discutir sobre as relações de gênero, em especial em relação à violência de gênero. Essa ação é imprescindível, principalmente porque temos uma lei que torna obrigatória essa discussão nos currículos escolares, tendo em vista a relevância dessa temática não apenas no interior da escola, mas para a sociedade.

O problema da violência de gênero precisa ser a pauta de discussão em todos os segmentos sociais, entre eles, a escola. Independente dessa violência ocorrer dentro da escola ou fora dela, a escola não pode se eximir dessas discussões, uma vez que através delas poderemos combater preconceitos e desigualdades e essa é uma violência que afeta diretamente as mulheres, principais vítimas.

Percebe-se que quase dois anos após a promulgação da Lei 14.64/21 muitas escolas não estão preparadas para abordar o tema de combate à violência doméstica, e quais as razões que levam a isso?

Pouca divulgação da referida Lei pelos órgãos públicos, a exemplo da Secretaria de educação; a falta de formação de professores, no sentido de abordar os temas com os alunos, promover suas éticas educativas. Nesse sentido, ressaltamos que a escola é um espaço educativo de fundamental importância para colocar essas ações em prática. É fato que a abordagem de temas como diversidade e questões de gênero são tabus em muitas escolas ou redes de ensino. Aqui, nos referimos à diversidade no seu sentido mais amplo: alunos com deficiência, negros, indígenas, meninas etc.

A Lei supracitada não se aplica somente à prevenção e ao combate à violência doméstica, mas também as macro e micro violências que ocorrem contra as meninas diariamente, principalmente na escola. A inserção do tema violência contra meninas nos currículos escolares permite que as meninas se percebam não apenas como sujeitos de direitos, mas que aprendam a identificar as violências praticadas contra elas, muitas vezes, disfarçadas como brincadeira.

Desse modo, a Lei 14164/21 surge como uma forma de inserir no currículo e no espaço escolar um problema cotidiano que afeta mulheres de diferentes classes sociais, a violência de gênero contra mulheres. Não basta apenas inserir essa discussão nos currículos escolares, é preciso também mudar a postura dos alunos e professores face a essa violência, pois os agentes que compõem a comunidade escolar precisam, em sua prática cotidiana, se inteirar de como as violências ocorrem, debater o assunto e encontrar meios de prevenção e combate.

A partir dessa compreensão sobre o tema e com base nas discussões realizadas nesta Parte II desta dissertação, tratamos de buscar uma integração entre dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e a de campo, apresentada na Parte III, a seguir, considerando que o ato de pesquisar, investigar traz em si a exigência do diálogo com o campo e os interlocutores da pesquisa.

Na parte III desta dissertação, portanto, apresentaremos a pesquisa de campo e os percursos Metodológicos da Pesquisa, discorrendo sobre as bases teóricas, autores estudados, a metodologia utilizada na pesquisa, as etapas de realização do estudo, desde a escolha das fontes bibliográficas e documentais até o trabalho realizado no campo, as técnicas e instrumentos que permitiram a coleta e a análise dos dados, para responder à questão de pesquisa.

PARTE III

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Meu recado às mulheres: contem suas histórias. Descubram o poder de milhões de vozes que foram caladas por séculos (Ryane Leão, 2017).

Nesta Parte III apresentamos o delineamento da metodologia da pesquisa, seus percursos teórico-metodológicos, material e métodos, procedimentos teórico-conceituais, etapas e fases da pesquisa.

Desse modo, expomos o percurso da pesquisa desde a metodologia, procedimentos, discussões e resultados da investigação. Apresentamos também a justificativa, os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa, desde a escolha do tema, delimitação do objeto de estudo, do campo da pesquisa até a sua realização, conclusão e algumas considerações finais, com a finalidade de dar contribuições e retorno ao campo investigado e aos interlocutores, professores que atuam neste campo e que decidiram pela participação na pesquisa.

Nesse percurso, discorremos sobre a justificativa dos procedimentos metodológicos, a descrição do campo escolhido para a investigação com suas características e particularidades, a trajetória docente e o perfil dos professores, interlocutores da pesquisa, e a percepção de cada um/uma sobre a violência de gênero no espaço escolar.

Trazemos também informações sobre o conhecimento que os interlocutores da pesquisa têm (ou não) sobre a Lei 14.164/2021, sua percepção sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista em relação à violência de gênero e qual a formação recebida por eles para lidar com a violência e violência de gênero no espaço escolar, bem como as suas práticas pedagógicas e ações desenvolvidas em sala de aula no sentido de prevenir/combater/enfrentar a violência no espaço escolar onde atuam.

Com base nesses dados, explanamos o resultado, a partir da análise descritiva e interpretativa dos dados coletados por meio da observação, do registro feito pela pesquisadora sobre as impressões do campo de pesquisa e da coleta das narrativas dos interlocutores da pesquisa mediante formulário, entrevista semiestruturada e registro dos professores no Diário de Bordo.

Para melhor compreensão, esta Parte III foi subdividida em 3 subitens. No subitem 3.1 tratamos de mostrar *material, métodos e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa*, como a pesquisa bibliográfica e documental de textos, livros, dissertações e teses que trouxeram não somente a teoria em que se embasa esta pesquisa, mas também as contribuições de outros autores sobre o tema pesquisado. Neste subitem, descrevemos também os instrumentos, técnicas e abordagens utilizados na pesquisa. No subitem 3.1.1, intitulado *Breve descrição sobre a construção do marco teórico da pesquisa*, tratamos dessa questão, a partir da escolha do tema violência contra meninas no espaço escolar.

Explanamos, também, os conceitos, concepções e teorias em que se baseia a presente pesquisa, as fontes documentais e bibliográficas utilizadas e os métodos utilizados na pesquisa de campo em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, caderno de campo, observação *in loco*, direta, estruturada e semiestruturada, conversas formais e informais e formulário fechado e aberto para responder à questão da pesquisa.

No subitem 3.1.2 *É chegada a hora de entrar no campo...*, descrevemos o percurso trilhado durante a pesquisa de campo, as visitas exploratórias para conhecer a escola escolhida como campo de pesquisa e suas peculiaridades, a aproximação dos professores no intuito de escolher os interlocutores da pesquisa, o contato da pesquisadora com os professores que se dispuseram a participar da investigação e com as fontes documentais cedidas pela escola para leitura, análise e aplicação dos instrumentos de pesquisa.

No subitem 3.1.2.1 *Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados na abordagem de campo*, descrevemos a escolha dos instrumentos, procedimentos de coleta e levantamento dos dados, técnicas utilizadas e o número de interlocutores, professores participantes da pesquisa.

No subitem 3.2 *Contexto da Pesquisa* apresentamos o contexto da pesquisa, o porquê da escolha do tema, as inquietações e anseios da pesquisadora, na condição de professora da Educação Básica, em relação à questão da violência de gênero no espaço escolar.

No subitem 3.2.1 *A região Sudoeste e o município de Vitória da Conquista, BA*, trazemos uma breve apresentação da região Sudoeste e de Vitória da Conquista, município onde está localizada a ERPMG, escola escolhida para a realização da pesquisa. Em seguida, no subitem 3.2.1.1, *O Distrito Rural de Vila Jardim*, versamos sobre o distrito rural onde está localizada a ERPMG, sua população e características socioeconômicas.

No subitem 3.2.2 *Caracterização da Escola, campo da pesquisa*, tratamos a respeito da *Escola Rural Pública Municipal (ERPMG)*, suas características, particularidades e problemas enfrentados pela escola, o perfil dos agentes que compõem a escola e da população atendida por esta instituição escolar. No subitem 3.3.3 *Perfil dos professores, interlocutores da pesquisa*, apresentamos os professores, interlocutores da pesquisa, sua formação e trajetória docente.

No subitem 3.3. *Tratamento, análise e discussão dos resultados* trazemos a análise dos dados coletados na pesquisa, a partir das falas e percepções dos professores sobre a violência de gênero no espaço escolar, colhidas com a aplicação de formulário e entrevistas.

Assim, no subitem 3.3.1 *Trajatória e formação docente para trabalhar com gênero na escola*, ponderamos sobre as motivações que levaram os professores à escolha da profissão e como sua formação lhes deu condições (ou não) para trabalhar com as questões de gênero e violência de gênero na escola.

No subitem 3.3.2 *Trajatória e formação docente para trabalhar com gênero na escola* estão presentes os relatos dos professores sobre a sua formação docente e os questionamentos para saber se há (ou não) uma formação específica por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista para capacitação de professores para trabalhar com gênero na escola.

O subitem 3.3.2 *Percepção dos professores sobre violência de gênero na escola* descreve como os professores da ERPMG percebem (ou não) a prática da violência de gênero de meninos contra meninas na escola e como os professores interlocutores da pesquisa reagem a isso.

Por fim, o subitem 3.3.3 *As relações de gênero e a prática pedagógica na escola* traz as respostas dos professores da ERPMG em relação ao trabalho com relações de gênero na escola, o conhecimento da Lei 14.164/21 e sua aplicabilidade em sala de aula.

3. 1 Material, métodos e procedimentos teórico-conceituais da pesquisa

A presente pesquisa, de acordo com o tema delimitado/objeto de estudo *Narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA*, é classificada como pesquisa teórica e de campo.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa, portanto, teve como base a pesquisa teórica (bibliográfica e análise documental) e a pesquisa de campo (exploratória e descritiva e quali-quantitativa de análise).

Quanto à pesquisa de campo, podemos afirmar que é exploratória, no sentido de ampliar o conhecimento do objeto de estudo, através da pesquisa de autores e trabalhos que abordem o tema escolhido para a pesquisa.

Para Gil (2007), essa etapa é importante para o pesquisador se apropriar de todos os elementos da pesquisa, para a delimitação do tema, na elaboração de hipóteses claras e precisas. Nessa etapa, a revisão de literatura é de fundamental importância para “filtrar” o material que será utilizado na pesquisa.

É descritiva porque se compromete a conhecer o objeto de estudo de forma mais detalhada através do levantamento de informações sobre o campo, *locus* da pesquisa, dos interlocutores participantes da pesquisa. Para essa etapa do estudo, a observação do campo, o uso de formulário, entrevistas, conversas formais e informais e caderno campo (Diário de Bordo), tanto para os interlocutores, no sentido de narrar as ocorrências presenciadas em sala de aula, quanto para a pesquisadora anotar as suas impressões, diálogos e observações no campo da pesquisa foram fontes, procedimentos, instrumentos e técnicas fundamentais à investigação. Isto porque a aproximação com o campo e objeto de estudo, os dados coletados no campo da pesquisa, o apoio das técnicas e instrumentos, o tratamento e a análise desses dados são fundamentais para responder à pergunta da pesquisa.

Conforme Gil (2021), os dados coletados e a análise desses dados são determinantes para o resultado final da pesquisa, uma vez que, se não houver “uma análise contínua, os dados podem se tornar irrelevantes, repetitivos e volumosos” (GIL, 2021, p. 126).

A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta de teses e dissertações que tratam da violência na escola, especialmente sobre a violência de gênero, além de livros e artigos de

autores que tratam desse tema, para elaborar o embasamento teórico da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados durante a sua realização.

As Etapas que compõem esta pesquisa foram: **Etapa I – da fase pré-pesquisa**, que corresponde ao seu planejamento; **Etapa II - da fase da pesquisa propriamente dita**, ou seja, da entrada no campo, apresentação dos resultados e discussão; e **Etapa III – da fase pós-pesquisa**, da conclusão e considerações finais da pesquisa.

Na **primeira**, foi realizada a pesquisa exploratória para elaboração do projeto de pesquisa e a elaboração do marco teórico. Na **segunda** fase foi realizada a pesquisa de campo (aprofundamento do marco teórico, coleta de dados), além do tratamento, análise e apresentação dos resultados e, na **terceira**, a conclusão e as considerações finais.

Este item foi subdividido em subitens. O primeiro 3.1.1 trata de apresentar uma descrição sobre *A construção do marco teórico da pesquisa*, indicando a pesquisa bibliográfica e documental desta dissertação. O segundo, 3.1.2 *É chegada a hora de entrar no campo...*, descreve o percurso feito para a realização da pesquisa, como as primeiras visitas à escola, campo da pesquisa, o contato com os interlocutores para aplicação de instrumentos, realização de entrevistas, anotações no Caderno de Campo (Diário de Bordo), tanto do campo de pesquisa quanto da observação e conversas com os interlocutores.

3.1.1 Breve descrição sobre a construção do marco teórico da pesquisa

A construção do marco teórico da pesquisa foi iniciada na Etapa I, primeira fase da pesquisa. Nesse momento, procuramos apresentar conceitos, concepções, definições e construtos teóricos que nortearam esta investigação, tratando de construir diálogos teóricos entre a pesquisadora e os referenciais pesquisados, e a sua duração acompanhou todo o processo da pesquisa de campo.

A partir dessa compreensão, para a construção dessa fase da pesquisa – o marco teórico –, o primeiro passo dado pela pesquisadora após a escolha do tema foi definir o problema de pesquisa e levantar as hipóteses. Definido o problema e levantadas as hipóteses, o marco teórico foi importante na delimitação das definições, concepções, conceitos, construtos e categorias abordados.

A escolha dos autores, teorias e métodos estabeleceram as bases conceituais para a realização desta pesquisa, além de nortear as ações, as abordagens, o tipo de pesquisa e o conjunto de técnicas aplicadas para responder à pergunta proposta, cabendo à pesquisadora

selecionar as produções mais adequadas à pesquisa e que pudessem colaborar para responder às perguntas formuladas.

Na pesquisa social, portanto, é preciso conhecer as teorias e proposições de outros autores sobre o tema escolhido para estabelecer a base teórico-conceitual da pesquisa “porque elas são relevantes no estabelecimento de conceitos escolhidos para a pesquisa e qual a base conceitual em que ela se fundamenta e para a escolha da metodologia adequada para realizar a investigação” (GIL, 1994, p. 18).

Nesta pesquisa, no que compete ao objeto de estudo, buscamos aporte teórico em teses, livros, periódicos e artigos de autores que estudam a violência de gênero, sua relação com o patriarcado e mostram como essa violência adentra o espaço escolar reproduzindo práticas e modos de pensar carregados de preconceitos que estão presentes em nossa sociedade.

O mesmo pode ser dito para a escolha da bibliografia que embasa esta pesquisa e “dialoga” com o tema, pois foi de fundamental importância para que a investigadora pudesse construir uma base teórico-conceitual que não apenas serviu como ponto de partida, mas que ajudou a avançar na investigação e a corroborar e validar esta pesquisa. É importante lembrar que a definição teórica e conceitual, para Minayo (1994, p. 40), “é um momento crucial da investigação científica. É sua base de sustentação”.

Além disso, ressaltar que não se faz pesquisa a partir do senso comum ou de “achismos”, porque esses se baseiam apenas no aparente. Desse modo, foi preciso que a pesquisadora se propusesse a ir mais fundo na investigação da realidade a que se propôs pesquisar e ser capaz de enxergar para além das aparências para que a sua pesquisa conseguisse responder à questão proposta.

Para Gil (2007, p. 17), a pesquisa é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Embora a pesquisa seja um procedimento racional, ela não está isenta do olhar crítico do pesquisador, uma vez que ela surge a partir da necessidade de explicar um determinado evento dentro de um contexto social. É preciso lembrar, também, que nenhum pesquisador assume uma posição de neutralidade sobre o objeto da pesquisa, mas também não faz pesquisa movido apenas pela curiosidade.

Em consonância com Silva e Gamboa (2014, p. 50),

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças, etc.

Ao executar uma pesquisa, portanto, é necessário que o pesquisador tenha em mente que o seu trabalho não se resume apenas à busca do conhecimento, da escolha de um tema e do campo da pesquisa, da coleta de dados, das entrevistas, ele também assume uma responsabilidade social, uma vez que a pesquisa não é feita de forma isolada ou individual, conforme Silva e Gamboa (2014). Para esses autores, a pesquisa deve ser vista como parte de um todo, Isto é,

[...] pesquisa científica não deve ser vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada” (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 49).

Compreender como a escola lida com as questões de gênero e se posiciona frente a elas, no entanto, exige que o investigador conheça o espaço escolar com suas particularidades e ouça o que os agentes que compõem a escola têm a dizer sobre o assunto. A pesquisa social, à vista disso, envolve também sensibilidade, seja respeitando as particularidades de cada um dos entrevistados, seja promovendo uma escuta sensível para além do que está sendo perguntado aos entrevistados.

Dessa maneira, é necessário que o investigador busque o olhar “de dentro da escola”, daqueles que cotidianamente “vivem” a escola, ouvindo-os não apenas para responder ao problema da pesquisa, mas, também, escutando o que eles pensam/dizem/sentem para estabelecer pontes entre as pesquisas em Educação e a escola e, quem sabe, apontar caminhos.

Como afirma Erineusa Maria Silva (2021, p. 48-49):

Parece uma possibilidade muito premente que tanto mais forte será essa construção quanto mais participem dela as pessoas que estão no chão da escola, isto é, as pessoas que vão fazer o enfrentamento cotidiano seja no que se refere às questões que a própria relação com a comunidade lhes provoca, seja em face ao que lhes convocam a realizar as políticas emanadas dos governos. Mas, sobretudo, a ação das professoras [e, no caso dessa pesquisa, inclui-se os professores] na formação dos estudantes sob o princípio de uma

cidadania reflexiva e ativa na consolidação de uma nova dinâmica social mais assentada na força da igualdade de direitos.

Para isso, é necessário que os objetivos da pesquisa sejam claros porque eles influenciam diretamente na escolha dos métodos, técnicas e instrumentos adequados para a realização da pesquisa e para que se alcancem os resultados que respondam à questão proposta (MINAYO, 1994). É importante que a escolha do método, das metodologias, técnicas e instrumentos da pesquisa seja criteriosa para a garantia de um trabalho científico de qualidade.

Para a realização desta pesquisa, o tema escolhido foi a violência contra meninas no espaço escolar no contexto rural, no intuito de compreender como as escolas da zona rural abordam as questões de gênero e violência de gênero contra meninas no espaço escolar. Para isso, utilizamos fontes bibliográficas documentais, além de um trabalho de campo que envolveu entrevistas, caderno de campo e formulário fechado e aberto, a fim de entender como a escola lida com essas questões em seu cotidiano.

Na realização desta pesquisa, no que se refere à pesquisa bibliográfica e documental, encontramos aporte nos estudos feministas (SCOTT, 1995; SAFFIOTI, 1999, 2001, 2015), de modo que suas contribuições ao estudo sobre relações de gênero e violência, violência na escola e gênero no espaço escolar foram fundamentais para conhecer mais profundamente o objeto investigado e buscar uma aproximação com a realidade pesquisada.

Para a elaboração dos conceitos/categorias da pesquisa, portanto, escolhemos autores que tratam das seguintes categorias: gênero, violência, patriarcado, racismo, violência na escola, violência contra a mulher e violência de gênero no espaço escolar, dentre outros referenciais apresentados nesta dissertação.

Tendo em vista o entendimento da categoria Gênero, encontramos aporte nos estudos de Joan Scott (1995) sobre gênero como categoria histórica e em Heleieth Saffioti (1999, 2001, 2013, 2015) a abordagem sobre gênero, patriarcado e violência, para o entendimento de como as relações de gênero e a violência de gênero se reproduzem e se perpetuam na sociedade.

A fim de compreender as relações de gênero na educação, encontramos nos estudos de Guacira Lopes Louro (2014, 2022) e Marília Pinto de Carvalho (2004, 2011, 2012) a base para a discussão sobre como a violência de gênero ocorre dentro do espaço escolar. Os estudos sobre violência na escola de Miriam Abramovay (2008, 2021), Marilena Ristum (2010), Luísa Quaresma (2010), Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de

Santana (2020), Bernard Charlot (2002) fundamentaram o conceito de violência no espaço escolar tratado nesta pesquisa.

Uma vez que parte da violência praticada na escola se confunde com “exercício da autoridade” ou se baseia no conceito de dominação do masculino sobre o feminino e que nem sempre essa violência é perceptível, os estudos de Pierre Bourdieu (2006, 2020) embasam esta pesquisa no sentido de explicar essa violência “invisível”, a partir dos termos de “dominação masculina” e “poder simbólico”, para entendermos as bases sociais em que se constitui a dominação do masculino sobre o feminino e sobre as quais se constroem as relações de gênero e a violência de gênero.

Para isso, buscamos aporte em autores que tratam de cada uma dessas categorias a partir do levantamento bibliográfico de materiais disponíveis de forma impressa e/ou digital, como artigos, livros, teses e documentos disponíveis em banco de dados de eventos, apresentados em congressos e publicados em forma de artigos ou relatórios.

Nessa fase da pesquisa, coube à pesquisadora selecionar as produções que mais se adequassem à sua pesquisa e que pudessem colaborar para responder às perguntas formuladas.

Essa fase da pesquisa, iniciada em setembro de 2021, que teve continuidade durante todo o período da pesquisa até a defesa da dissertação, em agosto de 2023, foi feita no sentido de realizar recortes e de delimitar o campo da pesquisa e, conforme Minayo (1994, p. 26), é preciso fazer a seleção do material para a condução “[...] à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição [...]”.

Os estudos produzidos por esses teóricos foram pressupostos norteadores para o trabalho da pesquisadora. Vale ressaltar que nenhuma teoria responde a todas as questões e hipóteses levantadas, mas elas dão um direcionamento para a pesquisa.

Sobre essa constatação, Minayo (1994, p. 18) lembra que, “Nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos”. Por isso, foi muito importante aprofundar conceitos, concepções e definições de categorias relacionados ao objeto de estudo, tendo o entendimento de que

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta sempre tem um caráter abstrato (MINAYO, 1994, p. 18).

Para a realização da pesquisa teórica foram utilizadas a abordagem bibliográfica e a análise documental. A pesquisa de caráter bibliográfico e documental foi feita a partir do levantamento de estudos produzidos por outros pesquisadores que tratam do tema (artigos publicados em periódicos, dissertações e teses, livros, monografias) e se constituem como embasamento ao objeto de estudo, tornando-se de fundamental importância para a pesquisadora, uma vez que estudos desses teóricos ajudaram na elaboração do problema de pesquisa e no levantamento das hipóteses.

No processo de análise, buscamos apoio de Bardin, porquanto defende que é importante “[...] estabelecer contato com os documentos para analisar e conhecer o texto [...]” (BARDIN, 2016, p. 126).

Como dito anteriormente, a pesquisa teórica buscou apoio da abordagem bibliográfica e da análise documental. Para a análise documental e aprofundamento nos estudos de gênero, patriarcado e violência esta pesquisa teve como aporte teórico os estudos de Heleieth Saffioti (2015), no aprofundamento das discussões sobre gênero e violência de gênero, considerando o fenômeno na escola. Além do apoio de Daniela Auad (2006), Guacira Lopes Louro (2014), Marília Pinto de Carvalho (2004, 2012), Luisa Quaresma (2010), para tratar do fenômeno da violência de gênero na escola e educação escolar, desigualdade e relações desiguais de gênero. Bernard Charlot (2002), Maria José Esmeraldino Rolim (2008), Miriam Abramovay (2008; 2020), Marilena Ristum (2010) também foram referências importantes para os estudos sobre violência na escola, além de teses, artigos e dissertações que tratam do tema escolhido pela pesquisa.

Dos estudos de Pierre Bourdieu (2006, 2020) foram utilizados somente os conceitos de “poder simbólico” e “violência simbólica”. Esse estudo também se apropriou dos textos de leis, a exemplo da Lei 13.185 de 2006 de combate ao *Bullying*, principalmente aquele que é praticado dentro do espaço escolar, e da Lei 14.164 de 2021, que institui a Semana de combate à violência contra a mulher e inclui conteúdos que tratam da prevenção da violência contra a mulher nos currículos escolares, dentre outras.

3.1.2 É chegada a hora de entrar no campo munido de teoria e ferramentas...

Este subitem revela o momento de interação direta da pesquisadora com os interlocutores da pesquisa, professores envolvidos na investigação, com os documentos cedidos pela escola para leitura e análise documental e com o local de observação, aplicação de instrumentos da pesquisa.

É importante destacar que uma pesquisa qualitativa de campo consiste na busca de informações que não são encontradas no campo teórico, mas a partir do conhecimento da realidade e que foi possível graças à aproximação da pesquisadora com os interlocutores da pesquisa, participantes que forneceram dados durante a coleta no campo pesquisado.

De acordo com Gil (2021, p. 6), nesse modelo de pesquisa,

[...] os pesquisadores são orientados a se aproximar dos participantes. Isto porque interessa conhecer a realidade por meio da experiência subjetiva das pessoas. Dessa forma, a ida ao campo em que as pessoas atuam constitui etapa importante do processo de investigação acerca do que sentem, creem ou fazem.

Na pesquisa qualitativa de campo, a aproximação entre a pesquisadora e os participantes, aqui denominados interlocutores, permitiu o reconhecimento e a compreensão de que o levantamento dos dados estava entremeadado pelos valores, tanto da pesquisadora quanto dos participantes, e esses valores moldaram as narrativas, interpretações e os resultados obtidos (GIL, 2021).

Essa fase da pesquisa foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), e foi feita por amostragem. Assim, a princípio, seria realizada com a participação de 30 (trinta) participantes, tendo como interlocutores professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental da ERPMG, porém, durante a realização da pesquisa, houve fechamento de turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola, reduzindo o quadro de professores dos anos finais na escola. Por isso, 14 professores participaram da pesquisa.

A etapa de coleta de dados, através de realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulários fechados e abertos e a utilização do diário de campo, foi realizada no período de dezembro de 2022 a março de 2023. Essa etapa da pesquisa foi feita de forma criteriosa e cuidadosa e requereu da pesquisadora o entendimento de que os sujeitos da pesquisa estavam dispostos a dar informações a respeito daquilo que se deseja pesquisar (GIL 2021, p. 62). Fizeram parte da pesquisa, portanto, um grupo de 14 pessoas, composto por 5 (cinco) interlocutores do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino.

3.1.2.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta de dados na abordagem de campo

A escolha dos instrumentos, procedimentos de coleta e levantamento dos dados possui relevância no alcance dos resultados almejados pela pesquisa, porque nessa etapa da pesquisa

é preciso estar atento para que os instrumentos e estratégias escolhidos possam dar conta de fazer a coleta adequada dos dados, pois disso depende o sucesso da pesquisa (GIL, 2021).

Para esta pesquisa qualitativa foram escolhidos como procedimentos a entrevista semiestruturada, aplicação de formulário fechado e aberto, que inicialmente seria aplicado para 30 professores. Entretanto, devido à redução de turmas e a saída de professores, houve uma diminuição do quadro docente, o formulário fechado e aberto foi aplicado para 14 professores (sendo 9 do sexo feminino e 5 do sexo masculino). Além da entrevista semiestruturada com a coleta de narrativas de professores dos anos finais do ensino fundamental da ERPMG e os registros do Diário de Bordo (caderno de campo), que foram feitos por 3 professores.

Como instrumentos de coleta de dados foram, portanto, utilizados o caderno de campo da pesquisadora, entrevista semiestruturada e aplicação de formulário fechado e aberto para professores e a coleta das narrativas desses professores através da aplicação dos cadernos de campo/diário de bordo.

O primeiro passo para conhecer os interlocutores da pesquisa foi a aplicação do primeiro formulário (Apêndice A), com questões fechadas e abertas, no intuito de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa através de informações apresentadas por eles, como tempo de serviço, idade, formação, etnia. Após a aplicação do primeiro formulário, foram selecionados os participantes da pesquisa. Escolhidos os interlocutores da pesquisa, foi aplicado o segundo formulário (Apêndice B) para conhecer as razões da escolha da profissão de professor, as percepções dos professores em relação à formação para trabalhar com gênero na escola e a em relação à violência de gênero no espaço escolar.

Em seguida, através de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice C) foram feitas as entrevistas semiestruturadas com os professores interlocutores da pesquisa no intuito de coletar as narrativas dos professores em relação à percepção da ocorrência de violência de gênero na ERPMG e quais as ações desenvolvidas pela escola na prevenção e combate a essa violência e o conhecimento dos professores sobre a Lei 14.164/21 e sua aplicabilidade.

O caderno de campo/diário de bordo é um valioso registro de impressões sobre o cotidiano ou sobre um determinado fenômeno ou tema estudado. Sua utilização na pesquisa de campo é importante para compreender como o sujeito da pesquisa enxerga a realidade em que está inserido, sua percepção, suas impressões a sua forma de enxergar a realidade.

A coleta de narrativas através desse instrumento de pesquisa para a coleta de narrativas e registros, de acordo com Triviños (1987), traz a reflexão, o olhar e as impressões do sujeito sobre o fenômeno que está sendo estudado, de forma que:

Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. (TRIVIÑOS, 1987, p. 155.)

O caderno de campo utilizado para as narrativas teve como objetivo colher as impressões dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre a questão da violência de gênero da ERPMG e foi observado como eles percebem a violência de gênero contra as meninas dentro do espaço escolar.

As entrevistas foram feitas a partir da aplicação de dois formulários e uma entrevista. O participante respondeu a um formulário com 6 questões e um formulário com 3 questões. Além disso, os participantes responderam a uma entrevista contendo 14 perguntas pré-estabelecidas, com questões fechadas e abertas. Esse procedimento de pesquisa foi importante para o reconhecimento dos interlocutores qual a sua percepção em relação à violência de gênero contra as meninas no espaço escolar.

No caderno de campo (diário de bordo) alguns professores registraram, através de textos narrativos, as suas experiências e vivências enquanto docentes, relatando como percebem a prática (ou não) de violência de gênero contra meninas na escola ERPMG.

Conforme Gil, os formulários nos dizem muito sobre os entrevistados, levando-se em consideração que essa é “uma técnica adequada para verificar como são as pessoas, o que fazem, o que fizeram, o que pretendem fazer, o que sabem, o que valorizam, o que almejam, o que temem, no que creem e muito mais” (GIL, 2021, p. 81-82).

Para a aplicação dos formulários, entrevistas e realização da pesquisa de campo foi de fundamental importância a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores que participam da pesquisa (Apêndice D).

A exigência desse documento, por questões éticas, assegurou aos participantes da pesquisa o desejo ou não de participar do estudo, além de garantir que eles tivessem autonomia para desistir, caso se sentissem constrangidos, incomodados ou não quisessem mais colaborar com a pesquisa.

O pesquisador precisa estar atento a isso, como afirma Gil (2021, p. 67):

É preciso estar atento ao incômodo que a presença em campo do pesquisador – observando ou fazendo perguntas – pode representar para as pessoas. Pode ser que não haja condições de eliminar completamente esse incômodo, mas é

preciso considerar o impacto da ação do pesquisador sobre o cotidiano das pessoas e limitá-lo ao que for absolutamente necessário.

Além disso, o autor (2021, p. 67) lembra que,

Se a simples presença do pesquisador em campo constitui fator de incômodo para as pessoas, mais ainda a insistência na obtenção das informações requeridas [...] requer-se do pesquisador, portanto, que desenvolva uma sensibilidade em relação aos limites dos participantes quanto aos assuntos que eles não querem ou não podem abordar.

Retomando a classificação, segundo os seus objetivos, esta pesquisa é definida como pesquisa exploratória e descritiva, além de buscar percursos metodológicos com apoio da abordagem multimétodo.

A abordagem descritiva foi utilizada para a coleta e análise das narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa, buscando nessas falas responder à questão investigativa sobre o que pensam e falam os interlocutores da pesquisa sobre a Lei 14.164, de 10 de junho de 2021.

Conforme a abordagem de análise, esta pesquisa foi classificada como qualitativa, buscando apoio da quantitativa para analisar as questões fechadas do formulário. A pesquisa qualitativa é definida por Gil (2021, p.4) como “uma possibilidade de entender o contexto em que os fenômenos ocorrem”.

Portanto, para a realização da pesquisa, a abordagem escolhida foi a de uma pesquisa multimétodos, uma vez que a escolha de apenas um método investigativo não daria conta de responder à pergunta da pesquisa.

Como afirma Goldemberg (2004), “o bom pesquisador deve lançar mão de todos os recursos disponíveis que possam auxiliar à compreensão do problema”. Assim, a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa mostrou-se importante não somente para o levantamento dos dados, mas, também, para o conhecimento dos sujeitos que compõem ao campo de realização da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada após aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB. A pesquisa de campo permitiu uma maior aproximação entre o pesquisador e o campo pesquisado e, de acordo com Minayo (1994), essa abordagem “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo”.

Para a pesquisa descritiva de campo, também foi escolhido o diário de bordo/caderno de campo como instrumento de coleta das narrativas dos professores sobre as suas concepções e percepções sobre a violência de gênero sofrida/observada por elas dentro do espaço escolar e quais as práticas e ações pedagógicas desenvolvidas pela ERPMG.

Esse foi um instrumento valioso, uma vez que o registro diário e datado trouxe as narrativas sobre as vivências de cada participante da pesquisa através do uso de uma linguagem e estilo próprios, suas reflexões e a sua forma particular de expressar a sua percepção da realidade na qual estão inseridos. O Diário também foi utilizado pela pesquisadora durante o período de realização da pesquisa para anotar as percepções da mesma sobre o campo da pesquisa, bem como as conversas informais e discussões com o grupo durante a pesquisa exploratória.

Essa pesquisa recolheu as narrativas dos professores e de como eles percebem a prática da violência contra as meninas na escola e o que pensam a respeito dessa violência e utilizou a coleta dos dados empíricos por meio da técnica qualitativa, com aplicação da entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente definido.

A escolha dessa abordagem visou conhecer as narrativas dos professores da ERPMG sobre impressões e percepções frente à violência de gênero na escola, qual a visão que eles têm em relação à violência de gênero, como se posicionam e se reconhecem no contexto da violência de gênero que é praticada no ambiente escolar.

Trata-se, então, de uma pesquisa que é fruto das inquietações da pesquisadora e ganha corpo a partir de setembro de 2021, após a aprovação no Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual da Bahia (UESB). O pré-projeto de pesquisa apresentado durante a seleção para o Mestrado trazia em seu bojo a intencionalidade do tema que a pesquisadora tinha em mente para a elaboração do Projeto de Pesquisa.

Como todo processo investigativo precisa de um ponto de partida e, ao longo do percurso, vão se consolidando os objetivos e se delineando o corpo da pesquisa, durante o período de setembro de 2021 a julho de 2022 iniciamos a Etapa I – elaboração do projeto de pesquisa, que é a fase inicial da pesquisa.

Para a elaboração do projeto foi necessária uma série de buscas como abordagens e perspectivas teóricas e teorias que sustentem esta pesquisa, metodologia e técnicas de pesquisa. Esse foi um momento de descobertas, de buscas, definido por Mirian Goldenberg (2004) como o período da “paquera”, em que o pesquisador busca a melhor maneira de abordar o objeto de pesquisa. Nesse contexto, tanto para a escolha do tema como para a

escolha do arcabouço teórico, levamos em consideração a sustentação da pesquisa, sendo imprescindíveis para a sua realização.

Para nortear a pesquisa, por conseguinte, foi necessária a proposição de um objetivo geral. Assim, o objetivo geral desta pesquisa tem como proposta analisar as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, sediada na zona rural de Vitória da Conquista-BA, observando o que pensam/falam/dizem os interlocutores sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) sobre essas questões.

Escolhido o tema e definido o objetivo geral da pesquisa, passamos para a Etapa II da pesquisa, que consistiu na abordagem exploratória para a escolha do campo da pesquisa e levantamento das fontes documentais para seu embasamento, com desdobramentos dessa etapa em duas fases.

Na fase I, realizamos a pesquisa exploratória, através da observação direta e assistemática, entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, para a escolha do campo da pesquisa e dos interlocutores. Foram também levadas em consideração as vivências e experiências profissionais da pesquisadora como professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e gestora escolar em espaços municipais de educação, bem como sua percepção da reprodução das ideias de dominação de gênero ainda presente nas falas e formas de pensar de nossos alunos/as e professores/as.

Durante a observação, foi possível perceber que as escolas municipais, especialmente as do campo, ainda têm dificuldades em abordar e debater questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar.

Na fase II - *levantamento documental e bibliográfico*, foi feito o levantamento bibliográfico no intuito de definir textos e autores que embasariam a proposta da pesquisa, fazendo uma seleção de quais documentos e produções bibliográficas deveriam ou não ser utilizados na pesquisa, uma vez que o tema “violência de gênero” é abrangente e a nossa intenção na pesquisa seria somente a abordagem da violência de gênero praticada contra as meninas no ambiente escolar.

Para isso, fez-se necessária uma Revisão de Literatura (RL) para levantamento de artigos, periódicos, revistas e também reportagens que tratassem do tema proposto. Nessa RL

foi feita a “leitura flutuante”, que, segundo Bardin (2016), é um processo seletivo de escolha dos documentos bibliográficos que podem ser selecionados ou não para embasar a pesquisa.

Para esse momento, a RL, realizada a partir do levantamento de dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, se fez imprescindível à pesquisa em bancos de dissertações e teses, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Scielo. Esse primeiro momento foi de fundamental importância para construir o projeto de pesquisa que seria apresentado para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

É importante salientar que o processo de busca de material bibliográfico ocorreu não somente durante a construção do projeto, mas durante toda a pesquisa, uma vez que a leitura e a necessidade de selecionar a bibliografia a respeito das teorias e conceitos da pesquisa vão surgindo à medida que a dissertação vai se delineando e tomando corpo.

Durante a etapa de elaboração do Projeto de Pesquisa buscamos abordar os principais conceitos, concepções e categorias da pesquisa.

Para Goldenberg (2004, p. 79):

Um dos primeiros passos do pesquisador é o de definir alguns conceitos fundamentais para construir o quadro teórico da pesquisa. Toda a construção teórica é um sistema cujo eixo são os conceitos, unidades de significação que define a forma e o conteúdo de uma teoria. Categorias são os conceitos mais importantes dentro de uma teoria.

Assim, mediante critérios determinados pela pesquisadora e contribuições do quadro teórico da pesquisa, buscamos os conceitos de: *a) Colonialidade de gênero, misoginia e machismo; b) conceitos e tipos de violência, violência de gênero e violência contra a mulher; c) racismo e autoritarismo no Brasil; d) Patriarcado e violência contra a mulher no Brasil; e) “Ser menina” e “ser menino”. Masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea.* Esses foram conceitos, concepções e categorias que nortearam esta pesquisa e estão elencados na parte II, subitem 2.1.2 desta dissertação.

Finalizada a elaboração do Projeto de Pesquisa, o próximo passo foi a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que ocorreu em setembro de 2022. A liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética ocorreu em dezembro de 2022 e a partir dessa liberação passamos para a fase II, de estudo exploratório do campo de pesquisa, momento em que se iniciou a realização da pesquisa propriamente dita.

Para a realização da pesquisa de campo através da abordagem escolhida, que é exploratória, descritiva e quali-quantitativa de análise, definimos algumas proposições de pesquisa, a saber: (a) Se a ERPMG implementa políticas públicas em seus espaços de relações de sociabilidade, interações, ensino e aprendizagens e proposta de intervenção, estratégias pedagógicas, em consonância com a Lei 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão no currículo escolar, discussões e criação da semana de prevenção, combate/enfrentamento da violência contra a mulher, então podemos considerar que a escola-campo promove ações de combate à violência contra as meninas, a construção da cidadania de seus/suas alunos/as, conscientizando-os da importância de combater (pre)conceitos/discriminação/desigualdades e exclusão de gênero, dentro do espaço escolar, além de prevenir/combater/enfrentar outros tipos de violência que surgem entrelaçadas a este fenômeno no cotidiano escolar; (b) Se os professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental, que atuam nas classes/turmas dos anos finais da ERPMG, participam de discussões/cursos de formação continuada, com base na Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, então é possível dizer que estão orientadas/estimuladas à elaboração/execução de proposta/plano de trabalho/ações, que em suas práticas pedagógicas cotidianas trazem discussões relevantes sobre o tema violência contra a mulher, conscientizando as meninas e estimulando-as a se posicionarem criticamente frente à violência de gênero que sofrem por parte dos meninos.

Estabelecidas as proposições da pesquisa, o próximo passo foi fazer a primeira visita de caráter exploratório à escola escolhida como campo de pesquisa, que ocorreu em 9 de dezembro de 2022. Com essa visita de caráter exploratório, nosso objetivo foi nos familiarizar com o ambiente da ERPMG, *locus* da pesquisa, observando sua rotina, seu espaço físico e também buscando uma aproximação com os professores para selecionar os participantes da pesquisa.

Nesse período também tivemos acesso aos dados dos professores e da equipe gestora da ERPMG para levantamento de informações sobre a formação, tempo de serviço dos professores e da equipe gestora e todos os dados importantes para saber mais sobre os interlocutores da pesquisa. Além disso, tivemos acesso também ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para saber quais as ações desenvolvidas pela escola e aos dados da avaliação externa do IDEB que estão descritos no subitem 3.2.2 *Caracterização da Escola, campo da pesquisa*.

Nossa primeira percepção em relação ao espaço físico do ambiente escolar foi que, apesar de espaçoso, ele não apresenta muitas opções de lazer para os alunos durante os

períodos de intervalo. A escola tem horários de intervalo (recreio) separados para os alunos. O intervalo dos alunos dos anos iniciais ocorre antes dos alunos dos anos finais, para evitar que os adolescentes e crianças maiores machuquem as crianças menores durante as brincadeiras.

A visita ao *lócus* da pesquisa foi fundamental para consolidar o tema, pois, à medida que se aprofundava o reconhecimento do campo, a temática escolhida para a pesquisa foi se revelando, não somente a partir da aplicação de formulário, mas também a partir das impressões dos professores que aceitaram fazer o registro de suas observações no Diário de Bordo, das suas falas cotidianas durante as conversas informais com a pesquisadora.

A observação do campo, a interação com os interlocutores da pesquisa e as observações feitas sobre o cotidiano da ERPMG durante o período em que a pesquisadora esteve presente no *lócus* da pesquisa estão registrados no Diário de Campo da pesquisadora e também foram importantes nesse processo, uma vez que no ambiente da pesquisa é possível captar falas e conversas que revelam muito mais sobre a pesquisa do que as entrevistas, porque os interlocutores da pesquisa tendem a falar mais numa conversa informal do que diante de um gravador ou de um formulário de pesquisa.

Dessa maneira, não apenas as memórias e impressões do pesquisador são registradas, mas também as ocorrências, o “não dito” do campo da pesquisa. Como afirmam Santos e Ferreira (2022, p. 92), essa é uma técnica “que busca sair de um espaço prático e vivo, tornando possível um diálogo efetivo com a realidade escolar observada”.

A pesquisadora visitou a escola, nos dias 9 e 10 de dezembro de 2022, no intuito de conhecer o campo da pesquisa e professores, levantar os dados referentes à ERPMG e aos professores, apresentar a pesquisa e selecionar os interlocutores do estudo.

O levantamento de dados sobre os professores feito na secretaria escolar, além de ser completo, evita fazer muitas perguntas desnecessárias aos professores, uma vez que essas informações podem ser obtidas através dos dados que a escola já possui.

Como afirma Gil (1994), essas fontes documentais fornecem dados seguros ao pesquisador e, ao mesmo tempo, “são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (p. 147).

A pesquisa foi apresentada pela pesquisadora aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental através de uma conversa informal, falando da intenção da investigação, problemática, justificativa, procedimentos metodológicos. No entanto, como ocorre em toda pesquisa de campo que se propõe a investigar a realidade “*in loco*”, a realização da presente

pesquisa passou por alguns percalços que fazem parte do processo e que, conforme Gil (2021), exigem flexibilidade por parte do pesquisador, desde o planejamento até a coleta de dados.

Ora, uma vez que o campo da pesquisa social não é estático, pois envolve pessoas, é preciso que o pesquisador esteja preparado para as situações imprevistas que podem ocorrer durante a coleta de dados no campo. Assim, a realização de entrevistas dependeu não apenas da boa vontade dos entrevistados, mas foi preciso que a pesquisadora pensasse também no bem-estar dos participantes da pesquisa. Por essa razão, foi necessário que a pesquisadora tivesse sensibilidade tanto em relação aos entrevistados quanto às ocorrências no campo da pesquisa.

Após a apresentação da proposta de pesquisa, todos os 14 professores dos anos finais se dispuseram a participar e, ao aceitarem sua participação, os professores presentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Infelizmente, nesse período de início da pesquisa ocorreu um fato triste: uma professora que atuava na escola por mais de 30 anos veio a óbito e, durante alguns dias, foi impossível avançar na coleta de dados devido ao choque emocional causado em todos os interlocutores da pesquisa por causa do falecimento da colega.

Nesse momento, foi preciso lembrar do que destaca Goldenberg (2004) sobre algumas das qualidades que o pesquisador deve apresentar em relação aos interlocutores da pesquisa, ou seja, a “capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou ‘sair de cena’” (p. 57) quando se faz necessário.

No dia 15 de dezembro de 2022, a pesquisadora retornou à ERPMG para se aproximar novamente dos interlocutores da pesquisa e, nessa data, foi retomada a conversa sobre a pesquisa, seus objetivos, material e métodos, procedimentos. Os professores, interlocutores da pesquisa, foram convidados a responder o formulário da pesquisa. Devido a algumas paralisações dos professores, o ano letivo de 2022 se estendeu até janeiro de 2023. Assim, as entrevistas e aplicação de formulários foram feitos entre os meses dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

Para responder à pergunta da pesquisa sobre como pensam e falam os professores dos anos finais da Escola Girassol foi aplicado formulário sobre a formação dos professores, seu tempo de serviço e o conhecimento (ou não) da Lei 14.164/21, no intuito de construir os dados narrativos, a partir da percepção dos professores. Também foram utilizadas as

entrevistas semiestruturadas para conhecer como a escola percebe e trata das questões de gênero e violência de gênero no espaço Escolar.

Durante a permanência da pesquisadora no campo foi possível perceber não apenas nas entrevistas, mas também nas falas dos professores, como a questão da violência de gênero está presente na escola rural. Foram narradas várias ocorrências em diferentes ocasiões e que foram registradas no caderno de campo da pesquisadora.

A aplicação do primeiro formulário fechado e aberto (Apêndice A) ocorreu em dois momentos; visto que os dias de aulas dos professores são alternados, a aplicação do formulário foi dividida em dois grupos.

Do primeiro grupo participaram 8 professores e do segundo grupo participaram 6 professores. A aplicação do formulário 1 teve como objetivo conhecer melhor os interlocutores da pesquisa, onde informaram idade, nome, formação acadêmica, tempo de serviço e ingresso na educação, etnia e raça.

De posse dessas informações, em um segundo momento, a pesquisadora aplicou o formulário 2, com perguntas fechadas e abertas (Apêndice B), cuja abordagem trouxe questões relacionadas à trajetória docente, percepções dos professores sobre a violência de gênero na escola, a formação dos professores para lidar com as questões de gênero e violência de gênero na escola, relações de gênero e prática pedagógica. É importante ressaltar que o formulário e roteiro de entrevista foram construídos com base nos objetivos específicos como forma de responder à pergunta da pesquisa.

Em janeiro de 2023, iniciou-se a fase das entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndice C). Essa etapa da pesquisa é importante porque nela é possível coletar as falas do interlocutor da pesquisa a partir de sua própria linguagem e maneiras de se expressar, compartilhando suas impressões da realidade segundo a sua visão de mundo.

Durante a realização das entrevistas, enquanto alguns dos interlocutores da pesquisa preferiram ter as suas falas gravadas, outros optaram pelas respostas registradas através de anotações, alegando timidez ou “medo de errar” enquanto respondiam as perguntas da entrevista. Essa fase, de acordo com Gil (2021), deve ser criteriosa e a gravação só pode ser utilizada com o consentimento do interlocutor.

Assim, diante da resistência de alguns professores em gravar a entrevista, a resposta desses professores ao formulário foi feita por escrito. Como dito anteriormente, houve uma certa resistência em responder às perguntas como entrevista gravada: insegurança, medo de não saber responder diante de um gravador o que foi perguntado foram algumas das razões da resistência. O preenchimento do Diário de bordo também foi aceito de forma tímida.

Para a realização da pesquisa, no mês de dezembro de 2022, a pesquisadora entregou aos interlocutores da pesquisa 14 cadernos para serem utilizados como Diários de Bordo, mas apenas 3 professores se comprometeram em fazer registros das suas observações e percepções da ocorrência de violência de gênero no espaço escolar e a compartilhar essas informações nos Diários de Bordo.

Entre os dias 15 de janeiro e 14 de fevereiro de 2023, os professores interlocutores da pesquisa da ERPMG entraram em férias e a conclusão da coleta de dados foi adiada para a segunda quinzena do mês de fevereiro de 2023.

Após o retorno das aulas em 14 de fevereiro de 2023 até o mês de abril de 2023, a pesquisadora retornou à escola para a conclusão da coleta e produção de dados. Durante esse período, através de conversas informais, os professores participantes da pesquisa relataram algumas de suas percepções em relação à violência de gênero praticada pelos meninos contra as meninas na escola e em sala de aula.

Nessa oportunidade, foi possível coletar os relatos dos professores que se propuseram a adotar o Diário de Bordo para anotar suas impressões e observações sobre a ocorrência de violência de gênero nas salas de aula e em todo o ambiente escolar, mas também através das falas dos professores. Muitos desses relatos foram registrados no Diário de Bordo (diário de campo) da pesquisadora. Os três professores, Cecília, Alberto e Maria Flor entregaram os Diários de Bordo com alguns registros de situações que observaram em sala de aula.

De abril a maio de 2023, em posse dos dados coletados e produzidos na ERPMG, iniciamos a análise dos dados no intuito de estabelecer pontes e comparações entre os dados obtidos no campo de pesquisa. A partir do levantamento dos dados documentais, bibliográficos e da coleta das narrativas dos professores da ERPMG, o próximo passo foi a organização das partes da pesquisa que compõem a Dissertação.

A partir de maio de 2023, o texto que compõe a presente dissertação começou a tomar corpo mediante a inserção dos elementos que compõem a pesquisa.

Para responder à questão da pesquisa, de maio a junho de 2023, buscamos, através da análise dos dados coletados no campo da pesquisa, analisar, por meio das respostas dos professores ao formulário e à entrevista semiestruturada, a sua percepção da ocorrência da violência de gênero na escola, o que pensam sobre essas questões, como o conteúdo sobre a prevenção à violência contra a mulher é abordado, qual o conhecimento dos professores da ERPMG sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e sua aplicabilidade.

Em outubro de 2023, após a revisão da orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira, a presente dissertação foi apresentada à Banca de Qualificação para proceder ao exame de qualificação que determinou se a pesquisa seria viável ou não.

Após a avaliação e aprovação da banca examinadora, acatando as sugestões de correções e ajustes sugeridos pelos examinadores, procedemos à correção do texto que foi novamente revisado pela orientadora.

A escrita da análise de dados e conclusão da pesquisa ocorreu entre junho e outubro de 2023 e, após nova revisão da orientadora e marcada a defesa, a dissertação foi encaminhada para a Banca Examinadora para defesa em outubro de 2023.

Para a realização desta pesquisa foi necessário fazer um levantamento para a escolha do campo da pesquisa, contextualizando-o a partir de sua localização, história e público-alvo. Para isso, foi preciso um levantamento junto às escolas da rede municipal de ensino que oferecessem educação em uma área rural até chegarmos à ERPMG, escola escolhida para ser o campo desta pesquisa.

Enfim, a escolha não se deu somente por ser uma escola rural, mas também por ser uma das escolas rurais mais próximas da sede do município e ter um maior número de transportes que permitiram maior acessibilidade e facilidade de locomoção da sede do município para a escola. No subitem 3.2 apresentamos um breve contexto da pesquisa e as motivações que levaram à escolha do tema e campo de investigação.

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa é fruto de inquietações que surgiram durante a trajetória da pesquisadora como professora da Educação Básica do Município de Vitória da Conquista-BA, a partir da observação do tratamento dado pela escola às práticas e falas desrespeitosas dos meninos em relação às meninas no ambiente escolar.

Sabemos que a escola é um espaço tanto de interação social quanto de conflitos e, ao longo da carreira profissional, foi possível à pesquisadora observar esses conflitos no espaço escolar que, para além das brigas durante as brincadeiras no recreio, da briga pelas cadeiras ou lugares na sala de aula, geralmente ocorrem entre pares e são solucionados com uma conversa em sala de aula; além de casos que se manifestam por agressão física ou verbal que chamaram a atenção para os conflitos existentes entre meninos e meninas, principalmente em relação ao tratamento dado pelos meninos às meninas.

No trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental, com adolescentes de 11 a 15 anos, o que mais incomodava a pesquisadora era a forma como os meninos se referiam às meninas, utilizando palavras de “baixo calão”, mesmo quando a intenção era o “elogio” ou uma abordagem “amorosa”.

No caso das ofensas, os palavrões, por tudo que foi possível ver, ouvir, observar, escutar, durante a pesquisa, são utilizados para desmerecer as meninas quando elas se recusam, por exemplo, a emprestar um lápis ou outro item escolar, ou quando elas se recusam a aceitar a amizade ou as “investidas amorosas” deles. Assim, muitas vezes, identificamos que extrapolavam a agressão verbal e se manifestavam através de desenhos obscenos, escrita nas paredes com palavras ofensivas usando o nome dessas meninas.

Em vários momentos, durante a ministração das aulas, a gestão da escola (a pesquisadora é diretora dessa escola) teve que resolver esses conflitos, exigindo dos meninos o respeito pelas meninas, um pedido de desculpas, explicando a eles que isso era uma violência contra as meninas.

Mas, como pesquisadora, observamos que, quando o caso era levado à direção ou coordenação escolar, nem sempre essas práticas eram consideradas violência de gênero e acabavam sendo tratadas somente como “brigas de alunos”.

Assim, surgiu a inquietação em saber se outros professores, em outro ambiente escolar, teriam também a mesma percepção da pesquisadora sobre a violência de gênero dos meninos contra as meninas e como lidam com essa questão em sala de aula.

É importante lembrar que, uma vez que a pesquisadora é professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, para a realização da pesquisa, foi escolhida uma escola localizada na zona rural desse município, que está localizado na região Sudoeste da Bahia, Território de Identidade Sudoeste Baiano.

Dessa maneira, no subitem 3.2.1, apresentaremos uma breve descrição sobre a referida Região e sobre o município de Vitória da Conquista, sua história, economia e características.

3.2.1 A região Sudoeste e o município de Vitória da Conquista-BA

A região Sudoeste da Bahia, onde está localizado o município de Vitória da Conquista, está situada em uma faixa do semiárido, caracteriza-se por seu clima tropical e como uma das zonas com as temperaturas mais amenas da Bahia. Na economia, destaca-se por sua produção industrial e agrícola, por seu comércio e serviços e também pelo turismo.

O município de Vitória da Conquista tem uma história fortemente marcada pela colonização portuguesa, pois, a mando do governo português, várias expedições saíam pelo sertão em busca de ouro e pedras preciosas e de ocupação de territórios.

Uma dessas expedições, comandada pelo sertanista português João Gonçalves da Costa, que, de acordo com documentos históricos, era um “preto forro” e enviado à região a mando do rei português D. José I, ocupou o território do Sertão da Ressaca e, em 1783, fundou o Arraial da Conquista, após uma luta sangrenta na qual muitos indígenas, entre eles os Camacãs, foram exterminados (SOUSA, 2001).

De acordo com Sousa (2001), anos mais tarde, em 1840, o Arraial foi elevado à categoria de vila e freguesia e passou a ser chamado de Imperial Vila da Vitória; em 1891, através de um Decreto Imperial, passou à categoria de cidade e recebeu o nome de Conquista. O nome da cidade foi modificado em 1943. Por meio de uma Lei Estadual o município passa a ter o nome redundante de “Vitória da Conquista”, que, segundo algumas fontes históricas, é uma homenagem à vitória da expedição portuguesa na “guerra” contra os indígenas e a “conquista do território” do Sertão da Ressaca.

No Território Sudoeste Baiano, a maior parte da população vive em áreas urbanas, com cerca de 44% da população concentrada na sede do Território. E a sede do Território do município de Vitória da Conquista possui uma área de 3 254,186km² e está situado no Planalto da Conquista, cuja elevação chega a cerca de 1200 metros de altitude e está localizado no território conhecido como Sertão da Ressaca. Essa faixa de terras que vai das margens do rio Pardo até o Rio de Contas era habitada pelos povos indígenas Camacã, Ymboré, Mongoió e Pataxó.

É um município cortado pela BR 116, conhecida como Rio Bahia, que divide a cidade em Zona Leste e Zona Oeste e possui uma zona rural extensa organizada em 11 Distritos que abrangem várias localidades, incluindo comunidades quilombolas e assentamentos do Movimento Sem Terra (MST).

Além disso, é importante destacar que representa a terceira maior cidade do Estado da Bahia, a qual, em 2021, contava com uma população de cerca de 343.643 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2021) e está localizada na região Sudoeste da Bahia, no Território de Identidade Sudoeste Baiano, que abrange 24 municípios, com uma área de 26.809,98 km² e limita-se com os Territórios do Sertão Produtivo, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia e o Estado de Minas Gerais, conforme mostra o mapa a seguir (Figura 6).

do Distrito Rural de Vila Jardim, espaço rural onde está sediada a escola-campo desta pesquisa.

3.2.1.1 O Distrito Rural de Vila Jardim

A escola escolhida para a realização desta pesquisa é uma escola do campo, localizada na Zona Rural do Município de Vitória da Conquista, em um Distrito Rural aqui nomeado Vila Jardim, próximo à BR 116, a cerca de 20km de distância do centro urbano.

A escola do campo é um espaço rural voltado para ofertar educação para populações identificadas como criadores, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, seringueiros. E a Educação do Campo, “mais que uma prerrogativa legal dos sistemas educacionais é uma categoria, uma práxis, construída coletivamente pelos sujeitos e movimentos sociais do campo” (MARTINS, 2020, p. 15).

O Distrito Rural de Vila Jardim, que tem uma população de 3.851 habitantes, segundo o censo do IBGE, abarca cerca de 9 localidades.

Na sede do Distrito, que conta com algumas ruas asfaltadas e água encanada, moram cerca de 21,4% da população e 78,6% moram nas localidades que fazem parte de Vila Jardim. Na sede está localizado o posto de saúde que atende à maioria das localidades do Distrito, já que boa parte delas não possui atendimento médico, além de alguns pontos comerciais e uma farmácia.

Além disso, algumas das comunidades não contam com sinal de telefonia celular ou água encanada, dependendo de caminhões pipa para o abastecimento de água ou da água acumulada pelas cisternas de captação de água de chuva que foram construídas pela Articulação do Semiárido Brasileiro Brasil (ASA), uma Rede de organizações da sociedade civil que busca levar água para o semiárido brasileiro, tanto para consumo humano quanto para a prática da agricultura familiar.

A seguir, a Figura 7 mostra uma imagem aérea do Distrito de Vila Jardim e da ERPMG, *locus* da pesquisa.

Figura 7 - Vista da área do Distrito de Vila Jardim e da Escola Rural Pública Municipal Girassol, Vitória da Conquista-BA (2023)



Fonte: Google imagens (2023).

Apesar de ser uma localidade rural, a produção agrícola nesse distrito é escassa tanto na sede quanto nas localidades próximas e os poucos agricultores da região produzem apenas para subsistência.

Devido à falta de trabalho no campo em sua região, nos meses de maio a julho alguns dos moradores se deslocam das comunidades que formam o Distrito para as fazendas de café em Barra do Choça, Encruzilhada ou para outros estados, como Minas Gerais e Espírito Santo, para trabalhar na colheita do café; outros se dirigem a São Paulo, em busca de emprego e melhores condições de vida, muitas vezes deixando os filhos sob os cuidados dos avós.

Durante a pesquisa, através dos relatos de professores e da gestão escolar, foi possível ouvir, auscultar e, também, observar que há um alto índice de alunos da escola que são criados por avós.

De acordo com a gestão escolar da ERPMG, algumas das famílias atendidas pela escola vivem em situação de extrema pobreza e, muitas vezes, o único recurso com que podem contar é o benefício do Programa Federal Bolsa Família. Muitos pais, mesmo

recebendo o benefício do Bolsa Família, por não terem perspectiva de emprego onde moram, se deslocam para o centro urbano do município de Vitória da Conquista para garantir a sua sobrevivência, trabalhando como pedreiros, empregadas domésticas, diaristas, trabalhadores autônomos, funcionários de fábricas e do comércio, entre outras atividades econômicas.

O êxodo rural ocorre não apenas na sede do distrito, mas em todas as localidades que o compõem, principalmente entre os jovens e pelas mais diversas razões. O Distrito de Vila Jardim não possui escola de Ensino Médio, obrigando os jovens que terminam o Ensino fundamental a se deslocarem para o centro urbano para concluírem os estudos.

Além disso, a falta de perspectiva de emprego, de investimentos na agricultura familiar e de políticas públicas para garantir melhores condições de vida e a permanência das famílias no campo atinge também os jovens, fazendo com que muitos deles, ao terminarem os estudos, se desloquem para o centro urbano do município de Vitória da Conquista em busca de trabalho.

Por se encontrar próximo ao centro urbano, a sede do distrito tem mais facilidade de transporte para locomoção de seus moradores a fim de se deslocarem diariamente para a zona urbana, mas as famílias das localidades mais distantes têm mais dificuldade de transporte, tendo, muitas vezes, que deixar seus filhos (crianças e adolescentes) sozinhos durante a semana inteira, saindo para o trabalho na segunda-feira e retornando somente no sábado à tarde.

A ERPMG, escola escolhida como lócus da pesquisa, é uma escola de pequeno porte que atende a várias comunidades rurais.

No subitem 3.2.2, descreveremos a ERPMG, sua localização, características e peculiaridades, a partir da compreensão de que é importante para a pesquisa analisar detalhadamente o espaço escolar, as suas especificidades, seus professores, gestão da escola, dentre outras características da instituição escolar.

3.2.2 Caracterização da Escola, campo da pesquisa

A escola escolhida para a realização da presente pesquisa é uma escola rural de pequeno porte, localizada na sede de um Distrito Rural do município de Vitória da Conquista-BA, sendo esta escola sede de um Círculo Escolar Integrado (nomenclatura dada a um grupo de duas ou mais escolas que são geridas por um mesmo diretor).

Desse Círculo Escolar fazem parte duas escolas: a ERPMG, campo da presente pesquisa e uma outra escola que fica numa localidade próxima, a cerca de 2km da sede do

Distrito, e possui duas salas de aula onde funcionam classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha dessa escola como *lócus* da pesquisa se deu principalmente por ser uma escola que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), de diferentes localidades rurais e, por ser uma das escolas rurais mais próximas do centro urbano do município de Vitória da Conquista, facilita o acesso da comunidade escolar e local ao seu espaço escolar.

A Figura 8, seguinte, mostra a vista do portão de entrada do prédio onde funcionam as dependências da ERPMG:

Figura 8 - Vista do portão de entrada da Escola Rural Pública Municipal Girassol (2023)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Para a realização da pesquisa e para manter o sigilo exigido pelo Comitê de Ética, como forma de preservar tanto a escola em questão quanto os interlocutores da pesquisa, escolhemos nomes fictícios para os professores e para a escola, denominada Escola Rural Pública Municipal Girassol (ERPMG). Esta encontra-se localizada na entrada da sede do Distrito Rural de Vila Jardim, tem uma boa estrutura física, é murada, possui uma quadra poliesportiva, sala de leitura, pátio interno e externo, secretaria, sala dos professores, de direção e coordenação, mecanografia e cozinha.

Por estar localizada em uma área rural, de acordo com a legislação brasileira, a ERPMG é considerada uma escola do campo e consta como tal nos dados do IBGE. É fundamental destacar que as escolas do campo são definidas como

[...] aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (HENRIQUES et al., 2007, p. 14).

Por essa razão, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED), denomina a educação oferecida nas escolas rurais do município de Educação do Campo e a nomenclatura dos anos escolares e etapas do Ensino Fundamental são diferenciadas. A etapa referente aos anos iniciais do Ensino fundamental (1º ao 5º ano) nomeada Segmento I da Educação do Campo está dividida em 5 Módulos: Módulo I (1º ano), Módulo II (2º ano), Módulo III (3º ano), Módulo IV (4º ano) e Módulo V (5º ano). A etapa dos anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano), objeto desta pesquisa, é nomeada Segmento II Educação do Campo, dividida em 4 Módulos: Módulo I (6º ano), Módulo II (7º ano), Módulo III (8º ano) e Módulo IV (9º ano). Para a realização da pesquisa utilizamos a nomenclatura padrão, anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Apesar de ser uma escola localizada no campo, o ensino da ERPMG, por tudo que foi possível investigar, não é diferenciado em relação ao ensino oferecido nas escolas urbanas e não há uma formação específica para que os professores trabalhem as especificidades da Educação do Campo, conforme orientação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2002), em seu Artigo 5º.

Como foi possível observar, durante a análise documental, a elaboração de propostas pedagógicas ainda tem um longo caminho para cumprir o que se estabelece na legislação da Educação do Campo e Escola do Campo, que, além do respeito às diferenças e a defesa do direito à igualdade, deve contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1). Contudo, apesar da escola preservar e valorizar a cultura e as tradições das comunidades rurais que a compõem, o currículo e a oferta de ensino disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação não são diferenciados da zona urbana. Por essa razão, podemos afirmar que a ERPMG, ao que tudo indica, é uma “escola no campo” não “do campo”, uma vez que o currículo e o ensino ofertados não contemplam as especificidades do campo, mas há um ensino “padronizado” para atender às demandas do trabalho e da produtividade do setor urbano, como afirmam Oliveira e Campos (2012, p. 240):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador” [...].

A ERPMG possui dois prédios que estão separados em dois pátios, um interno e um externo. O prédio onde funcionam as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), composto por 4 salas de aula, uma sala de coordenação dos anos iniciais, dois banheiros, a sala de leitura que é comum a todos os alunos e um espaço utilizado pelas crianças para brincar durante o intervalo, está localizado no pátio externo, onde fica o portão de entrada da escola.

A Figura 9 mostra a área externa da ERPMG, espaço onde funcionam as turmas de alunos/as de anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2023.

Figura 9 - Área externa da ERPMG onde funcionam as classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2023)



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2023).

Apesar do pátio externo ser amplo, não há nenhum espaço que seja atrativo para as crianças. A escola não possui um parquinho ou espaços lúdicos onde as crianças possam brincar e, como não há monitores de pátio, as crianças improvisam durante o recreio jogando futebol, brincando de esconde-esconde e outras brincadeiras. De acordo com a gestão escolar, a escola tinha um parquinho, mas se desgastou com o tempo e, apesar da solicitação de um novo equipamento, a Secretaria de Educação ainda não disponibilizou.

O segundo prédio possui um pátio interno e um portão de acesso que o separa das salas dos anos iniciais. Nele estão localizadas a secretaria escolar, sala de direção, sala dos professores, sala de coordenação dos anos finais, onde também funciona a mecanografia, cozinha, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores, e 6 salas de aula em que funcionam as turmas do 6º ano 9º ano e EJA dos anos finais. Em uma das salas está instalada uma TV interativa que é usada em sistema de rodízio pelos professores do 1º ao 9º ano. Possui também um pátio que é utilizado pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, representado, adiante, pela Figura 10.

Figura 10 - Área interna da ERPMG onde funcionam as turmas de anos finais do Ensino Fundamental e é servida a merenda escolar (2023)



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2023).

O pátio interno, conforme mostra a Figura 10, também não possui nenhum atrativo, sendo o local onde os adolescentes formam grupinhos para conversar. Como a escola não possui refeitório, nesse espaço é servida a merenda escolar para todos os alunos, com a separação de horários de intervalo entre os anos iniciais e anos finais.

A quadra poliesportiva coberta (Figura 11), construída com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é utilizada tanto para as aulas de Educação Física quanto para os eventos (reuniões com os pais e comunidade, festas escolares, palestras) promovidos pela escola, uma vez que não possui auditório. É também utilizada pela

comunidade à noite e nos finais de semana para a realização de jogos de times locais ou eventos promovidos pela comunidade e associação de moradores.

Figura 11 - Imagem do interior da quadra poliesportiva da ERPMG (2023)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Além do uso da quadra nas aulas de Educação Física, a escola promove jogos interclasses com várias modalidades esportivas, em que o professor de Educação Física costuma formar equipes mistas, com meninos e meninas, para os jogos de baleado, vôlei e handebol e times de futebol masculino e feminino.

A ERPMG, escola sede e objeto desta pesquisa, possui 10 salas de aula onde funcionam turmas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e uma turma dos anos finais (8º e 9º ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com cerca de 500 alunos matriculados. O público atendido pela escola constitui-se por alunos de 6 a 17 anos, cujas famílias são, em grande parte, trabalhadores rurais e sua subsistência vem da agricultura e de benefícios federais, como o Bolsa Família; as outras famílias trabalham em atividades diversas, como empregadas domésticas, pedreiros, trabalhadores de fábricas e do comércio.

Durante a análise documental foi possível observar que, com base na realidade vivenciada pelas comunidades atendidas pela escola, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar traça como metas ações que estejam direcionadas não apenas para os alunos, mas também para a integração escola-comunidade, através de projetos pedagógicos

trimestrais, no intuito de integrar os alunos e promover a aquisição do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

A culminância dos projetos é aberta à comunidade e a escola convida os pais a estarem presentes na escola para prestigiar as produções dos alunos. De acordo análise documental e com conversas informais e formais com a gestão da escola e funcionários técnico-pedagógicos e que atuam na secretaria, a escola enfrenta problemas pedagógicos como a distorção idade/ano e dificuldades de aprendizagem e desenvolve ações pedagógicas na tentativa de sanar esses problemas, sobretudo em relação à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico, principalmente para os alunos que apresentam defasagem no aprendizado.

Ao fazer um levantamento dos motivos que levam à defasagem escolar e distorção idade/ano no PPP (2023), alguns dos problemas apontados são de ordem social, socioeconômica e desequilíbrio na estrutura familiar de muitos dos alunos atendidos.

A gestão escolar apontou, através de conversas informais também o fato de que, nos dois anos em que a escola vivenciou o distanciamento social (2020-2021) devido à pandemia de Covid-19, muitos alunos não tiveram acesso às atividades remotas, nem às atividades impressas pela escola, em razão da distância das localidades atendidas em que não havia transporte para os pais se deslocarem até à escola. Havia também questões econômicas, pois mesmo nas localidades onde havia transporte, muitos pais não podiam arcar com os custos das passagens para buscar as atividades semanalmente e esses alunos ficaram sem atendimento pedagógico, o que aumentou consideravelmente a defasagem de alguns alunos.

Quanto à participação dos pais nas reuniões e eventos promovidos pela escola, a gestão escolar informou que há uma participação da maioria dos pais, mas também há muitos casos em que os pais não comparecem à escola para acompanhar a vida escolar dos filhos, mesmo quando são convocados pela instituição.

De acordo com as conversas informais com a gestão da escola (direção e coordenação escolar), há casos, por exemplo, de pais que, quando se separam ou constituem novas famílias, terceirizam a educação dos filhos, passando essa responsabilidade para os avós. Há também casos em que os pais vão trabalhar em outra cidade ou outro estado e as crianças ficam com os avós, muitas vezes, sem ter contato com os pais por anos.

A gestão escolar relatou também situações de gravidez na adolescência em que as meninas acabam por abandonar a escola, uso de drogas lícitas (álcool) pelos adolescentes em festas. Há também os casos em que crianças e adolescentes chegam cansados à escola devido ao excesso de atividades físicas executadas por eles, uma vez que muitos deles precisam ajudar os pais nas tarefas domésticas ou na roça, cuidar de irmãos menores ou avós idosos.

No que se refere ao desempenho em avaliações externas, a exemplo das pesquisas educacionais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) através da avaliação SAEB para mensuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ano de 2021, a nota de desempenho foi de 5,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,7 para os anos finais (IDEB, 2021).

Uma característica interessante sobre a escola é o sentimento de pertencimento presente nas falas e no modo de agir dos professores e funcionários. Muitos dos professores, por trabalharem na escola há muito tempo, já se sentem parte da comunidade, alguns funcionários que atuam na escola são moradores do Distrito e também são ex-alunos da escola, sendo dois efetivos por concurso (o vigilante e a auxiliar de secretaria), além de professores, funcionários da equipe de apoio (auxiliar de serviços gerais, merendeira, auxiliar de vida escolar para os alunos com deficiência) que atuam na escola em regime de contrato temporário e, em conversas informais com a pesquisadora, afirmaram que se orgulham de trabalhar no mesmo local onde estudaram.

Na ERPMG estudam alunos da sede do Distrito de Vila Jardim e também das 9 localidades que fazem parte do Distrito. Como a zona rural de Vitória da Conquista é muito extensa, há localidades que ficam distantes das sedes dos seus respectivos distritos rurais e os alunos se deslocam para a escola do distrito mais próximo.

Por essa razão, a ERPMG recebe alunos de cinco localidades que pertencem a outros distritos rurais, totalizando 15 comunidades rurais atendidas, entre elas, três comunidades quilombolas.

Com exceção dos alunos que residem na Sede, todos os alunos das localidades atendidas pela escola necessitam de transporte para acesso à escola, que é feito por ônibus escolares de empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Governo Federal.

Em época de chuvas, o acesso dos alunos à escola se torna difícil devido à dificuldade dos ônibus em transitarem nas estradas de terra e ladeiras escorregadias, além de alguns casos em que os rios perenes se enchem nessa época e transbordam, impossibilitando a passagem de carros de uma localidade para outra, impedindo que os alunos cheguem à escola. Por essa razão, a escola busca alternativas para atender a esses alunos, na tentativa de evitar que tenham prejuízos na aprendizagem.

E como toda escola que está situada na zona rural, é possível perceber que a Escola Rural Girassol é permeada pela cultura, pelas tradições, pelos costumes e modos de pensar e

ser de seus alunos, elementos que fazem parte tanto da comunidade em que está inserida quanto das comunidades atendidas pela escola.

No subitem 3.2.3 *Perfil dos professores, interlocutores da pesquisa*, apresentamos o perfil dos professores da ERPMG, sua trajetória docente e formação para lidar com as relações de gênero no espaço escolar; no subitem 3.3.2 sobre *Percepção dos professores sobre violência de gênero na escola*. Nesse percurso da pesquisa, em que se entremeiam as falas dos interlocutores e as observações realizadas *in loco*, apresentamos também as impressões captadas pela pesquisadora em seu caderno de campo, baseadas no ambiente onde foi realizada a pesquisa.

3.2.3 Perfil dos professores, interlocutores da pesquisa

A equipe docente da ERPMG é composta por 18 professores e duas pedagogas que atuam nas classes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Os professores que compõem o quadro docente são homens e mulheres com variação de idade entre 28 e 64 anos, sendo 8 efetivos por concurso e 10 em regime temporário de trabalho (contrato), conforme mostra o Quadro 1, adiante:

Quadro 1 - Corpo de professores e funcionários da área pedagógica da Escola Pública Municipal Rural Girassol, Vitória da Conquista-BA (2023)

Nome	Vínculo	Curso que atua como professor/a	Graduação	CH
Dália	Contratada	Anos iniciais do Ensino Fundamental (pedagoga)	Pedagogia	40h
Eugênio	Contratado	Prof. Matemática Anos finais do Ensino Fundamental	Matemática	40h
Amália	Efetiva	Anos iniciais do Ensino Fundamental (professora)	Pedagogia	40h
Rosa Morena	Efetiva	Prof. Geografia Anos finais do Ensino Fundamental	Geografia	20h
Flora	Efetiva	Prof. Geografia Anos finais do Ensino Fundamental	Geografia	40h
Clarice	Contratada	Prof. Língua Portuguesa dos Anos finais do Ensino Fundamental	Letras	40h
Patrícia	Efetiva	Prof. Ciências dos Anos finais do Ensino Fundamental	Ciências Exatas e da natureza	40h
Clarice	Efetiva	Professora de Artes dos Anos finais do Ensino Fundamental	Letras	40h
Maria Flor	Efetiva	Prof. Matemática Anos finais do Ensino Fundamental	Matemática	40h

Violeta	Contratada	Prof. Língua Portuguesa dos Anos finais do Ensino Fundamental	Letras	40h
Alberto	Efetivo	Prof. Educação Física dos Anos finais do Ensino Fundamental	Educação Física	40h
Murilo	Efetivo	Prof. Ciências dos Anos finais do Ensino Fundamental	Biologia	
Ricardo	Contratado	Prof. História dos Anos finais do Ensino Fundamental	História	40h
Álvaro	Contratado	Prof. História dos Anos finais do Ensino Fundamental	História	40h
Ana	Contratada	Anos iniciais do Ensino Fundamental (professora)	Pedagogia	40h
Margarida	Contratada	Professora de Inglês Anos finais do Ensino Fundamental	Inglês	20h
Marília	Contratada	Anos iniciais Ensino Fundamental (pedagoga)	Pedagogia	40h
Cássia	Contratada	Ensino fundamental anos iniciais (professora)	Pedagogia	40h
Amanda	Contratada	Ensino fundamental anos iniciais (professora)	Pedagogia	
Alice	Contratada	Professora de Inglês Anos finais do Ensino Fundamental	Inglês	40h

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

O tempo de serviço de cada um dos professores varia e a maioria deles já atua há mais de 10 anos em escolas públicas. As duas professoras com mais tempo de serviço lecionam há mais de 30 anos, sendo uma com 37 anos de serviço e outra com 39 anos de serviço; o professor com menos tempo de serviço leciona há dois anos. As professoras com mais tempo de serviço se aposentaram ao completarem 30 anos de serviço e optaram por continuar trabalhando após a aposentadoria. Como forma de resguardar a escola, docentes e interlocutores da pesquisa, usamos nomes fictícios para nomearmos os funcionários da área pedagógica da escola.

Nas classes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) atuam cinco professoras e duas pedagogas. As professoras dos anos iniciais lecionam Português e Matemática e as pedagogas lecionam Ciências, Geografia e História. A inserção dos pedagogos ministrando aulas regulares ocorre desde o retorno às aulas presenciais (agosto de 2021) e deverá se estender até o final de 2023 quando a Secretaria de Educação definirá se haverá mudanças ou não nessa questão. Nos anos finais, são 14 professores atuando nas diferentes áreas do conhecimento.

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidos os 14 professores e professoras que atuam nas classes dos anos finais (6º ao 9º ano), sendo 5 homens e 9 mulheres, com idades entre 26 e 64 anos. Os professores e professoras interlocutores da pesquisa possuem

graduação no Ensino Superior, sendo 2 de Língua Portuguesa, 2 de Inglês, 2 de Matemática, 2 de Ciências, 1 de Artes, 1 de Educação Física, 2 de Geografia e 2 de História.

Quanto ao número de professores e professoras atuantes na ERPMG, é possível perceber que mesmo com um número razoável de professores do sexo masculino na escola, a predominância de mulheres é maior, o que é uma realidade não apenas da ERPMG, mas das escolas brasileiras. Em relação ao formulário sobre a formação dos interlocutores da pesquisa, todos responderam que possuem Licenciatura em suas respectivas áreas de ensino, com exceção de Clarice, esta informou à pesquisadora que, apesar de ser formada em Letras para atuar na Disciplina Língua Portuguesa, prefere lecionar Artes. Entre os professores, apenas 6 deles possuem cursos de Especialização e nenhum deles tem Mestrado ou Doutorado.

A escolha dos professores dos anos finais para serem interlocutores da pesquisa se deu pelo fato de que o foco da pesquisa são as violências de gênero cometidas contra meninas de 11 a 17 anos que estudam nas turmas do anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), uma vez que na adolescência é que se torna mais latente a maior parte das manifestações de violência de gênero no espaço escolar, a exemplo do assédio e das investidas “amorosas” dos meninos sobre as meninas, que, muitas vezes, culminam em xingamentos ou atitudes machistas quando suas investidas são recusadas.

Antes da aplicação do primeiro formulário que tinha como objetivo conhecer o perfil dos professores interlocutores da pesquisa, houve uma breve conversa sobre a motivação da pesquisa e a explicação da necessidade de responder a esse formulário para que a pesquisadora pudesse saber um pouco mais sobre cada um deles: idade, formação profissional, tempo de serviço, forma de ingresso na rede pública, estado civil, crença e como eles se reconhecem em relação à cor/raça/etnia¹.

A aplicação desse formulário foi rápida e tranquila, pois os interlocutores se sentiram à vontade para responder. Mas há alguns fatos interessantes em relação ao preenchimento desse formulário, como a pergunta das professoras Maria Flor e Flora, o posicionamento do professor Eugenio e a dúvida do professor Álvaro em relação à sua etnia. Enquanto respondiam ao formulário, ao chegarem à questão 5, que tratava de cor/raça, e a questão 6, que tratava da etnia, Maria Flor e Flora tiveram dúvidas.

¹ O termo raça, aqui utilizado, se baseia nas categorias de classificação utilizadas pelo IBGE.

Maria Flor perguntou: “*Colegas, estou na dúvida: eu sou parda ou branca?*”. Ela declarou que sua família é composta por pessoas negras e brancas. Como nenhum colega ajudou a responder, marcou a opção 5.2 parda, para cor/raça na pergunta 5, mas na pergunta 6 marcou a opção 6.2 etnia branca.

A professora Flora teve dúvidas tanto na questão da etnia quanto da cor, perguntando aos colegas “*Gente, o que vocês acham? Eu sou branca ou parda?*”. A exemplo de sua colega Maria Flor, também falou de seus ascendentes, declarando que não tem pessoas negras na família e, por essa razão, marcou a opção 5.3 branca para cor/raça e 6.2 branca para etnia. O professor Eugenio, de pele clara e olhos verdes, afirmou que o pai é negro, por isso não se reconhecia como branco e assinalou as opções 5.2 Cor/raça parda e 6.1 negra para etnia. O professor Álvaro, apesar de ter assinalado a opção 5.2 Cor/raça parda, não soube definir a sua etnia e assinalou a opção 6.5 Outra, sem especificar qual era a outra etnia. As perguntas das professoras Maria Flor e Flora, a indecisão do professor Álvaro e o professor Eugênio mesmo sendo considerado “branco” pelas suas características físicas se declarando etnicamente negro mostram o quanto o debate sobre os conceitos de raça/etnia precisa ser abordado, tanto nas escolas quanto na formação de professores.

Maria Flor se autodeclara de cor/raça parda, conta que é descendente de brancos e negros, mas etnicamente se autodeclara branca; Flora, apesar de afirmar que não tem negros na família, ainda tem dúvidas sobre sua raça e etnia; Álvaro se autodeclara pardo, mas não sabe sua etnia; e a fala do professor Eugênio, que se autodeclara de cor/raça pardo, pelo fato de seu pai ser negro, mas não se reconhece como branco e se autodeclara etnicamente negro, são situações que nos mostram a dificuldade na compreensão dos conceitos de branquitude/negritude. Essas questões nos levam a refletir sobre a concepção do que é ser negro ou branco no Brasil e de como os brasileiros têm facilidade ou não de se reconhecerem negros ou brancos, a partir dessas concepções.

Para Corossacz (2014), a ideia de valorização da mestiçagem do povo brasileiro, tão propagada na obra de Gilberto Freyre, incide diretamente nessas definições de negritude/branquitude e torna “difícil estabelecer quem é branco e quem é negro. A imagem do Brasil como sociedade misturada também está presente nas representações que cada indivíduo tem e dá das próprias histórias familiares [...]” (COROSSACZ, 2014, p. 206).

Durante o período de aplicação do formulário foi apresentada aos professores a proposta da pesquisa, a intenção, os objetivos, o tema a ser abordado, a relevância social e qual a metodologia que seria utilizada para a realização da pesquisa. Após a explicação da pesquisadora, foi feito o convite aos professores para participarem da pesquisa, ressaltando

que a participação era voluntária e não obrigatória, pois, como afirma Gil (2021, p. 21): “Os dados devem ser coletados mediante relacionamento entre pesquisador e participantes baseado na confiança e no respeito”. Ao serem comunicados sobre o anonimato e o uso de nomes fictícios para proteger a privacidade dos participantes todos os 14 professores se interessaram em participar da pesquisa.

Nas palavras do professor Ricardo, “*Isso é muito interessante, porque temos muito a dizer sobre o assunto*”. Para a pesquisadora essa foi uma fala impactante, pois demonstra o quanto o professor que está diariamente na escola, no “chão da sala de aula”, tem muito a dizer sobre as vivências, os sabores e dissabores do que é a prática pedagógica, de como é lidar com os problemas diários que envolvem o ensino, a aprendizagem e as questões de violência, racismo, sexualidade, identidade, gênero e diferenças que permeiam o cotidiano escolar.

São os professores que fazem funcionar a “engrenagem” das práticas pedagógicas e dos currículos escolares e, como afirmam Eyng e Possoli (2011, p. 36), “o papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Portanto, não se pode construir propostas pedagógicas ou currículos escolares de maneira vertical, “de cima pra baixo”, ignorando a realidade que se apresenta diariamente no cotidiano escolar. É preciso levar em consideração as vivências escolares, é preciso dar voz aos professores, aos alunos, dar voz à escola, para que possam compartilhar seus medos e anseios.

Quando se trata da pesquisa em uma escola rural, observamos que é preciso levar em consideração o seguinte: mesmo que essa escola apresente os mesmos problemas vivenciados no ambiente escolar de uma escola urbana, que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista não tenha uma proposta específica para a Educação do Campo, oferecendo o mesmo tipo de ensino tanto para as escolas rurais quanto para as escolas urbanas, existem particularidades que diferenciam a escola rural da escola urbana em vários aspectos, principalmente no que se refere à cultura e aos costumes dos moradores do campo.

Apesar de existirem pais com uma cultura urbana, em boa parte das comunidades da zona rural existem famílias que preservam tradições camponesas e têm uma cultura diferente na criação dos filhos, na construção dos valores familiares, na forma de pensar e ver o mundo que são diferentes do ambiente urbano, principalmente nas questões referentes a gênero. Levando-se em consideração que no ambiente rural é possível encontrar comunidades onde, muitas vezes, a cultura da dominação masculina e do machismo está arraigada, a pesquisa de campo torna-se imprescindível, uma vez que permitiu à pesquisadora a convivência com os

interlocutores da pesquisa durante a coleta de dados, dando a ela a oportunidade de conhecer melhor a realidade dos professores, da escola escolhida para a pesquisa e coletar informações sobre a comunidade onde a ERPMG está inserida.

Definida a ERPMG como campo da pesquisa e após escolha dos participantes da pesquisa, foram definidos os nomes fictícios para preservar a identidade desses interlocutores, baseados em escritoras e escritores brasileiros e de personagens de obras literárias brasileiras. Três dos nomes masculinos (Alberto, Álvaro e Ricardo) são heterônimos do poeta português Fernando Pessoa.

Após a aplicação do formulário intitulado *Dados de Identificação*, para um levantamento dos dados relativos à idade, estado civil, religião, formação acadêmica, forma de ingresso na educação, tempo de serviço, cor/raça e etnia dos professores, interlocutores da pesquisa, foi possível construir um quadro com essas informações.

Conforme o Quadro 2, intitulado Perfil e Formação dos Professores Interlocutores da ERPMG (2022), podemos observar quem são esses participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil e Formação dos Professores Interlocutores da ERPMG (2022)

Nome dos interlocutores	Respostas dos interlocutores da Pesquisa
Cecília	Mulher, 64 anos, solteira, dois filhos, religião católica, licenciada em Língua Portuguesa, Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, professora dos anos finais do ensino fundamental, 37 anos de serviço, concursada, cor/raça branca, etnia branca.
Rosa Morena	Mulher, 60 anos, casada, dois filhos, religião espírita, licenciada em Geografia, professora dos anos finais do ensino fundamental, 39 anos de serviço, concursada, cor/raça preta, etnia negra.
Maria Flor	Mulher, 55 anos, solteira, sem filhos, religião evangélica, licenciada em Matemática, professora dos anos finais do ensino fundamental, 24 anos de serviço, concursada, cor/raça parda, etnia branca.
Patrícia	Mulher, 55 anos, casada, sem filhos, religião católica, licenciada em Ciências, professora dos anos finais do ensino fundamental, atuando na Sala de Leitura, 24 anos de serviço, concursada, cor/raça parda, etnia negra.
Flora	Mulher, 50 anos, casada, um filho, religião católica, licenciada em Geografia, Especialização em Geografia e Desenvolvimento Local, professora dos anos finais do ensino fundamental, 29 anos de serviço, concursada, cor/raça branca, etnia branca.
Violeta	Mulher, 49 anos, solteira, duas filhas, sem religião declarada, licenciada em Letras, Especialização em Alfabetização e Letramento, professora dos anos finais do ensino fundamental, 13 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça parda, etnia negra.
Clarice	Mulher, 36 anos, divorciada, dois filhos, religião católica, licenciada em Letras, Especialização em Língua Portuguesa, professora dos anos finais do ensino fundamental, 12 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça branca, etnia branca
Margarida	Mulher, 39 anos, casada, dois filhos, religião católica, licenciada em Letras, Especialização em Língua Portuguesa, professora dos anos finais do ensino fundamental, 18 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça parda, etnia negra
Alice	Mulher, 38 anos, união estável, dois filhos, religião católica, licenciada em Letras, professora dos anos finais do ensino fundamental, 16 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça preta, etnia negra
Murilo	Homem, 54 anos, casado, dois filhos, religião católica, licenciado em Biologia, Especialização em Biologia, professor dos anos finais do ensino fundamental, 29 anos de serviço, concursado, cor/raça preta, etnia negra
Alberto	Homem, 38 anos, solteiro, um filho, religião espírita, licenciado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, professor dos anos finais do ensino fundamental, 9 anos de serviço, concursado, cor/raça parda, etnia negra
Álvaro	Homem, 38 anos, solteiro, sem filhos, sem religião declarada, licenciado em História, professor dos

	anos finais do ensino fundamental, 2 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça parda, etnia não declarada.
Eugênio	Homem, 35 anos, casado, um filho, religião evangélica, licenciado em Matemática, professor dos anos finais do ensino fundamental, 4 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça parda, etnia negra
Ricardo	Homem, 26 anos, solteiro, sem filhos, religião católica, licenciado em História, Especialização em Educação e Diversidade Étnico-racial, professor dos anos finais do ensino fundamental, 3 anos de serviço, contrato temporário, cor/raça branca, etnia branca

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2023).

Segundo o Quadro 2, entre os 5 homens que foram entrevistados, 4 deles, os professores Alberto, Álvaro, Eugênio e Murilo, se declaram heterossexuais, 1 professor (Ricardo) se declara homossexual; todas as 9 mulheres entrevistadas, Alice, Clarice, Cecília, Maria Flor, Flora, Rosa Morena, Margarida, Violeta e Patrícia, se declaram heterossexuais.

Em relação à cor/raça, as professoras Maria Flor, Margarida, Patrícia e Violeta se declaram pardas; Rosa Morena, Alice e Margarida declaram ser de etnia negra; e Maria Flor, apesar de se identificar como de cor parda, se declarou de etnia branca; as professoras Alice e Rosa Morena se declaram negras, etnia negra; as professoras Clarice, Cecília e Flora se declaram brancas, etnia branca.

Quanto aos professores, em relação à cor/raça, o professor Murilo se declarou negro, etnia negra; os professores Alberto e Eugênio se declaram pardos, etnia negra; o professor Álvaro se declarou pardo etnia outro, sem especificar; o professor Ricardo se declarou branco, etnia branca.

Quanto à religião professada pelos interlocutores da pesquisa, das 9 mulheres entrevistadas 6 delas, as professoras Alice, Clarice, Cecília, Margarida, Patrícia e Violeta, afirmaram ser católicas; a professora Rosa Morena afirmou ser espírita; Maria Flor declarou ser evangélica; e a professora Violeta declarou outro, mas sem especificação. Dos homens, o professor Álvaro se declarou outro (sem religião); Ricardo e Murilo se declaram católicos; Alberto afirmou ser espírita; e Eugênio de declarou evangélico.

Quanto ao estado civil, as professoras Rosa Morena, Patrícia, Alice, Margarida, Flora são casadas; Alice está em uma relação estável; Violeta, Cecília e Maria Flor são solteiras; e Clarice é divorciada. Entre os homens, Alberto, Álvaro e Ricardo são solteiros e Murilo e Eugênio são casados.

3.3 Tratamento, análise e discussão dos resultados

Neste subitem 3.3 apresentamos os resultados, a análise, o tratamento e a interpretação dos dados que foram coletados durante a pesquisa de campo, no intuito de responder tanto à

pergunta de pesquisa quanto aos desdobramentos que culminaram nos objetivos específicos, os quais foram formulados a partir do objetivo geral da pesquisa, atendendo, assim, à Etapa II, que trata da pesquisa de campo. Os objetivos específicos, ora apresentados, correspondem à segunda fase da pesquisa e, com base na pesquisa teórica, foram se delineando para se concretizarem na realização da pesquisa propriamente dita.

O diálogo estabelecido com os interlocutores da pesquisa foi fundamental para a coleta das narrativas e através da observação sistemática e assistemática do campo permitiram a realização desta investigação.

No subitem 3.3.1 apresentamos *a trajetória acadêmica e formação docente dos professores da ERPMG para trabalhar com gênero na escola*. No subitem 3.3.3, *As relações de gênero e a prática pedagógica na escola*, relatamos quais as práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola para tratar das questões de gênero e violência de gênero no ambiente escolar.

Para a análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa, apropriamo-nos dos registros feitos pela pesquisadora no campo de pesquisa, das leituras das teorias que dão sustentação a este estudo, além dos documentos disponibilizados pela escola, a exemplo do PPP, bem como a transcrição e análise das entrevistas realizadas na ERPMG.

As categorias de análise e conceitos da pesquisa também foram de suma importância para o processo de análise das narrativas dos professores e interpretação dos dados da pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa foi feita a partir da interpretação dos dados levantados na pesquisa exploratória e descritiva, levando-se em consideração tanto as narrativas orais dos interlocutores através de conversas informais, quanto os registros no Diários de Bordo/Campo, tanto da pesquisadora quanto dos interlocutores da pesquisa.

O processo de análise das entrevistas, formulário e Diários foi feito a partir da interpretação dos dados coletados, tanto na pesquisa exploratória quanto na descritiva, e nos utilizamos também da abordagem quantitativa na análise das questões fechadas do formulário 2, que foi aplicado aos nossos interlocutores.

Esta pesquisa é fruto também de observações assistemáticas e sistemáticas, graças à aproximação da pesquisadora com os interlocutores, que proporcionaram conversas valiosas acompanhadas de um cafezinho na sala dos professores, durante os intervalos para o recreio ou das “janelas” (horário de AC).

Nesse momento valioso, os professores interlocutores trouxeram uma riqueza de informações de extrema importância para a realização da pesquisa. Os dados coletados nas

entrevistas, formulário e os registros nos diários permitiram captar informações e respostas que foram de fundamental importância para a realização desta pesquisa, com todos os passos e rigor ético exigidos para a garantia da fidedignidade dos dados ora apresentados.

3.3.1 Trajetória e formação docente para trabalhar com gênero na escola

Neste subitem 3.3.1 buscamos traçar a trajetória docente dos interlocutores da pesquisa, o motivo pelo qual escolheram o Magistério como profissão e sua percepção quanto à formação recebida para lidar com as questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar.

Para isso, foi aplicado o formulário 2, com perguntas abertas e fechadas, sobre a trajetória docente, formação, percepção dos professores sobre a violência de gênero na escola e sobre as relações de gênero e a prática pedagógica.

A partir da pergunta de pesquisa sobre a escolha da profissão foi possível compreender que esse questionamento é de suma importância para entender as razões que levaram cada um dos interlocutores a trilhar a carreira do Magistério, uma vez que, de acordo com as suas respostas dadas à pesquisa, nem todos aspiravam a ser professores desde a infância, mas entraram na carreira por diversas outras razões, desde a motivação dos pais, a inspiração em outros professores, até o fato de alguns terem encontrado a oportunidade de entrar na carreira mesmo tendo outros sonhos ou anseios, como podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Sobre motivos e/ou razões que levaram o/a professor/a da Escola Pública Rural Girassol, Vitória da Conquista-BA, a escolher a profissão professor(a) (2023)

Nome do Professor, interlocutor da pesquisa	Questão da pesquisa: 1.1 Quais foram os motivos e/ou razões que a levaram o interlocutor/a da pesquisa a escolher a profissão professor/a?				
	Sonho de criança	Incentivo dos pais	Oportunidade	Ainda não é o que quero	Outro
Alberto e Maria Flor	0	0	0	0	2
Alice, Clarice, Eugênio, Margarida e Ricardo	5		0	0	0
Álvaro, Flora, Murilo, Rosa Morena e Violeta	0	0	5	0	0
Cecília e Margarida		2	0	0	0
Patrícia			0		1

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

De acordo com as falas dos interlocutores da pesquisa é possível perceber que várias são as motivações para a escolha da profissão de professor. Quanto à escolha do Magistério

como profissão, Alice, Clarice, Cecília, Eugênio, Margarida e Ricardo afirmaram que a escolha da profissão está ligada a um “sonho de criança”.

Entre os professores que escolheram a profissão como sonho de criança, há também outras motivações, como se pode observar nas respostas do formulário 2 e da entrevista.

“*Me apaixonei pela profissão, minha mãe era professora*” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023). Alice disse que foi incentivada pelos pais, mas que a escolha pela profissão também teve como fonte de inspiração a sua mãe, que era professora. “*Minha mãe era professora, cresci em ambiente escolar e me inspirei*” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

A escolha de Margarida foi motivada pelo fato de fazer parte de uma família de professores: “*Além de ter em família profissionais da área*” (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023). Margarida afirmou que teve o incentivo dos pais para se tornar professora, mas também se inspirou em exemplos familiares, como os tios, principalmente na escolha do ensino da Língua Portuguesa como área de atuação. “*Escolhi esta profissão por ter tios professores e ter afinidade com a área de linguagem*” (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Cecília afirmou que a sua escolha decorre da influência de sua mãe, que a incentivou a ser professora: “*Através do incentivo de minha mãe*” (CECILIA, interlocutora da pesquisa, 2023). A professora Cecília afirmou também que a afinidade a fez escolher a profissão e as disciplinas que leciona, mas o pedido de sua mãe foi o que a levou a se tornar professora: “*Primeiro paixão, gosto pela profissão, pela disciplina. As duas disciplinas que atuo [Português e Artes] e a pedido de minha mãe*” (CECILIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Clarice afirmou que a escolha da profissão foi um “*Sonho de criança*”, mas também algumas das suas professoras na ERPMG foram a sua inspiração para se tornar professora. “*Algumas professoras foram minha inspiração*” (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

“*Sonho de criança, incentivo dos pais e oportunidade*” (EUGÊNIO, interlocutor da pesquisa, 2023). Eugênio afirma que se tornou professor por três razões. Desde criança, sonhava em ser professor e a escolha pela carreira do Magistério foi apoiada pelos pais e o sonho se concretizou quando foi aprovado no vestibular para cursar a Licenciatura de Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Tanto Eugênio quanto Clarice nasceram e cresceram em Vila Jardim e são ex-alunos da ERPMG. Em uma conversa informal com a pesquisadora, falaram do quanto se sentem felizes e orgulhosos em lecionar na mesma escola em que estudaram.

O professor Ricardo, em sua fala, associa a escolha da profissão tanto ao sonho de criança quanto ao gosto de estudar, ao afirmar “*Sempre gostei de estudar, e isso me fez estar mais disposto a seguir a profissão de professor*” (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Esse é um dado interessante, uma vez que se atribui ao professor a ideia de alguém estudioso, que gosta de estudar e que por essa razão está preparado para lecionar. Através dessa ideia vai se construindo uma representação do que é ser professor.

Conforme Louro (2014, p. 103), “Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas”.

Além de associar a profissão de professor a quem gosta de estudar, na entrevista Ricardo afirmou também que teve uma influência familiar.

P - *Professor Ricardo, quais foram os motivos ou razões que o levaram a escolher a profissão de professor?*

R - *Desde muito cedo, desde muito pequenininho já gostava muito de estudar, ter aquele contato mais, é prazeroso com a escola, não enxergava a escola como uma grande obrigação, né? Da, da vida acadêmica. Desde pequenininho a gente entende assim, mas fazia tudo com muito prazer e com muita, muita vontade, né? E fui me desenvolvendo. Tem uma família que basicamente se construiu também a base de professores. Isso com certeza, de certa forma, diretamente ou indiretamente, me fez é escolher a profissão de ser professor (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).*

Enquanto alguns professores escolheram a carreira como sonho de criança, outros encontraram no Magistério a oportunidade de ter uma carreira profissional. No formulário, Flora respondeu que a carreira de professora foi uma oportunidade e, na entrevista, ela disse ter sido “escolhida” pela carreira do Magistério: “*Fiz Magistério. Surgiu a oportunidade da Licenciatura e aqui estou*”; “*Eu fui escolhida, mas amei depois o resultado*” (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Para Murilo, a oportunidade de fazer o curso o motivou a ser professor. Em suas palavras: “*Surgiu a oportunidade de fazer o curso*” (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023). De acordo com Murilo, a oportunidade de se tornar professor surgiu ainda na adolescência e, mesmo sem ter certeza de que era isso que queria, abraçou a ideia e se identificou com o Magistério.

P - *Professor Murilo, quais foram os motivos ou razões que o levaram a escolher a profissão de professor?*

R - *Sim... O motivo que me levou a ser professor primeiro foi um motivo de, de, de, de estudo. Mesmo assim, não sei se foi oportunidade ou falta de oportunidade. Quando eu tava saindo da minha adolescência, me sugeriram que eu fizesse o curso. Eu fiz um curso de formação de professores. E dentro do próprio curso, eu acabei me encontrando, gostando da profissão que tenho* (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Rosa Morena associa a sua escolha pela profissão à oportunidade dada a ela de cursar o Magistério e se tornar professora. Assim respondeu essa interlocutora: *“Uma pessoa me deu oportunidade de fazer o Magistério”* (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Para Violeta, o Magistério foi a melhor opção encontrada para a escolha da profissão. Vejamos a resposta da professora Violeta: *“Na época, a melhor opção”* (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Os professores Alberto e Álvaro escolheram a profissão de professor por se identificarem e apenas Maria Flor afirmou ter escolhido a profissão por vocação. Conforme seus relatos: *“Identificação na trajetória acadêmica”* (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023); *“Identificação. Gosto da profissão”* (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023); *“Vocação. Gosto pelo ato de ensinar”* (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Não tive oportunidade de ser médica, fui ser professora”* (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Patrícia foi a única a responder que a escolha do Magistério foi por não ter oportunidade de cursar outra graduação e, ainda que brincasse de ser professora com as amiguinhas na infância, afirma que seu desejo era ser médica, mas por falta de oportunidade escolheu o Magistério como profissão.

P - *Professora Patrícia, quais foram os motivos ou razões que levaram você a escolher a profissão de professor?*

R - *É... Eu tinha comentado antes, a oportunidade, mesmo. Porque de sonho, seria medicina. E o tempo que eu estudei em Conquista não tinha o curso de medicina e também desde criança eu já dava aula para minhas coleguinhas, minhas amiguinhas. Então foi a partir daí mesmo* (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

A resposta de Patrícia nos mostra como a escolha do Magistério, muitas vezes, é motivada pela falta de opção ou mesmo pela dificuldade de acesso a outros cursos de

graduação. Apesar das falas de alguns dos interlocutores da pesquisa apontarem que a escolha do Magistério não foi algo sonhado ou considerado a primeira opção, durante as conversas com a pesquisadora eles afirmaram que passaram a gostar da profissão.

As diferentes respostas dadas pelos interlocutores da pesquisa em relação à escolha do Magistério como profissão desmistificam a ideia de que todos os professores se tornam educadores “por vocação”, quando, na verdade, muitos deles encontram no Magistério a oportunidade de terem acesso a um curso superior e vão sendo forjados como professores a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar. Mesmo os que afirmaram que sonhavam ser professores desde crianças passaram por esse processo.

Na ERPMG, assim como na grande maioria das escolas brasileiras, há uma predominância maior de mulheres entre os interlocutores da pesquisa. Levando-se em consideração o que os estudos e estatísticas mostram, ou seja, que no Brasil há uma “feminização do magistério” devido à maior presença de mulheres nas salas de aula, principalmente da Educação Básica, não se pode dizer que essa escola é marcada pela lógica e a presença feminina, uma vez que os conhecimentos ensinados na escola foram construídos historicamente a partir da ótica masculina.

Conforme Louro (2014, p. 93),

Portanto, é possível argumentar que, ainda que os agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos.

Assim, para se pensar em uma educação escolar que aborde questões como gênero e relações de gênero é preciso primeiro “quebrar” a hegemonia da dominação do masculino sobre o feminino, principalmente nos espaços escolares, onde, mesmo havendo uma maior presença feminina, ainda se baseiam em práticas e pensamentos machistas, o que perpassa principalmente pela formação dos professores.

A partir desse entendimento e para responder às perguntas da pesquisa, c) *“De que modo os professores da Rede Municipal de Ensino percebem (ou não) que estão preparados para lidar com a questão de gênero e especificamente com a violência contra a mulher nas escolas?”* e d) *“De que modo são preparados para prevenir/combater/enfrentar a violência no espaço onde atuam?”*, que tratam da formação recebida pelos professores para lidar com

as questões da violência, especialmente a violência de gênero no espaço escolar, durante a entrevista foi perguntado aos interlocutores da pesquisa se já presenciaram algum tipo de violência no espaço escolar e se a formação acadêmica que receberam lhes garantiu informações adequadas para lidar com questão da violência na escola e com as relações de gênero na escola.

Para esse levantamento, os professores responderam às seguintes questões da pesquisa: *“Já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual? Em que circunstância? Você acha que a sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com a questão da violência na escola?”*.

Sobre presenciar situações de violência em sala de aula, somente Flora e Clarice afirmaram nunca ter presenciado situações de violência no espaço escolar: *“Nunca presenciei”* (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Não”* (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

A maioria dos interlocutores da pesquisa afirmaram ter presenciado situações de violência no espaço escolar. A professora Violeta relatou ter visto uma briga entre duas meninas. Assim, respondeu: *“Sim. Duas alunas se agrediram”* (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Falas discriminatórias, agressões verbais e a prática de *bullying* também foram ações violentas presenciadas pelos professores Rosa Morena, Álvaro e Alberto. Esses professores responderam: *“Sim, falas discriminatórias”* (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Sim. Verbal. Como a situação não foi extrema, resolvi em conversa”* (ÁLVARO, interlocutor da pesquisa, 2023); *“Sim. Agressão verbal no decorrer da aula”* (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para Abramovay (2021), embora as agressões verbais pareçam inofensivas, além de ferirem as vítimas em suas emoções, são também uma porta de entrada para outras violências, principalmente a física.

Embora, muitas vezes, as agressões verbais sejam compreendidas como fatos menores, “comportamentos típicos de adolescentes e jovens”, elas têm um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser, como se analisará mais adiante, uma das portas de violências físicas. Assim, alunos se ofendem com palavrões, apelidos, difamação, insultos, ofensas (ABRAMOVAY, 2021, p. 9).

A diferença de ideias ou os diferentes modos de ser e agir também podem ser motivos para a prática da violência, conforme nos mostram os relatos de Murilo e Maria Flor. Para

Murilo, alguns alunos são agredidos por “pensarem” a sexualidade de forma diferente ou por serem considerados mais ou menos inteligentes que os outros.

P - Professor, você já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual e em que circunstância?

R - Eu... Eu já, não é? Porque eu já tenho bastante tempo de profissão e praticamente isso eu acho que é cotidiano nessa violência dentro da escola, né? A violência em relação às... às mulheres, às meninas em relação a quem pensa a sexualidade de uma forma diferenciada, diferente da que as pessoas acham que seja normal. Então essa... Esse... Esse tipo de violência é... é... é cotidiana, né? Ou então... Algum aluno que tem... Ah... Que foge do padrão normal de inteligência ou de aprendizagem. Eles também sofrem esse tipo de violência na escola (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

A professora Maria Flor relatou que muitas brigas em sala de aula são ocasionadas, muitas vezes, pela diferença de ideias, gerando conflitos e discussões entre os alunos.

Sim, o ambiente escolar é um ambiente... Em sala de aula, principalmente, muito diverso. E eu já presenciei. É... discussões, brigas entre alunos e alunas. É motivado até pela própria diferença de ideias, dentro daquele contexto (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023).

Além das situações de violência causadas pela diferença de ideias, os professores da ERPMG relataram também casos de *bullying* e de violência de gênero contra meninas que se recusaram a aceitar as investidas dos meninos na tentativa de beijá-las ou tocá-las sem permissão, como relatam os professores Eugênio, Margarida, Alice e Cecília: “*Sim, alunos provocando alunas, tentando beijar, levando-as a ficar com vergonha e desconfortáveis (EUGÊNIO, interlocutor da pesquisa, 2023); “Sim. Discursos machistas proferidos por alunos” (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023); “Sim. Assédio, bullying. Nos intervalos, nas festas escolares...” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023);*

- Sim. Verbal. Colega, é... falando palavras, pronunciando palavras obscenas com a colega e pegando em uma das suas partes íntimas. Íntimas não, né? Pegando no seu bumbum, seu glúteo. E se você faz sem permissão... (CECÍLIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Todas as violências relatadas pelos professores interlocutores da pesquisa mostram como os meninos, mesmo no espaço escolar, tentam se impor sobre as meninas,

estabelecendo tanto uma dominação do masculino sobre o feminino como uma relação de poder sobre as meninas, seja através do toque em seus corpos sem permissão ou do uso de palavras torpes para intimidá-las, conforme o relato de violência verbal contra meninas que ocorreu na sala de leitura da escola e foi presenciada pela professora Patrícia.

Sim, é... Eu estava, né? Porque eu trabalho... Posso falar onde trabalho? Eu trabalho aqui na sala de leitura, né? Sempre tem alunos aqui para pegar livros, saber de livros e sempre eles vêm e a gente conversa, né? Estava um grupo de... de adolescentes e uma menina, inclusive filha de uma ex-aluna. E esse menino a agrediu com palavras. Ele, né... falou é... que ela era uma rapariga e, lógico, eu tinha que defender essa menina, né? É não só por ela ser menina, né? Eu defendo tanto se fosse menina ou menino, mas eu chamei à atenção. Não é? Porque não é assim, tem que respeitar porque está num ambiente de escola. Não é mesmo? Ainda fala: “Ah, foi brincadeira!”, Brincadeira não! Não existe brincadeira, né? A gente tem que ver que isso não é brincadeira, que começa assim, fala que é brincadeira, a gente vai aceitando, né? Eu conversei bastante mesmo com as meninas que estavam, as adolescentes e elas gostaram, né, de eu ter feito isso (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

A entrevista do professor Ricardo também nos traz elementos que mostram como a violência é naturalizada pelos meninos, especialmente em relação às meninas.

P - Já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual, em que circunstância?

R - Com certeza o ambiente escolar é um ambiente tão plural, tão diverso, que é impossível encontrar ele sem nenhum tipo de conflito. E a sala de aula é o extrato disso, onde ele, você percebe várias pessoas, vários contextos, muitas culturas e enraizado nisso. Esses questionamentos é muito comum, principalmente entre, majoritariamente, entre meninos, isso acontecer em relação às meninas. Eles entendem as meninas com uma posição subjugada, inferiorizada. Essa questão, construída historicamente, de que a mulher é mais vulnerável, mas, acima de tudo, ela também é inferiorizada. Então, verbalmente, essas meninas são postas em lugares que, infelizmente, nem deveriam estar. E a violência física, particularmente, nunca vi algo do tipo, mas verbalmente falando, essas meninas se sentem... É... E nós, enquanto professores, eu, enquanto professor, já percebi elas em um lugar que infelizmente não deveriam estar (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Essas violências ocorridas no ambiente escolar da ERPMG motivadas pelos preconceitos que se manifestam de diferentes maneiras são motivos de preocupação para gestores e professores.

De acordo com os interlocutores da pesquisa, a cada vez que essas ocorrências são denunciadas pelas vítimas, os alunos que praticam essas violências são chamados à atenção e suas famílias convocadas a comparecer à escola e, em alguns casos, quando os pais ou mães comparecem à escola e são informados da razão pelos quais os filhos foram advertidos acreditam que os filhos “não fizeram nada de mais, só uma brincadeira”. Isso aponta que, talvez, no seio familiar desses alunos as práticas de violência, especialmente em relação às meninas, sejam naturalizadas.

Essas questões, de acordo com os professores, também são abordadas nas reuniões com os pais, mas a escola nem sempre tem êxito na resolução desses problemas. Mesmo que os professores afirmem não estar preparados para lidar com essas questões, buscam, na medida do possível, formas de tentar coibir essa violência na escola, ao mesmo tempo em que buscam dar apoio às vítimas da violência.

Ao serem perguntados se sua formação lhes garantiu base para trabalhar com a questão da violência na escola, muitos professores afirmaram que sua formação não os preparou para lidarem com essas questões. As respostas estão registradas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Sobre a formação do/a professor/a da ERPMG para trabalhar com violência gênero na escola

Nome do Professor, interlocutor da pesquisa	Questão da pesquisa: Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com a questão da violência na escola?
Alberto	Em partes, sim
Alice	Informações adequadas sim. Suficientes? Não.
Álvaro	Relativamente. Considero a formação acadêmica e continuada insuficiente no que se refere a essa temática.
Cecília	Não, eu acredito que é o dia a dia. A experiência em sala de aula, as situações que vão surgir.
Clarice	Um pouco
Eugênio	Não.
Flora	Isso a gente adquire com a experiência do dia a dia
Margarida	A minha formação não me preparou para sequer lidar com tal situação.
Maria Flor	Não, de forma alguma. É... Não teve quase nada direcionado para esta... É... para essa temática dentro da escola não aconteciam discussões. É... Sobre a questão da violência, o curso era mais voltado para a forma de ensino é... dentro do contexto em que vivíamos no ensino tradicional e é pouco inserido no contexto social do aluno

Murilo	Não, não. Minha formação não, nem na formação secundária, nem na superior.
Patrícia	Na minha formação, não né? Como foi há um tempo atrás, no tempo atrás não teve formação nenhuma a respeito, né? A gente vai aprendendo assim com as experiências, né, da vida, mas não, na época, não
Rosa Morena	A formação me dá oportunidade de buscar informações
Ricardo	Infelizmente, não. É... Eu percebo um currículo dentro da academia que ele é muito mais disciplinado nas questões básicas mesmo, né? Por exemplo, as disciplinas da área focado em tal método. E aí, você basicamente estuda muito isso. Embora seja um curso licenciatura, esse na grade de educação elas acontecem, mas não trazem discursos pra gente voltado pra esse âmbito mais social. Às vezes fica muito no campo das políticas públicas, políticas educacionais e que, de certa forma, não trabalha casos, situações do tipo que de certa forma, na prática do dia a dia traria pra a gente uma outra maneira de se entender esses conflitos.
Violeta	Na primeira, o assunto foi pouco abordado. Nas formações seguintes já garanti maiores informações sobre o assunto [Aqui, Violeta se refere à sua formação acadêmica].

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Em sua resposta sobre a formação para lidar com a violência na escola, Maria Flor afirma que na graduação a sua formação foi exclusivamente para os conteúdos disciplinares e mesmo outras questões relacionadas ao contexto do cotidiano escolar não eram abordadas. Essa opinião é compartilhada por Ricardo, pois afirma que na formação de professores há uma preocupação maior em abordar os métodos de ensino e o conteúdo em si do que discutir questões que estão fora da grade curricular dos cursos de formação de professores.

Para Álvaro e Alice, a formação acadêmica e a continuada não são suficientes para preparar os professores para lidar com a violência na escola, porquanto consideram que a abordagem dessas questões em sua formação acadêmica não foi suficiente para a abordagem desses temas em sala de aula.

As falas de Eugênio, Margarida, Murilo e Patrícia apontam que em sua formação o tema da violência escolar não foi abordado e Margarida enfatiza que não está preparada para lidar com situações de violência na escola. Para Patrícia, esse é um tema novo e, por isso, não fez parte da sua formação e que isso vai sendo aprendido com a experiência. Flora e Cecília também acreditam que os professores aprendem a lidar com a violência no espaço escolar a partir da experiência que o professor adquire, à medida que os problemas vão surgindo.

Em relação às respostas apresentadas pelos professores, isso não quer dizer que durante a sua vida acadêmica, nos cursos de formação de professores e durante o estágio supervisionado, eles estiveram em uma “bolha” que os impedisse de enxergar a realidade e os conflitos existentes no espaço escolar. O que ocorre é que, em sua formação, não foram preparados para agir diante de situações de violência e conflito.

Como afirma Gisi (2011), existe uma diferença entre tomar conhecimento da realidade escolar e estar preparado para lidar com ela. Para a autora,

Não quer dizer, também, que nos cursos de formação de professores não se faça referência à realidade escolar, ou que os estagiários dos cursos de Licenciatura ao entrarem nas escolas não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano escolar e entre estes as situações de violência, mas apenas tomar conhecimento não significa estar preparado para lidar com a situação. A dificuldade em compreender e saber como lidar com a violência pode gerar sentimentos de impotência, pois o professor pode atribuir esta dificuldade exclusivamente a uma limitação pessoal ou levar a uma atuação equivocada, com atitudes autoritárias (2011, p. 42-43).

Nesse contexto, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada ofereçam aos professores uma formação no sentido de compreender como a violência se manifesta na sociedade e repercute na escola e como se posicionar frente a isso através de uma proposição de ações pedagógicas de enfrentamento à violência no espaço escolar.

Sobre a formação para trabalhar com as relações de gênero na escola, levantamos a seguinte questão de pesquisa: “*Você acha que a sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero na escola?*”. Essa questão de pesquisa foi inserida tanto no formulário aberto e fechado (formulário 2) como no roteiro de entrevista semiestruturada e, ao fazer a comparação entre as respostas de Alberto e Flora, encontramos divergências.

Quando comparamos as respostas do formulário 2 com as respostas da entrevista semiestruturada, percebemos que as respostas de Alberto e Flora diferem daquilo que responderam no formulário.

Em relação à pergunta sobre a formação acadêmica no formulário 2, Alberto afirma que em sua formação acadêmica recebeu formação para lidar com as relações de gênero na escola, mas justifica dizendo que “*Experiências do cotidiano provocou reflexão*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Na entrevista, quando perguntado se a sua formação lhe garantiu informações para trabalhar com as questões de gênero, Alberto respondeu “*Sim, parcialmente*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023), o que nos leva a crer que suas experiências têm mais a ver com suas vivências no cotidiano escolar do que com a formação acadêmica.

Flora, por sua vez, na resposta à pergunta no formulário 2 afirma que em sua formação acadêmica foi preparada para trabalhar com as questões de gênero a partir de “*Toda a informação que adquirir*” (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023); ao ser perguntada na

entrevista, Flora assegurou que “*Não, porque cada situação requer uma saída estratégica*” (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Conforme Bardin (2016), as respostas contraditórias entre um formulário aplicado e a resposta à entrevista podem ocorrer porque a fala, muitas vezes, vem acompanhada de digressões, recuos e outros “buracos”. Isso pode indicar que o interlocutor pode não ter associado a resposta à pergunta que foi feita, não compreendeu a pergunta ou não quis responder.

Já as respostas da professora Rosa Morena são semelhantes nos dois instrumentos de pesquisa (formulário 2 e entrevista semiestruturada), afirmando que recebeu a formação acadêmica necessária para trabalhar com as relações de gênero na escola, mas em suas respostas não aprofunda como foi essa formação: “*A formação me leva a buscar informações sobre o tema*” (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Quanto aos outros interlocutores da pesquisa, suas falas demonstram a falta de formação acadêmica para trabalhar com as relações de gênero na escola e, em algumas situações, de acordo com as falas de Alice, Clarice, Margarida e Violeta, quando o tema era abordado isso ocorria de forma “rasa”. Conforme seus relatos: “*Não. O tema foi pouco explorado*” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023).; “*Sim, porém não deu tanta ênfase. A faculdade não deu muita ênfase*” (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Quando fiz o curso não era tão abordada se pensando em uma temática de sala de aula*” (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Para Álvaro, apesar de ter recebido formação para lidar com as relações de gênero na escola sua formação não foi suficiente e ele teve que buscar informações por conta própria para abordar essa temática. Vejamos o que disse Álvaro: “*Sim. No entanto, na minha opinião, a maior parte das informações que adquiri foi por conta própria*” (ÁLVARO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Murilo considera a sua formação acadêmica extremamente conteudista, pois havia uma preocupação dos professores em trabalhar os conteúdos específicos do Curso sem abordar outras questões consideradas “fora do currículo”. Segundo o docente:

- *Também não. É... porque na formação que eu tive tanto secundário como superior, era apenas para trabalhar questões didáticas, né? E na superior para trabalhar as questões específicas da disciplina* (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para Murilo, sua formação não lhe deu elementos para lidar com as relações de gênero, uma vez que não recebeu formação no Ensino Médio nem no Ensino Superior e na Graduação, pois, *“Trabalhava muito a parte específica do Curso”*.

De acordo com Maria Flor e Violeta, em sua formação a questão de gênero era pouco discutida, mas as suas vivências e experiências em sala de aula as fizeram buscar informações para lidar com as relações de gênero no espaço escolar. Maria Flor e Violeta destacam: *“Não. A questão de gênero foi pouco discutida, porém, tenho buscado conhecimento através de leituras e experiências vividas”* (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Eram assuntos pouco abordados. Pouco, mas a vivência com os alunos me trouxe experiência e as informações para lidar com o assunto em questão caso necessário”* (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Para Ricardo, a formação específica em História não lhe permitiu ter contato com a temática das relações de gênero: *“A minha formação na área me fez ter contato direto e superficial com as disciplinas específicas, não garantindo outros debates”* (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Ao responder à entrevista semiestruturada, Ricardo falou sobre o currículo acadêmico ser voltado mais para o conteúdo específico. Assim, ele responde:

P - Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com a questão da violência na escola?

R - Infelizmente, não. É... Eu percebo um currículo dentro da academia que ele é muito mais disciplinado nas questões básicas mesmo, né? Por exemplo, as disciplinas da área focado em tal método. E aí, você basicamente estuda muito isso. Embora seja um curso licenciatura, esse na grade de educação elas acontecem, mas não trazem discursos pra gente voltado pra esse âmbito mais social. Às vezes fica muito no campo das políticas públicas, políticas educacionais e que, de certa forma, não trabalha casos, situações do tipo que de certa forma, na prática do dia a dia traria pra a gente uma outra maneira de se entender esses conflitos (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

As falas de Maria Flor, Murilo e Ricardo nos remetem à questão da dificuldade que a escola tem em trabalhar aquilo que não é considerado o chamado “conhecimento universal”, uma vez que os cursos de Licenciatura nem sempre abordam temas que estejam fora dos programas de ensino.

Dessa maneira, os professores são formados somente para a transmissão de conhecimentos, sem levar em consideração que a escola está permeada por vivências e problemas cotidianos que ultrapassam os conteúdos escolares. Tomamos, aqui, como aporte, a afirmação de Candau (2013, p. 33):

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental europeia considerada como portadora da universalidade.

As professoras Cecília e Patrícia da mesma forma que não sabem como lidar com a questão da violência na escola também não estão preparadas para trabalhar as relações de gênero na escola. Para a professora Cecília, o trabalho com essa temática vai sendo desenvolvido a partir das experiências que adquiriu em sala de aula: *“Também não! É a adequação, a experiência em sala de aula”* (CECÍLIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Patrícia afirma que em sua formação acadêmica o tema das relações de gênero no espaço escolar não era abordado. Para ela, a abordagem da temática das relações de gênero na escola dentro do espaço acadêmico é uma novidade e, assim, responde: *“Não. Também não. É... tudo, foi e está sendo adquirido, né? Através do meio das experiências, do que a gente está vivendo hoje, principalmente, não é? Mas antes, não”* (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Ao analisar as falas dos interlocutores da pesquisa sobre a formação recebida para lidar com as relações de gênero no espaço escolar, percebemos que, para a maioria dos interlocutores da pesquisa, sua formação não os preparou para a abordagem de temas que não fossem específicos da Licenciatura, no que tange aos componentes curriculares e baseados nos conteúdos escolares de sua área de formação.

O educador precisa estar preparado para lidar com as questões cotidianas da escola. Para isso, é necessário que haja mudanças não somente no papel exercido pelos educadores, mas também nos programas dos cursos de Licenciatura e formação de professores no sentido de abordar outras questões vivenciadas pela escola, além dos conteúdos escolares tradicionais.

Para Eyng e Possoli (2011, p. 36), *“a necessária mudança no papel do educador e as modificações das formas de representar e operacionalizar o currículo no espaço escolar deverão constituir conteúdo fundamental no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação”*.

Assim, é possível afirmar que a formação acadêmica da maioria dos professores ainda é feita de forma compartimentada, com programas de ensino voltados para os conhecimentos

específicos de cada área, sem levar em consideração que, além da formação específica da área de atuação, esses profissionais precisam de uma formação que os capacite a lidar com questões cotidianas da escola que vão além dos conteúdos escolares.

3.3.2 *Percepção dos professores sobre violência de gênero na escola*

No intuito de responder à questão da pesquisa (g) - *De que forma os professores da ERPMG reagem frente à violência de gênero na escola e quais as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista em relação à violência de gênero que é praticada em escolas públicas, especialmente da zona rural?*, que trata da percepção dos professores sobre a violência de gênero no espaço escolar, neste subitem 3.3.2 buscamos compreender como os professores percebem a prática da violência contra meninas na escola e, sob o olhar dos interlocutores da pesquisa sobre a convivência cotidiana de meninos e meninas na escola, como a escola trata meninos e meninas, se percebem preconceitos contra as meninas e se há alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação aos professores para tratar das questões de gênero e violência de gênero na escola.

O olhar do professor sobre as questões cotidianas da escola é de fundamental importância para entendermos como professores e professoras lidam com as noções de gênero no ambiente escolar. Sobre essa categoria de análise, Daniela Auad (2006, p. 138) afirma que “a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais”.

As respostas coletadas a partir do formulário 2, sobre a percepção dos professores em relação ao tratamento dado pela escola a meninos e meninas, foram registradas no Quadro 5.

Quadro 5 - Percepção dos professores sobre a violência de gênero na ERPMG (2023)

Questões da pesquisa	Respostas dos professores interlocutores da pesquisa				
	Sim	Não	Muito	Pouco	Muito Pouco
2.1 Na sua opinião, a escola trata igualmente meninos e meninas?	8	3	2	1	0
2.2 Para você, as meninas sofrem preconceito por parte dos meninos na escola?	9	0	0	5	0

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

De acordo com a maioria dos interlocutores da pesquisa, a ERPMG trata igualmente a meninos e meninas dentro do espaço escolar. Os interlocutores assim disseram: “*Considero que a escola não discrimina os alunos por gênero*” (ÁLVARO, interlocutor da pesquisa, 2023); “*Todos são tratados igualmente*” (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Não percebo um tratamento diferenciado na escola por parte dos profissionais*” (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Na minha trajetória não presenciei o oposto*” (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Nunca percebi indiferença*” (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023); “*A instituição escolar tem como dever tratar com igualdade, independente do gênero*” (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Vejo que a escola respeita os direitos iguais*” (PATRICIA, interlocutora da pesquisa, 2023). Alberto considera que a escola trata meninos e meninas igualmente, mas “*Ainda é necessário avançar*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

A partir das falas dos professores, é possível afirmar que a maioria considera que a ERPMG trata todos os alunos com igualdade, sem discriminação de gênero. Na observação do campo da pesquisa, pudemos perceber que há uma preocupação da escola em promover a igualdade entre meninos e meninas, nos jogos, na organização de grupos de estudos, mas essas ações, por si só, não garantem a igualdade, é preciso avançar.

Para os interlocutores Alice, Cecília e Murilo, a escola não dispensa o mesmo tratamento para meninos e meninas, e Alice justificou a sua resposta afirmando que “*O machismo estrutural ainda é perceptível*” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

Com base nessa fala, podemos perceber que, mesmo que a escola busque promover a igualdade no tratamento de meninos e meninas, as práticas machistas no ambiente escolar são perceptíveis, uma vez que isso está presente não apenas na escola, mas na estrutura social.

O professor Ricardo acredita que a escola, além de não tratar igualmente a meninos e meninas, não promove a ideia de igualdade. De acordo com sua percepção,

- *Consigo ‘vivenciar’ uma escola extremamente ‘fechada’ para discursos que promovam uma ideia plural de escola que discuta entre o corpo docente e discente temas e pautas que reforcem a ideia de igualdade entre meninos e meninas* (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

A fala do professor Ricardo demonstra o quanto a escola, por mais que busque construir ações de interação entre meninos e meninas, ainda não consegue transformar essas ações em práticas efetivas da promoção da igualdade. E, como afirmam Moreira e Câmara

(2008), as diferenças são construídas socialmente e permeadas pelas relações de poder, mas não são imutáveis. Nesse sentido, cabe à escola promover ações no intuito de promover a igualdade, uma vez que “O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 44)

Ao analisarmos as falas dos interlocutores da pesquisa sobre sua percepção em relação ao tratamento dado pela escola a meninos e meninas é possível verificar que entre os professores há diferentes “olhares”.

Nas palavras do professor Ricardo percebemos que não basta que a ERPMG ou qualquer outra escola tenha meninos e meninas dividindo o mesmo espaço escolar, fazendo atividades juntos ou mesmo que a escola os trate igualmente, esse tratamento precisa se estender a fim de ser praticado entre os alunos. A escola precisa avançar no sentido de promover discussões e atividades para a promoção da igualdade, de forma que ela se reflita dentro e fora da escola.

Conforme Auad (2006, p.76), não basta ter meninos e meninas dividindo o mesmo espaço escolar, “É importante notar que apenas ‘misturar’ meninos e meninas sem propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais hierarquizadas relações de gênero em nada contribui para o término das desigualdades”.

Ainda sobre a percepção dos professores sobre a violência de gênero na escola, foi feita a pergunta 2.2, que está diretamente interligada à anterior: “*Para você, as meninas sofrem preconceito por parte dos meninos na escola?*”, com objetivo de saber sobre a percepção dos professores da ERPMG em relação ao preconceito contra as meninas na escola.

Para isso, perguntamos aos professores da ERPMG se eles percebem esse preconceito e a maioria dos interlocutores da pesquisa afirmou que sim. Em relação ao preconceito dos meninos contra as meninas, a maioria dos professores da ERPMG tem essa percepção de que as meninas sofrem preconceito por parte dos meninos. Para Alice, isso costuma ocorrer principalmente na execução de algumas atividades. Os meninos costumam ofender as meninas e discriminá-las nas atividades que eles consideram “de meninos”. Conforme as respostas dos professores investigados: “*Sim. Ofensas verbais, comparações, discriminação em algumas atividades*” (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023) e “*Apesar das informações, ainda acontece*” (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Violeta afirmou que, mesmo sendo advertidos de que não devem ter preconceito contra as meninas, os meninos continuam a praticá-lo. Para Murilo, esse preconceito se manifesta quando os meninos se consideram superiores às meninas, isto é, “*Os meninos têm as meninas como inferiores*” (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para Ricardo, o preconceito ocorre “*Com plena certeza, afinal a diferença existe, é clara [...]*” (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023). E a professora Clarice respondeu que o preconceito dos meninos contra as meninas é praticado através de brincadeiras de duplo sentido. Para ela, “*Às vezes há ‘brincadeiras ambíguas’*” (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora Patrícia já presenciou algumas situações de preconceito e misoginia: “*Tem horas que vejo algumas ações de preconceito*” (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023). O professor Alberto destaca que o preconceito sofrido pelas meninas é fruto de uma “*Cultura machista, ainda muito enraizada*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023). O professor Álvaro tem a mesma percepção, pois considera que “*Alguns meninos são bastante machistas*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Consoante as falas de Clarice, Álvaro, Alberto e Patrícia, é possível observar que o machismo e o preconceito contra mulheres, baseados no sistema patriarcal, estão presente na escola, uma vez que a escola reproduz as práticas sociais. Como salienta Quaresma (2010),

a violência de gênero é indissociável da assimetria de relações em que assenta o sistema patriarcal e que tem expressão na própria escola, instância reprodutora dos padrões de dominação de gênero que vigoram no universo extra-escolar e local onde ainda se vive a ordem masculina [...] (QUARESMA, 2010, p. 364).

Se, por um lado, na ERPMG há professores que percebem a prática do preconceito, do machismo e da misoginia contra as meninas no ambiente escolar como algo constante, para outros, como as professoras Rosa Morena e Flora, há poucos casos de preconceito dos meninos contra as meninas. Já Maria Flor acredita que as meninas sofrem menos preconceito por serem empoderadas. Vejamos as respostas dos interlocutores: “*Percebo alguns casos*” (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023); “*Percebo pouco esse preconceito*” (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023); “*As meninas estão mais empoderadas*” (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023).

O fato de Maria Flor, Rosa Morena e Flora não perceberem frequentemente o preconceito contra as meninas não significa que ele não acontece. Pelo contrário, isso demonstra o quanto o preconceito, a misoginia e a violência de gênero são, muitas vezes, mascarados no ambiente escolar e a violência praticada contra meninas a partir das atitudes preconceituosas dos meninos pode ser considerada apenas uma “brincadeira de mau gosto” ou “briga de colegas” e passa despercebida aos olhos dos professores.

A percepção (ou não) dos professores em relação à prática da violência de gênero no espaço escolar mostra-nos o quanto os professores precisam conhecer a escola em que atuam, perceber as minúcias, os pequenos detalhes que revelam práticas de violência que ocorrem, muitas vezes, de maneira quase imperceptível. É preciso “educar” o olhar e os sentidos, como afirma Louro (2014, p. 63):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; [...]. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas.

Partindo do pressuposto de que nem sempre todos terão o mesmo olhar sobre a realidade e o cotidiano do espaço escolar, supomos que, apesar dos interlocutores da pesquisa trabalharem na mesma escola e conviverem no mesmo espaço escolar, nem todos veem ou percebem as ocorrências do preconceito contra as meninas ou não as interpretam da mesma maneira. Assim, podemos afirmar que entre os professores da ERPMG há diferentes percepções em relação à prática de preconceitos dos meninos contra as meninas no ambiente escolar.

Quanto à reação das meninas frente ao preconceito e violência de gênero das quais são vítimas no ambiente escolar e para responder à questão de pesquisa: *(f) - De que maneira as meninas, alunas dos anos finais do ensino fundamental da ERPMG, se posicionam frente à violência de gênero da qual são vítimas dentro do ambiente escolar?*, utilizamos os relatos dos professores nos Diários de Bordo/Campo e suas falas durante as conversas informais que ocorriam durante os intervalos.

A escolha do Diário como instrumento de pesquisa objetivou coletar os registros das observações e da percepção dos professores em relação à prática da violência de gênero dos meninos contra as meninas em sala de aula. Para Gil (2021), essa é uma fonte importante para a pesquisa qualitativa. Por ser um instrumento de registro escrito da percepção individual do interlocutor da pesquisa, é também um registro da memória do interlocutor da pesquisa.

Para Santos e Ferreira (2022), o diário é um instrumento que possibilita a reflexão, é um importante aliado para a escrita e permite “registrar todos os momentos relevantes, além de ser uma técnica que busca sair de um espaço teórico e se aproximar de um espaço prático e vivo, tornando possível um diálogo efetivo com a realidade escolar observada” (SANTOS;

FERREIRA, 2022, p. 92). Portanto, o diário é considerado um instrumento que contém uma riqueza narrativa e detalhes de fatos ocorridos que, talvez, não seriam possíveis de serem resgatados em uma entrevista ou em uma conversa.

As conversas informais também foram importantes, uma vez que algumas ocorrências em sala de aula eram comentadas na sala dos professores e compartilhadas com os colegas e com a pesquisadora. Essa interação entre pesquisadora e interlocutores é de uma riqueza ímpar.

De acordo com Goldemberg “A pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pesquisados” (GOLDEMBERG, 2004, p. 79). Essa interação proporciona dados para a pesquisa que não seriam alcançados em uma pesquisa de campo em que o pesquisador observa o objeto da pesquisa “de fora”, sem estabelecer uma proximidade com os interlocutores e o campo de pesquisa.

A partir dessas vivências que foram narradas pelo professor Ricardo durante uma conversa informal e por meio dos registros no Diário de Bordo feitos pelos professores Maria Flor, Alberto e Cecília, que atuam na ERPMG, pudemos coletar informações importantes sobre como as alunas da ERPMG se posicionam frente à violência de gênero da qual são vítimas dentro do ambiente escolar.

No mês de dezembro, durante a coleta de dados, no horário do intervalo das aulas, o professor Ricardo compartilhou com a pesquisadora e com os colegas um acontecimento em sala de aula. De acordo com o relato do professor, durante a aula, enquanto falava sobre o respeito às mulheres e que as mulheres podem e devem ocupar espaços sociais em posição de igualdade em relação aos homens, ouviu vários comentários machistas dos meninos em relação às meninas.

Para o professor Ricardo, o que o surpreendeu foi o fato de que as meninas permaneceram caladas diante das falas e atitudes dos meninos. Quando o professor chamou as meninas à atenção no sentido de reagirem a isso, a maioria delas apenas sorriu diante do ocorrido e da fala do professor, sem esboçar nenhuma reação contrária.

Essa “aceitação” das meninas de falas e atitudes machistas e misóginas dos meninos demonstra o quanto família e sociedade “naturalizam” o machismo, de forma que as meninas, muitas vezes, não reagem à violência que é praticada contra elas por acreditarem que seu papel na sociedade já está definido. Como afirma Saffioti (1987),

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumprimos

pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

Dessa maneira, percebemos como a visão patriarcal em relação aos papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres está entranhada em meninos e meninas, e qualquer discurso contrário a isso é ouvido com estranheza ou indiferença, até mesmo pelas meninas.

Em uma das turmas do 8º ano, de acordo com os relatos de alguns professores, é perceptível a indisciplina e, principalmente, as atitudes misóginas dos meninos em relação às meninas na sala de aula.

Os relatos de algumas ocorrências nessa turma foram registrados no Diário de Bordo pela professora Maria Flor durante os meses de março e abril de 2023 e nos mostram o quanto algumas meninas aceitam as atitudes dos meninos sem questionar. Para preservar a identidade dos alunos e alunas envolvidos, usamos nomes fictícios: “*O aluno Jorge sentou-se no colo da aluna Mariana no momento da aula. Ela deixa e quando chamado a atenção ambos negam*” (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023) e, ainda,

- *Os meninos Jorge e Flávio pedem que uma coleguinha vá pegar água para eles, mas o pedido soa como uma ordem que elas atendem prontamente. Jorge pede a Mariana que copie e resolva os seus exercícios em classe* (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023).

Segundo resultados da análise das narrativas da professora Maria Flor em relação à subserviência das meninas em relação aos meninos, verifica-se que essa é uma situação que preocupa, pois ocorre de modo que leva ao ponto de os meninos obrigarem as meninas a buscarem água ou fazerem as tarefas para eles, sem questionar.

É possível notar que, além da submissão ser socialmente aceita e legitimada, existe uma cultura da submissão feminina que já se faz presente em algumas meninas desde a adolescência. Como afirma Saffioti (2001),

Se é verdade que a ordem patriarcal de gênero não opera sozinha, é também verdade que ela constitui o caldo de cultura no qual tem lugar a violência de gênero, a argamassa que edifica desigualdades várias, inclusive entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2001, p. 133).

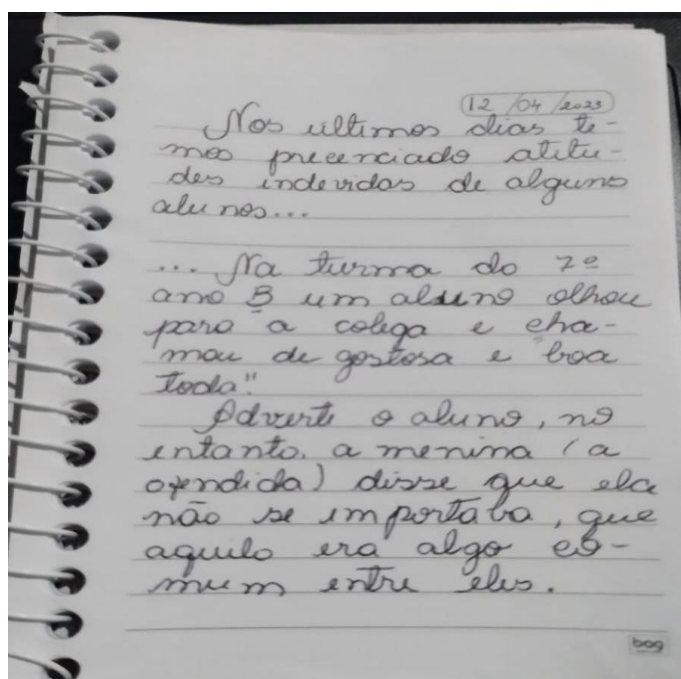
A cultura patriarcal incute nas mulheres a aceitação do preconceito e isso parece se agravar nas meninas da zona rural, onde, apesar das lutas das mulheres do campo, a cultura machista se perpetua, o que é perceptível na atitude das alunas de uma turma do 7º ano da ERPMG frente às falas machistas e misóginas dos meninos referentes às meninas, que também foi percebida pela professora Clarice, conforme o registro no Diário de Bordo da professora, em abril de 2023.

Ao entregar o Diário à pesquisadora e comentar sobre o ocorrido, ela disse ter se surpreendido ao presenciar esses momentos em que alguns meninos se dirigiram às meninas de forma desrespeitosa, com palavras de cunho sexual, mas não houve nenhuma reação da parte delas no sentido de se defenderem dos ataques dos meninos.

- Nos últimos dias temos presenciado atitudes indevidas de alguns alunos [...]. [...] Na turma do 7º ano B um aluno olhou para a colega e chamou de gostosa e boa toda. Adverti o aluno, no entanto, a menina (a ofendida) disse que ela não se importava, que aquilo era algo comum entre eles (CLARICE, interlocutora da pesquisa 2023).

A Figura 12 mostra a imagem do Registro do Diário de Bordo da professora Clarice, sobre a relação entre meninos e meninas na escola pesquisada.

Figura 12 - Imagem do Registro do Diário de Bordo da professora Clarice, interlocutora da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Além das práticas machistas e misóginas e de tratarem as meninas como inferiores ou subordinadas a eles, há casos de alunos que tocam no rosto ou no corpo das meninas sem permissão delas e, mesmo sob protesto, eles continuam a agir de forma desrespeitosa, como ocorreu com Pablo, um aluno do 9º ano, que agiu de forma desrespeitosa e misógina com Amanda, aluna do 6º ano e que foi presenciado por Maria Flor quando se dirigia à turma do 6º ano para ministrar a aula. Essa professora assim relatou: *“Pablo entra na sala do 6º ano e passa a mão no rosto de Amanda [que é aluna do 6º ano] e mesmo com os protestos da mesma ele não para e só o faz com a intervenção da professora”* (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023).

No caso de Pablo, a gestão escolar foi comunicada, o aluno foi advertido verbalmente e a escola registrou o fato em seu livro de ocorrências. Os pais de Pablo foram chamados à escola para conversar por várias vezes, em outros momentos, pois o aluno é desrespeitoso tanto com colegas quanto com professores, mas, de acordo com os professores e a gestão escolar, eles não compareceram à escola em nenhuma das vezes em que foram chamados e nem mesmo nessa situação específica. Foi informado também que o aluno é criado pela avó idosa que não tem condições de ir até à escola e os pais são ausentes.

O comportamento de Pablo, Jorge e Flávio reflete a imposição do masculino sobre o feminino, a naturalização da violência contra a mulher e a misoginia existentes em nossa sociedade e que, como tantas outras formas de violência, têm adentrado os muros da escola. Uma vez que essas e outras violências são praticadas na escola, elas afetam diretamente todos os envolvidos no processo educacional. Conforme Abramovay (2002, p. 26),

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

De acordo com os interlocutores da pesquisa e com a gestão escolar, a ERPMG apresentou, no ano de 2022, um caso de violência física grave. Em uma briga entre meninos, durante uma partida de futebol, no campeonato interclasses, após uma discussão, o colega agrediu o outro com um soco no rosto.

O professor Alberto separou a briga e, de acordo com a gestão escolar, o fato foi registrado no livro de ocorrências da escola. Após uma conversa com os alunos sobre a

importância do respeito e da competitividade sadia, os dois alunos envolvidos na briga foram suspensos do jogo e das aulas por um dia e seus pais foram chamados à escola para conversar.

Mesmo que as ocorrências com violência física entre pares (menino/menino ou menina/menina) não ocorram com muita frequência, os professores e a gestão escolar relataram que na ERPMG muitos alunos costumam praticar *bullying* contra colegas. Alguns dos casos ocorridos na escola foram encaminhados para o Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas, criado em 2021.

Em 2021, a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, através da Portaria 20/2021, criou o Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas (NPMV), órgão sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o intuito de prevenir e monitorar a ocorrência de violência nas escolas e oferecer formação desenvolvida por uma equipe interdisciplinar. No Artigo 2º, define-se o seguinte:

Art. 2º O Núcleo de Prevenção e Monitoramento é a equipe de referência interdisciplinar que tem como finalidade o desenvolvimento de ações interventivas, protetivas, formativas, de acompanhamento e monitoramento dos casos de Violência contra a Criança e Adolescente ocorridos no âmbito da Rede Municipal de Ensino (PMVC, 2021).

Entretanto, apesar de ter sido criado em 2021, segundo os relatos dos interlocutores da pesquisa e da gestão escolar, o Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas (NPMV) só foi apresentado às escolas em uma reunião com os gestores escolares, realizada em 17 de maio de 2022, de maneira superficial, sem a apresentação de documentos ou de um Plano de Ação com uma descrição detalhada sobre o trabalho desenvolvido pelo NPMV.

Apesar da Portaria de criação do NPMV, em seu texto, afirmar que o Núcleo tem como finalidade a intervenção, prevenção e formação interdisciplinar, não houve nenhum momento de apresentação das ações ou formação para os gestores, coordenadores escolares e professores no sentido de lidar com a violência no espaço escolar ou de orientações sobre o trabalho do NPMV. Além disso, de acordo com os professores da ERPMG, o Núcleo não atende todas as demandas das escolas.

Os interlocutores da pesquisa relataram que, apesar do envio de relatórios pela ERPMG ao Núcleo de prevenção sobre algumas ocorrências de violência na escola (ameaça de um aluno contra uma professora e prática de *bullying*) e da solicitação do apoio do NPMV para a realização de palestras educativas ou oficinas com professores e alunos na prevenção e combate dessas violências na escola, até o momento da realização dessa pesquisa, a escola

não havia recebido nenhum retorno ou apoio do Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas (NPMV).

Durante a pesquisa, ocorreram duas situações relatadas pela ERPMG ao Núcleo de Prevenção, mas, como relatou a gestão escolar e os professores, não houve uma resposta satisfatória. O primeiro fato, ocorrido em março de 2023, envolvia a prática de *bullying* dos colegas de sala contra uma aluna. Essa prática também se transformou em *cyberbullying* quando os colegas atacaram a garota nas redes sociais. De acordo com as vice-diretoras, nesse período a gestora escolar estava de férias e elas relataram o ocorrido ao NPMV, solicitaram uma palestra e uma formação sobre *bullying* na escola, mas não foram atendidas, apesar do NPMV afirmar que acompanha de perto todos os casos de ocorrência de violência nas escolas.

Em abril de 2023, de acordo com os professores interlocutores da pesquisa, a gestão escolar da ERPMG encaminhou outro documento ao NPMV relatando a ameaça de um aluno à professora Cecília. Após a professora ter chamado a atenção do aluno em uma aula, ele teria dito diante de duas professoras que se vingaria da professora Cecilia, destruindo um patrimônio da professora (um sítio). Ao saber do fato, a professora procurou a gestão escolar que encaminhou o caso ao NPMV através de um relatório, mas, segundo a gestão escolar e a professora Cecília, não houve retorno.

No intuito de levantar dados e informações para a Pesquisa, entramos em contato com a coordenação do Núcleo e, por meio de um ofício, solicitamos o acesso ao documento que orienta as ações do NPMV, o Plano de Ações a serem desenvolvidas pelo Núcleo, quantas e quais foram as ações desenvolvidas em escolas. Como resposta, recebemos por e-mail apenas a Portaria de criação do NPMV.

Em contato por telefone, perguntamos a uma das responsáveis pelo Núcleo sobre o Projeto ou Plano de Ação e recebemos a informação de que não há um Projeto ou Plano de Ação escrito que oriente as ações do Núcleo, que as ações são pensadas e desenvolvidas de acordo com a necessidade e à medida que as demandas vão surgindo e que o Plano de Ação ainda estava sendo escrito. Não tivemos acesso ao número de ocorrências de violência em escolas municipais de Vitória da Conquista e as ações que foram desenvolvidas pelo Núcleo de Prevenção nesses casos.

Com base no levantamento junto ao NPMV feito pela pesquisadora e nas falas dos interlocutores da pesquisa, é possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) precisa avançar tanto no monitoramento dos casos de violência na escola através do NPMV quanto na formação de gestores escolares e professores para lidar com as ocorrências de violência no espaço escolar. Essas são ações necessárias e urgentes,

uma vez que, mesmo a violência no espaço escolar não sendo um fenômeno novo, a implementação de políticas públicas e acompanhamento das ocorrências ocorre de forma lenta.

Como afirma Gisi (2011), os professores precisam tanto de formação inicial quanto de formação continuada “para uma maior compreensão da problemática que envolve a violência na sociedade e, em especial, na escola, e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções” (p. 61).

Além de não haver um Plano de Ações escrito para orientar as ações do próprio Núcleo de Prevenção, percebemos a falta de direcionamento para as escolas no sentido de como lidar com a violência no ambiente escolar. Não há uma orientação para gestores, coordenadores e professores lidarem com a violência caso ela ocorra na escola, apenas uma orientação para que, caso haja alguma ocorrência, a escola comunique ao NPMV, mas não há um retorno em forma de ações específicas na escola.

Em relação às ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista quanto à violência de gênero praticada nas escolas públicas municipais, especialmente nas escolas da zona rural, baseamo-nos tanto os relatos dos professores que utilizaram o Diário de Bordo quanto nas respostas dadas às questões do formulário e entrevistas.

Aqui, mais uma vez, recorremos à narrativa da professora Clarice, registrada em seu Diário de Bordo. No relato, a professora conta a reação dos meninos na aula de Língua Portuguesa ao lerem um texto sobre futebol feminino. Adiante, podemos observar a resposta da interlocutora Clarice para essa questão:

- Foram poucos os momentos que presenciei a violência contra mulheres na escola [...]. [...] Em um determinado dia, estávamos trabalhando um texto sobre futebol feminino e ao final da leitura discutimos o conteúdo do texto. Foi aí que percebi os diversos comentários machistas e preconceituosos dos meninos e até mesmo algumas meninas. Segundo eles, o futebol é coisa de homem e que esporte de mulher é algo mais leve ou então cuidar da casa. Nesse momento percebi a necessidade de trabalhar sobre o preconceito. Na aula seguinte foi trabalhado outros textos, discutimos sobre o tema e eles fizeram um trabalho, apresentando à turma dando muita ênfase no tema e tirando suas dúvidas (CLARICE, interlocutora da pesquisa 2023).

O relato de Clarice chama-nos a atenção sobre como a divisão dos papéis sociais que determinam o que homens e mulheres podem ou não fazer está presente nas falas e atitudes dos alunos.

Apesar da ERPMG ter times femininos e masculinos de futebol e um time de baleado misto (meninos e meninas), é nítido nas falas, tanto de meninos quanto de meninas, o preconceito em relação ao que consideram jogos de meninos e meninas. Isso demonstra que não basta que a escola tenha times que envolvam meninos e meninas, é preciso também trabalhar as questões de gênero e equidade de gênero.

A divisão de jogos e brincadeiras é uma construção social reproduzida pelas famílias, em que, desde pequenos, meninos são ensinados a jogar bola e a brincar de carrinho, entre outras atividades que os estimulem a ocupar um lugar de comando e o exercício da sua masculinidade; enquanto as meninas são ensinadas a exercer a sua feminilidade através das brincadeiras de boneca e casinha e se tornarem mães, donas de casa dedicadas ao lar, o que não se desconstrói sem ações efetivas.

Para Ferreira, Oliveira e Souza (2023, p. 4),

Nesse sentido, estamos falando de lugares sociais predeterminados pela sociedade, sua cultura e práticas sob o que considera como “coisas de homem” e “coisas de mulher” e outros modos diferenciados de ser menino e menina no espaço familiar, escolar e social, através das brincadeiras, jogos, que de modo não formal e não intencional as crianças vivem relações de ensinar e aprender determinadas formas de feminilidade e masculinidade. Desde criança, meninos e meninas aprendem os mais variados conceitos e nesse processo de aprendizagem internaliza concepções do que é certo e o que é errado e junto com elas também vêm os estereótipos e preconceitos que diferenciam homens e mulheres, masculinos e femininos.

Diante do preconceito dos meninos, a professora Clarice buscou tratar da questão do preconceito através da leitura e discussão de textos. Apesar da atividade desenvolvida pela professora Clarice, no sentido de reverter as atitudes preconceituosas dos alunos em relação à questão da prática esportiva, essa atividade isolada, por si só, não conseguiu êxito.

Dias mais tarde, o professor Alberto relatou na sala dos professores que os meninos costumam ser desrespeitosos com as meninas, com falas machistas durante a aula de Educação Física e que por várias vezes ele havia chamado à atenção e explicado que aquela era uma atitude machista que deveria ser evitada, mas as meninas não pareciam reagir a isso.

Em seu Diário, o professor Alberto relatou que as atitudes machistas são constantes, que em suas aulas presenciou agressões físicas e verbais contra as meninas e que, muitas vezes, agiu para coibi-las:

Alguns alunos possuem o hábito de desrespeitar alunas em sala de aula, seja física ou verbalmente. Penso que seja fruto de uma cultura que naturaliza as práticas de machismo nos locais onde vivem, com as pessoas nas quais convivem. Sendo assim, faz-se necessário intervenções no sentido de conscientizá-los de que se trata de uma prática nociva e desrespeitosa com a figura feminina. É quase que diária a percepção de problemas do tipo, sendo importante sempre agir com o objetivo de coibi-los (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Infelizmente, por mais que a ERPMG tente através do esporte promover relações de igualdade de gênero, sem uma formação específica ou um trabalho conjunto dos professores, no sentido de abordar e discutir as questões de gênero e violência de gênero na escola, essas falas preconceituosas e as atitudes misóginas continuarão a existir.

Para responder à pergunta da pesquisa a) - *De que modo a Secretaria de Educação de Vitória da Conquista trabalha (ou não) com a questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?*, que trata das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, no Formulário 2 da pesquisa apresentamos o seguinte questionamento: *2.3 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação por parte da SMED ou da própria escola para tratar das questões de gênero e da violência de gênero na escola?* As respostas dos interlocutores da pesquisa foram registradas no Quadro 6, seguinte:

Quadro 6 - Sobre a percepção dos professores em relação à orientação ou capacitação pela SMED para tratar das questões de gênero na escola

Questão da pesquisa	Respostas dos professores interlocutores da pesquisa				
	Sim	Não	Muito	Pouco	Muito Pouco
2.3 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação por parte da SMED ou da própria escola para tratar das questões de gênero e da violência de gênero na escola?	2	8	0	3	1

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Em relação à orientação ou capacitação para trabalhar com as questões de gênero e violência de gênero na escola, os dois professores que responderam sim (Cecília e Murilo) justificaram que recebem essa orientação na escola.

De acordo com Cecília, isso ocorre “*Através dos projetos*” (CECÍLIA, interlocutora da pesquisa, 2023); Murilo afirma que “*A Direção se preocupa com essas questões*” (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Os professores Eugênio, Flora, Clarice, Ricardo, Margarida, Patrícia, Maria Flor e Rosa Morena responderam que não recebem nenhuma formação.

A professora Rosa Morena respondeu que não recebe capacitação e que faz a abordagem dessas questões a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula: “*A questão é tratada dentro dos conteúdos, especificamente não recebemos capacitação*” (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023), fato que é reforçado pela fala da professora Margarida: “*Eu nunca recebi nenhuma formação*” (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023); e pelo professor Ricardo, ao informar que não teve “*Nenhuma orientação*” (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para Clarice, a capacitação recebida é voltada somente para as especificidades de cada disciplina, uma vez que “*As capacitações são voltadas para o trabalho em sala de aula*” (CLARICE, interlocutora da pesquisa, 2023).

Maria Flor respondeu que “*Não tem cursos, seminários ou discussões direcionadas*” (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023) e, de acordo com a professora Patrícia, “*A SMED não é comprometida com essa formação. Deixa essa carga sobre o professor e a escola*” (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Os professores Álvaro, Alberto e Alice responderam “pouco” e a professora Violeta respondeu “muito pouco”. Para Álvaro, quanto à orientação ou capacitação para lidar com as questões de gênero na escola, “*A SMED não oferece mecanismos para tal*” (ÁLVARO, interlocutor da pesquisa, 2023). O professor Alberto respondeu que os professores da ERPMG não recebem capacitação da Secretaria de Educação, mas que, às vezes, há uma orientação da escola, “*Da SMED, não. Da escola, às vezes, sim*” (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Conforme as respostas apresentadas pelos interlocutores da pesquisa ao Formulário 2, pudemos verificar que as questões de gênero e violência de gênero não estão inseridas no currículo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) não aborda esses temas nas reuniões de capacitação dos professores.

Para responder à pergunta da pesquisa sobre a formação dos professores para lidar com a violência e, especialmente, a violência de gênero nas escolas públicas municipais, os professores responderam à questão da entrevista “*Qual a formação dada pela Secretaria de*

Educação aos professores no que se refere à questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?

Nas entrevistas, as falas dos professores reafirmam a falta de uma capacitação e orientação oferecidas pela Secretaria de Educação no sentido de abordar as questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar.

Durante a entrevista, a professora Patrícia, interlocutora da pesquisa, afirmou que, em sua percepção, a SMED deixa para os professores a responsabilidade para lidar com a questão da violência de gênero no espaço escolar.

P - Qual a formação dada pela Secretaria de Educação aos professores no que se refere à questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?

R - Nenhuma. É ... A Secretaria, o que que a gente vê? Que ela colocou, ela colocou o compromisso para o professor, né? Quando eu falo professor, todos nós, professores, professoras. É... Nós é que temos um papel, imagine de... de... de... Fazer acontecer, porque eles não estão preocupados, né? Eles não estão preocupados. É... é... Em fazer, em ajudar o professor, né? Como diria... Como se sair, né, de certas situações e a gente uma experiência do que a gente vive, do que a gente viveu, do que a gente tá vivendo, é que a gente age. Mas, a Secretaria, em momento algum, ela não se importa. O compromisso é da Secretaria, mas ela passa para nós, professores. É a minha opinião (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Na entrevista, o professor Ricardo, que trabalha com contrato temporário na rede municipal de ensino, destacou que, apesar de saber que no município de Vitória da Conquista existem órgãos responsáveis pela defesa dos direitos das mulheres e que tratam das questões relacionadas à violência de gênero, nunca recebeu uma formação da SMED que tratasse do tema violência de gênero na escola:

Desde que entrei na rede, nunca tive nenhum tipo de formação que fosse baseada nessas questões. É de modo muito paralelo e muito distante, nós sabemos que existem alguns órgãos na cidade a que compete essas discussões, mas sempre dentro de um cunho mais informativo. Nunca discursivo. Nunca paramos para debater o tema para discutir o tema, para problematizar o tema dentro da realidade prática que ele exige nunca (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

O professor Murilo, que leciona há quase 30 anos na rede municipal de ensino, ressaltou que não percebe uma formação da Secretaria de Educação voltada para a questão da violência de gênero na escola, mas que na ERPMG há uma preocupação pelos profissionais da escola em abordar esse tema:

Eu não vejo que há formação, não. Né? Então não, eu não percebo essa formação, então não há essa formação. O que eu percebo é que na escola que eu trabalho há assim, uma preocupação da direção, uma preocupação dos profissionais da escola em relação a isso, mas formação da Secretaria de Educação, não (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Da mesma forma que Murilo, as professoras Cecília e Maria Flor expressaram a sua percepção de que falta por parte da Secretaria de Educação a formação para os professores no que compete à questão da violência de gênero na escola. Vejamos o que disseram as professoras: *“Olha, eu sinceramente, particularmente eu não recebi. Minha experiência, o meu trabalho é realmente sala de aula e as experiências, os problemas que vão surgindo”* (CECÍLIA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Eu não tenho presenciado esta formação dentro da SMED”* (MARIA FLOR, interlocutora da Pesquisa, 2023).

As falas dos interlocutores da pesquisa apontam que, embora a Secretaria Municipal de Educação (SMED) promova encontros de formação continuada, esses encontros estão mais voltados para questões específicas das áreas de conhecimento, sem adentrar em questões relacionadas aos temas transversais, principalmente no que se refere às questões de gênero ou violência de gênero.

Durante as entrevistas, ao responderem à pergunta 6, *“Você percebe ou não que os professores da rede municipal de ensino estão preparados para lidar com a questão de gênero e sexismo nas escolas?”*, a maioria dos interlocutores da pesquisa sinalizaram que os professores da rede municipal de ensino não estão preparados para lidar com as questões de gênero e sexismo nas escolas.

O professor Ricardo, durante a entrevista, destacou também que, mesmo nos eventos promovidos pela SMED, não há uma abordagem sobre esses temas.

P - Você percebe ou não que os professores da rede municipal de ensino estão preparados para lidar com a questão de gênero e sexismo nas escolas?

R - Não, eu percebo que não. Até porque esse discurso teórico que traz essa base pra gente, a informação não acontece, então é um grande paralelo, uma grande discordância, porque se eu não consigo ter um discurso voltado na área da formação, através de encontros, de eventos, eu não consigo levar isso pra minha prática docente (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Ao ser perguntado se há um preparo para os professores trabalharem com a questão de gênero e sexismo nas escolas, o professor Murilo afirmou que: *“Não. Não estão preparados”* (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).

O professor Eugênio e as professoras Alice, Cecília e Flora compartilham do mesmo pensamento de Murilo, ou seja: *“Os professores não estão preparados para lidar com estas questões”* (EUGÊNIO, interlocutor da pesquisa, 2023); *“Infelizmente a maioria dos profissionais não estão preparados”* (ALICE, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Nenhuma”* (FLORA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“De jeito nenhum, não concordo, não tem informação, pelo menos que eu saiba que chegou até mim, não”* (CECÍLIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora Maria Flor mencionou que esse é um campo de incertezas para os professores, uma vez que não estão preparados para abordar esse tema: *“Não, as discussões entre professores, sobre essa demanda, são sempre cheias de inseguranças e incertezas sobre o assunto”* (MARIA FLOR, interlocutora da pesquisa, 2023).

Para Rosa Morena, *“Muitos professores sim, outros não”* (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Alguns interlocutores da pesquisa acreditam que mesmo aqueles que são capacitados precisam de uma maior preparação para abordar essa questão: *“Acredito que há muito o que se aprender”* (MARGARIDA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Penso que é preciso mais capacitação”* (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para Álvaro, há professores capacitados, mas que abordam a questão de gênero e sexismo a partir de seu ponto de vista pessoal e, assim, afirma: *“Sim. Porém, pela própria visão de mundo ou interesse pessoal”* (ÁLVARO, interlocutor da pesquisa, 2023).

A docente Violeta defende que os professores estão preparados, mas nem todos sabem como fazer a abordagem dessa questão e responde que *“Até estão, porém, nem todos têm aptidão para tratar corretamente do assunto”* (VIOLETA, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora Patrícia acredita que para essa abordagem os professores precisam de um curso de capacitação com base em um estudo teórico, já que os professores lidam com as

questões de gênero e sexismo a partir de suas experiências adquiridas ao longo da carreira profissional.

P - Você percebe ou não que os professores da rede municipal de ensino estão preparados para lidar com a questão de gênero e sexismo nas escolas?

R - É quando eu falo, a gente fala, preparados, na realidade, tem que ter um curso de formação, né? Tem que ter um preparo mais, tem que ter algo mais teórico também. Agora, o que que eu percebo é em relação às experiências, né? Do tempo que o professor trabalha, então, o professor é preparado, entre aspas, pela experiência, né, do dia a dia dele na sala de aula, né? Pela experiência do que ele lê, do que ele escuta, do que né? Mas em relação à SMED, de preparo teórico, né? Dessa preocupação do compromisso da SMED, a gente não vê isso. Mas o professor, eu acho, acredito que ele é preparado por/pela experiência do dia a dia, né? E ele tenta também se preparar (PATRÍCIA, interlocutora da pesquisa, 2023).

Levando-se em consideração que a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, deve ser perpassada pelos temas transversais, que trazem em seu bojo as questões de diversidade, respeito às diferenças e questões de gênero, entre outras, a falta de formação pode reforçar e sedimentar preconceitos e práticas de violência de gênero no âmbito escolar.

Por essa razão, é necessária uma formação que leve os professores não apenas à aquisição de novos conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas ou a uma abordagem “rasa” dos chamados temas transversais – é preciso formar para transformar.

Assim, de acordo com Ferreira, Oliveira e Souza (2023, p. 6),

[...] a formação inicial e continuada do professor deve ser norteadada pela busca constante de saberes e práticas inovadoras, para que possa contribuir de forma efetiva com as sociabilidades na escola, nas formas de convivências com a diversidade e respeito às diferenças e, por isso, é preciso estar pautada em práticas pedagógicas e socioeducativas que permitam o pensar, o fazer dos professores e o aprimoramento do seu conhecimento.

Há uma percepção nas falas dos interlocutores da pesquisa em relação à formação dada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Falta formação específica para lidar com as questões da violência na escola, especialmente no que se refere à violência de gênero. Quanto a lidar com as questões de violência e violência de gênero nas escolas, todos os professores relataram que o que fazem é por iniciativa própria, buscam se basear na experiência e na busca individual de cada um para lidar com essas questões.

Enfim, uma vez que os professores não se sentem preparados para abordarem as questões de gênero e violência de gênero na escola, a não abordagem do tema nos encontros de capacitação promovidos pela SMED traz sérios prejuízos não somente para os professores que não sabem como lidar com essas questões, mas, principalmente, para as meninas vítimas de violência de gênero no espaço escolar, as quais, muitas vezes, não encontram na escola uma rede de apoio para aprenderem a se defender das violências praticadas contra elas.

No subitem 3.3.3 tratamos das relações de gênero na ERPMG, do conhecimento que os professores (têm ou não) sobre a Lei 14.164/21, sua aplicabilidade em sala de aula e como os professores abordam as relações de gênero em sala de aula.

3.3.3 As relações de gênero e a prática pedagógica na ERPMG

Para responder à questão de pesquisa (b) - *Existe (ou não) um plano/proposta curricular/pedagógica para a prevenção/combate/enfrentamento à violência, violência de gênero, violência contra a mulher, nos espaços das escolas da Rede Municipal de Ensino? Se existe, o que dizem os interlocutores da Escola Municipal Girassol sobre isso?*, buscamos, neste subitem da pesquisa, compreender como os professores reagem frente à violência de gênero na escola e como as questões de gênero e violência de gênero são abordadas nos conteúdos escolares da ERPMG.

O Formulário 2, aplicado aos interlocutores da pesquisa, levantou alguns questionamentos em relação a situações de violência de gênero no espaço escolar, conhecimento e aplicabilidade da Lei 14.164/21 e a discussão por parte dos professores em referente às questões de gênero em sala de aula.

Após a aplicação do formulário, obtivemos as respostas registradas no Quadro 7.

Quadro 7 - Sobre as relações de gênero e a prática pedagógica na ERPMG

Nome dos interlocutores	3.1 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência de gênero de meninos contra meninas em sala de aula? Caso sua resposta tenha sido sim, qual foi sua reação?	3.2 Você tem conhecimento da Lei 14.164/21?	3.3 Como você avalia a aplicabilidade da lei 14.164/21 por você em sala de aula?	3.4 Em que momento você traz para a discussão as relações de gênero em sala de aula?
Alberto	Sim. Repreender e orientar de forma particular inicialmente.	Pouco. Preciso aprofundar mais.	Sempre que necessário. Trata-se de um amparo.	Quando vejo necessidade. Tema muito relevante.
Alice	Sim. Mudei o planejamento, trabalhei igualdade, equidade, lei Maria da Penha e comuniquei à Direção o ocorrido.	Sim.	Sempre que necessário.	Com mais ênfase no Dia Internacional da Mulher.

Álvaro	Sim. Já vivenciei xingamentos, procurei contemporizar.	Sim. A lei visa complementar o combate à violência contra a mulher.	Sempre que necessário. Considero importante esse tema transversal.	Com mais ênfase no Dia Internacional da Mulher. Trabalho o tema sempre que ele vem à tona.
Cecília	Sim. Através de conversas, orientações e conselhos.	Pouco	Sempre que necessário.	Quando vejo necessidade. No próprio planejamento das aulas.
Clarice	Não.	Não. Não pesquisei a respeito.	Desconheço.	Quando vejo necessidade. A partir de algumas “brincadeiras
Eugênio	Sim. Adverti que aquele comportamento não era correto e	Sim.	Sempre que necessário.	Quando vejo necessidade.
Flora	Não	Não	Desconheço	Quando vejo necessidade
Margarida	Sim. Primeiro trabalhar com a questão do respeito ao próximo, bem como com temas que tratam do empoderamento da mulher.	Não.	Sempre que necessário.	Quando vejo necessidade.
Maria Flor	Sim. Comunicar o caso à coordenação e direção, além de abordar de forma orientadora, o aluno e a turma.	Muito pouco. Não discuti a lei, apenas li sobre.	Desconheço.	Quando vejo necessidade. Tenho pouco tempo para discutir o assunto.
Murilo	Sim. De ir em defesa das meninas e explicar que violência é crime.	Não.	Desconheço.	Sempre. Me irrita ver a mulher sofrendo violência, por isso trato sempre dessa temática.
Patrícia	Sim. Eu adverti o aluno e disse a ele que deve ter respeito em relação à colega, pois ele envergonhou a menina diante de outros colegas	Não. Nunca ouvi falar até o momento	Desconheço. Não sei como se aplica.	Quando vejo necessidade. Quando tenho que intervir em alguma situação que apresente violência de gênero de meninas contra meninas.
Ricardo	Sim. Surpreso, porém reagi com tranquilidade e busquei conversar com a turma sobre o fato.	Não. Não conheço a lei com a devida importância, sei superficialmente.	Pouco se aplica. Adentro na temática com a transversalidade do conteúdo.	Sempre. Sempre que posso, pois, vejo que essa temática se aplica em muitas realidades, sobretudo, pelo fato de ser professor da área de História.
Rosa Morena	Pouco	Não.	Desconheço.	Quando vejo necessidade. Quando o conteúdo dá oportunidade, quando acontece algum caso de discriminação e na data do Dia Internacional da Mulher.
Violeta	Não.	Sim.	Sempre que necessário.	Quando vejo necessidade.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Em resposta à pergunta “*Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência de gênero contra meninas em sala de aula?*”, é possível perceber que a maioria dos interlocutores da pesquisa presenciaram situações de violência de gênero contra meninas em sala de aula e que cada um deles, à sua maneira, buscou contornar a situação abordando temas que tratem do assunto violência contra a mulher, conversando e orientando os alunos ou levando o caso para a gestão escolar resolver o assunto.

Os outros interlocutores disseram não presenciarem ou vivenciar muito pouco essas situações. Chama a atenção o fato de que a professora Clarice respondeu que não vivenciou nenhuma situação de violência de gênero, mas aborda a discussão sobre as relações de gênero em sala de aula ao perceber “brincadeiras ambíguas”.

A não percepção por parte da professora Clarice de que essas atitudes dos meninos se configuram como violência de gênero demonstra o quanto faz falta uma formação específica para que os professores possam abordar as relações de gênero e violência de gênero no espaço escolar, alertando para a prática da violência verbal contra as meninas e travestida de “brincadeira”, que, muitas vezes, se torna imperceptível aos olhos dos professores.

Para Louro (2014), a escola fabrica os sujeitos e, por essa razão, costuma normalizar muitas práticas cotidianas. Nesse sentido, o olhar do professor precisa estar educado para perceber que muitas das práticas cotidianas que permeiam o ambiente escolar são banalizadas, trazem em seu bojo relações de poder e práticas de preconceito e discriminação.

Dessa forma, a escola perpetua práticas de discriminação e violência, inclusive tratando questões de violência de gênero como brincadeiras de péssimo gosto, sem levar em conta o preconceito presente nesse contexto. Para combater e evitar a banalização dessas práticas é preciso estar atento, porque

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2014, p. 67)

Na aplicação do Formulário 2, a professora Clarice respondeu “não” à pergunta sobre ter presenciado a violência de gênero em sala de aula e pudemos perceber que, apesar de Clarice ter relatado não perceber tais situações em sala de aula, em seu diário ela relatou duas situações, descritas anteriormente, na aplicação do texto sobre esportes e na situação em que os meninos usaram palavras de cunho sexual para se dirigirem às colegas. Isso nos leva a refletir sobre as chamadas “brincadeiras ambíguas” terem sido naturalizadas a ponto de não serem consideradas uma prática de violência de gênero contra as meninas.

Sobre ter presenciado situações de violência praticadas pelos meninos contra as meninas na escola, alguns dos interlocutores que responderam “Não” no formulário 2, a exemplo das professoras Rosa Morena e Flora, durante as conversas na sala dos professores acabavam relatando alguns casos em que os meninos agiram com desrespeito às meninas.

No mês de abril de 2023, a professora Rosa Morena relatou uma situação em que um aluno do 7º ano B escreveu uma frase com palavras de baixo calão em uma folha de caderno e

entregou para duas colegas que se recusaram a conversar com ele. A professora disse que o caso foi levado à Direção da escola, que advertiu o aluno verbalmente, registrou a ocorrência e convocou sua mãe a comparecer à escola, o que não aconteceu.

Em um outro momento, enquanto o professor Ricardo relatava uma situação ocorrida durante a organização de um trabalho em equipe na turma do 8º ano A, em que os meninos haviam sido desrespeitosos com as meninas numa clara demonstração de preconceito pelo fato de elas serem meninas, a professora Flora afirmou que em sua aula também tinha acontecido algo parecido.

Muitas vezes, algumas das ocorrências da violência de gênero no espaço escolar, que passam despercebidas aos professores em um primeiro momento, só são percebidas como violência conforme a perspectiva da narrativa de um outro professor, como ocorreu nos casos de Rosa Morena e Flora.

Quanto às questões relacionadas a gênero, violência e violência de gênero na escola, a rede municipal de ensino não aborda esses temas em seu currículo e isso se aplica também ao currículo da ERPMG. Mesmo no Projeto Político Pedagógico da ERPMG, que está em reestruturação, as questões relacionadas a gênero são abordadas de forma ainda tímida, com a proposta de palestras, ciclos de debates e fóruns de pais, no intuito de combater os preconceitos étnico-raciais e de gênero, dentro do espaço escolar.

Além de não apresentar um aprofundamento da temática sobre gênero e não abordar a violência e violência de gênero no PPP, os professores da ERPMG só abordam as questões de gênero e direitos das mulheres quando veem necessidade ou com mais ênfase na comemoração do 8 de março, Dia Internacional da Mulher, quando os professores discutem e conseguem estabelecer relações com o tema, conforme as respostas dos interlocutores da pesquisa à pergunta 3.4 do formulário 2, *Em que momento você traz para a discussão as relações de gênero em sala de aula?*, no Quadro 6. Portanto, para a maioria dos interlocutores da pesquisa, esse é um tema tratado, quase sempre, no Dia Internacional da Mulher.

Durante a pesquisa, foram relatados alguns eventos promovidos pela ERPMG em comemoração ao Dia Internacional da Mulher no Caderno de Campo/Diário da pesquisadora.

As aulas do ano letivo de 2023 na ERPMG se iniciaram no dia 14 de fevereiro, mas antes do início das aulas ocorreu a Jornada Pedagógica na escola, nos dias 08 e 09 de fevereiro de 2023, quando, segundo os interlocutores da pesquisa, foi discutida a reformulação do PPP da ERPMG e a escolha dos temas a serem trabalhados em 2023.

Além dos Projetos Pedagógicos trimestrais desenvolvidos pela escola, foram propostas ações para a escolha dos temas que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo, como

bullying, racismo e violência na escola e questões de gênero, mas sem uma proposta efetiva de abordagem ao combate à violência de gênero, principalmente contra meninas.

Foi proposta a abordagem do 8 de março e ações pedagógicas para trabalhar com a questão do combate à violência contra a mulher no período de 06 a 11 de março de 2023, no entanto nem todos os professores aderiram à proposta.

Durante o período estabelecido para a abordagem das questões relacionadas ao Dia Internacional da Mulher, apenas duas professoras, Cecília (Artes) e Margarida (Língua Inglesa), desenvolveram atividades voltadas para o tema, porém sem abordar a questão da violência contra a mulher.

A professora de Língua Inglesa propôs a confecção de um cartão para as mulheres (mães) e nas aulas de Artes os alunos pesquisaram e produziram cartazes com uma homenagem às mulheres que se destacaram no Brasil.

No período em que deveriam ser trabalhadas as ações da Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher, de acordo com a gestão escolar e os interlocutores da pesquisa da ERPMG, não houve nenhuma proposição da Secretaria Municipal de Educação para trabalhar a Lei 14.164/21 ou qualquer outra ação desenvolvida no sentido de divulgar a Semana escolar de Combate à Violência Contra a Mulher.

Nas Figuras 13 e 14, a seguir, vemos os cartazes confeccionados para homenagear o Dia Internacional da Mulher, pela professora de língua inglesa e seus alunos da escola-campo.

Figura 13 - Cartazes em homenagem ao Dia Internacional da Mulher (I parte)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 14 - Cartazes em homenagem ao Dia Internacional da Mulher (II parte)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

De acordo com a gestão escolar, em setembro de 2022, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) convidou os gestores escolares para uma reunião em que apresentou uma proposta de parceria com a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) de Vitória da Conquista, a fim de fazer um trabalho educativo nas escolas com os gestores escolares e professores para prevenção à violência de gênero e ao abuso infantojuvenil a partir de outubro de 2022. A proposta seria de visita às escolas, formação de coordenadores pedagógicos e professores, entrega de cartilhas educativas, mas até o momento de realização desta pesquisa isso não ocorreu.

Durante a pesquisa foi possível perceber, sobre o conhecimento da Lei 14.164/21, que as respostas dos interlocutores da pesquisa apontam que a maioria deles não conhecia a Lei até o momento da pesquisa. Alguns já haviam ouvido sobre ela, mas sem aprofundamento, como é possível observar nas respostas dos professores. Isso aponta para o fato de que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) precisa não apenas divulgar entre os professores a Lei 14.164/21, mas inserir a questão das relações de gênero e violência de gênero no currículo da Rede Municipal de ensino, além de promover ações de combate à violência de gênero na escola e oferecer formação continuada aos professores, no sentido de muní-los com informações para que possam abordar esse tema em sala de aula.

Com base nas narrativas dos professores interlocutores da pesquisa, as respostas dadas por eles durante a pesquisa, é possível afirmar que há uma percepção dos interlocutores da

pesquisa em relação à formação dada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de que falta formação específica para lidar com as questões da violência na escola, especialmente no que se refere à violência de gênero.

Quanto a lidar com as questões de violência e violência de gênero nas escolas, todos os professores relataram que o que fazem é por iniciativa própria, procuram se basear na experiência e na busca individual de cada um para lidar com essas questões.

Para responder à pergunta da pesquisa *b) - Existe (ou não) um plano/proposta curricular/pedagógica para a prevenção/combate/enfrentamento à violência, violência de gênero, violência contra a mulher, nos espaços das escolas da Rede Municipal de Ensino? Se existe, o que dizem os interlocutores da Escola Municipal Girassol sobre isso?*, no intuito de levantar dados sobre as atividades promovidas pela ERPMG para a discussão sobre relações de gênero e violência de gênero na escola, com os professores interlocutores da pesquisa, fizemos os seguintes questionamentos: *De que maneira a escola insere a discussão de gênero no currículo? A escola promove, durante todo o ano letivo, atividades que promovam a discussão sobre questões de gênero, igualdade e combate à violência de gênero? Quais?*

De acordo com as respostas dos professores interlocutores da pesquisa, a discussão sobre gênero não está inserida no currículo escolar da ERPMG. Alguns dos professores afirmam não perceber a inserção do tema no currículo e tampouco que essas discussões ocorrem na escola, como é o caso do professor Eugênio: *“Não insere. Não promove”* (EUGÊNIO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para outros, como a professora Rosa Morena e o professor Alberto, a discussão ocorre somente em datas comemorativas. Conforme suas informações: *“Geralmente é na semana do Dia Internacional da Mulher. Não, alguns projetos acontecem na Semana Internacional”* (ROSA MORENA, interlocutora da pesquisa, 2023); *“Através de projetos, reflexões em aula e eventos. Às vezes sim. Eventos e projetos”* (ALBERTO, interlocutor da pesquisa, 2023).

Para alguns dos interlocutores da pesquisa, essa discussão ocorre sem um maior aprofundamento na abordagem dos temas. Essas discussões, quando acontecem, são em momentos e atividades pontuais, a exemplo das comemorações do Dia Internacional da Mulher.

O professor Murilo afirmou que a abordagem sobre as questões de gênero no currículo ocorre por “pinceladas”, de forma sutil, nas datas comemorativas, e que a escola promove ações que envolvem os professores de todas as disciplinas, mas apenas em momentos em que considera importante debater essas questões.

R - *Ó a inserção desse, dessa questão do gênero no currículo da escola. Ela acontece assim, de forma... É... Como é que eu vou dizer? De forma assim... sutil. Então ela acontece por pinceladas, né? Ela, acontece por pinceladas, ela acontece em algumas datas comemorativas, então, é... nesse sentido que acontece.*

P - *A escola promove durante todo o ano letivo atividades que promovam a discussão sobre questões de gênero, igualdade e combate à violência de gênero? Quais?*

R - *O ano inteiro, não, mas tem. Tem momentos que a gente para... para poder refletir sobre essas questões, né? A gente para pra refletir no mês de março, a gente para para refletir no mês de novembro, a gente para pra refletir também no mês de junho, né? Então temos momentos em que a gente para na escola pra poder refletirmos, não só por exemplo, História, mas todas as disciplinas, Português, Matemática. Né? Ciências. Todos param algum momento é... para... para poder haver essa reflexão (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).*

Para Ricardo, a escola não está preparada para abordar essas questões e, portanto, não trata do tema como deveria.

P - *De que maneira a escola insere a discussão de gênero no currículo?*

R - *Vejo bem pouco, é... mesmo dentro da transversalidade de conteúdo. Muitas vezes as escolas não estão preparadas para tais questões. Então há um grande ato aí, um discurso muito raso, muito vago.*

P - *A escola promove durante todo o ano letivo, com atividades que promovam a discussão sobre questões de gênero, igualdade e combate à violência de gênero?*

R - *Deveria seria muito importante, mas a gente também não consegue enxergar uma escola que atinge esses pontos (RICARDO, interlocutor da pesquisa, 2023).*

Conforme as respostas dos interlocutores da pesquisa, verificamos que a abordagem das relações de gênero e das questões de gênero na escola é feita de maneira tímida. Há uma dificuldade tanto na inserção do tema no currículo escolar quanto na abordagem desses temas pelos professores.

Quanto ao currículo escolar e a questão de violência e violência de gênero na escola, pudemos observar que na rede municipal não há um currículo onde essa discussão esteja

inserida e mesmo nos currículos escolares, quando essa discussão está inserida no PPP, ela acontece de forma rasa.

Portanto, para concluir, podemos afirmar, no que se refere às questões de gênero, que, segundo a maioria dos interlocutores da pesquisa, esse é um tema tratado, na maioria das vezes, no Dia Internacional da Mulher, quando os professores, por meio de uma ação interdisciplinar, abordam o tema de maneira superficial ou quando os professores de História, em suas aulas, a partir do conteúdo estudado, discutem e conseguem estabelecer relações com o tema trabalhado.

PARTE IV

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Eu decidi que não há nada de errado em se considerar feminista. Então, eu sou uma feminista e todas nós deveríamos ser feministas, porque feminismo é uma outra palavra para igualdade (Malala Yousafzai, 2015).

Ao concluir esta investigação, o sentimento da pesquisadora é de que não atendeu a todas as inquietações, questionamentos e problematizações o suficiente para responder a todas as provocações referentes à relação de gênero no espaço escolar. Ou seja, as concepções sobre ser menino e ser menina na escola não somente reproduzem estigmas, estereótipos, preconceitos e discriminação em suas questões de gênero e seus entrelaçamentos entre raça/etnia, escolarização, classe social, mas também constituem motivos de lutas e buscas de estratégias no combate à misoginia, ao machismo, ao autoritarismo brasileiro.

As falas dos professores em relação à formação para trabalhar com as relações de gênero na escola demonstram que, mesmo aqueles que dizem ter recebido formação para lidar com as relações de gênero na escola, não tiveram uma formação adequada para lidar com as questões referentes à temática das relações de gênero no espaço escolar. Vale ressaltar que esses conhecimentos precisam fazer parte não apenas dos cursos de formação de novos professores nas universidades, mas também das capacitações oferecidas aos professores que atuam na educação básica.

No que diz respeito ao objetivo da pesquisa em responder à questão *De que modo a Secretaria de Educação de Vitória da Conquista trabalha (ou não) com a questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?*, foi possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista não tem uma proposta para trabalhar as questões de gênero, violência ou violência de gênero nas escolas municipais e que a SMED precisa avançar e muito, tanto no que se refere às discussões sobre gênero no espaço escolar quanto na promoção de ações de combate à violência e, especificamente, a violência de gênero nas escolas da rede municipal.

Durante a realização da pesquisa, percebemos, nas falas dos professores, o quanto é necessária uma formação específica para que possam tratar de questões como violência e violência de gênero na escola. Outro ponto a ser considerado é o fato de que, apesar da PMVC ter criado um Núcleo de Prevenção e Monitoramento à Violência nas Escolas, subordinado à Secretaria de Educação, esse órgão não tem um plano de trabalho elaborado para orientar as ações da equipe. Não há um trabalho preventivo com as escolas, todo o trabalho é feito apenas quando há ocorrências.

Além disso, embora a equipe se coloque à disposição das escolas, na zona rural ainda há carência do trabalho da equipe. Durante a pesquisa pudemos acompanhar duas situações em que era necessária a atuação no NPMV, porém a escola não teve resposta. No caso da ameaça do aluno à professora Cecília, o Núcleo recebeu o relatório e, de acordo com a Gestão Escolar, só entrou em contato para informar que recebeu o relatório, mas não houve nenhuma ação de apoio à professora ou de conversa com a família do aluno. No caso da prática de *bullying*, foi relatado pela gestão escolar que a situação foi encaminhada para o Núcleo e, na ocasião, a escola enviou um ofício solicitando uma palestra sobre o tema como medida preventiva, no entanto não obteve resposta.

É preciso também levar em consideração que as práticas e ideias patriarcais no campo são muito mais acentuadas; mesmo que o ensino oferecido em uma escola do campo seja o mesmo que o urbano, as abordagens precisam ser diferenciadas. Uma vez que a escola do

campo tem especificidades em relação ao modo de pensar e que algumas coisas são consideradas “tabus”, como, por exemplo, sexualidade, gênero e violência de gênero, discutir sobre esses temas em uma escola rural pode apresentar alguns entraves que não são percebidos em uma escola urbana e, por essa razão, não é fácil para os professores abordarem assuntos sem que antes estejam preparados para isso.

No que se refere à questão de pesquisa: *existe (ou não) um plano/proposta curricular/pedagógica para a prevenção/combate/enfrentamento à violência, violência de gênero, violência contra a mulher, nos espaços das escolas da Rede Municipal de Ensino? Se existe, o que dizem os interlocutores da Escola Municipal Girassol sobre isso?*, verificamos, no decorrer da pesquisa, que, mesmo o município de Vitória da Conquista contando com órgãos de defesa dos direitos da mulher e de prevenção e combate à violência de gênero ou da violência na escola, falta uma maior aproximação entre esses órgãos e as escolas, no sentido de oferecer formação aos professores para lidar com as questões de gênero no espaço escolar. Apesar da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista contar com o Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos desde 2006, o trabalho desenvolvido pelo Centro acaba sendo somente de atendimento às vítimas, sem a proposição de ações educativas no combate e prevenção à violência contra a mulher fora desse espaço.

Quanto ao Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência nas Escolas (NPMV), ainda que realize ações pontuais em algumas escolas, esse trabalho não se estende à maioria das escolas. É possível perceber, também, que há uma distância entre o discurso e a prática efetiva de ações de prevenção e combate à violência nas escolas, uma vez que a maioria dos professores, principalmente da zona rural, desconhece o objetivo do NPMV. A falta de respostas para as questões que são encaminhadas pelas escolas, a exemplo das demandas relatadas pelos interlocutores da pesquisa da ERPMG, pode estar relacionada à falta de um plano de ações concretas a serem desenvolvidas nas escolas, pois, conforme foi relatado por uma profissional do Núcleo, as ações são planejadas a partir do surgimento das demandas.

Lembramos que o objetivo da pesquisa foi investigar *de que modo os professores da Rede Municipal de Ensino percebem (ou não) que estão preparados para lidar com a questão de gênero e especificamente com a violência contra a mulher nas escolas?* Diante disso, foi possível perceber, por meio das falas dos interlocutores da pesquisa, que tanto a sua formação acadêmica quanto a formação continuada não lhes deram elementos suficientes para abordar as questões de gênero e violência de gênero na escola. Questionados sobre *de que modo são preparados para prevenir/combater/enfrentar a violência no espaço onde atuam*, os interlocutores da pesquisa afirmaram que, por não contarem com formação e com um plano

de ações estratégicas para lidar com a violência na escola, não se sentem preparados para lidar com as situações de violência ou violência de gênero, quando essas situações ocorrem dentro do espaço escolar.

A respeito de *quais são as ações/propostas de prevenção/combate/enfrentamento à reprodução da violência de gênero promovidas nas escolas municipais de Vitória da Conquista?*, podemos afirmar que a ERPMG, assim como outras escolas municipais de Vitória da Conquista, não possui ações efetivas de prevenção e combate à violência de gênero no espaço escolar e mesmo o Núcleo de Prevenção e Monitoramento da violência nas Escolas (NPMV) não dispõe de um plano de ação para coordenar e implementar ações/propostas de enfrentamento à violência na escola. Outra questão que chamou a nossa atenção durante a pesquisa foi a falta de parcerias da Secretaria de Educação com os órgãos de combate à Violência contra a mulher, mesmo tendo representantes da referida Secretaria no Conselho Municipal da Mulher.

Sobre a questão *de que maneira as meninas, alunas dos anos finais do ensino fundamental da ERPMG, se posicionam frente à violência de gênero da qual são vítimas dentro do ambiente escolar?*, é possível afirmar, conforme as falas dos professores interlocutores da pesquisa, que as meninas da ERPMG se comportam de maneira submissa ou indiferente diante das atitudes machistas dos meninos, seja por uma questão cultural ou por falta de um direcionamento no sentido de se imporem diante das atitudes dos meninos, o que demonstra que falta também uma formação dentro do âmbito escolar sobre direitos das mulheres.

Quanto à percepção dos professores da ERPMG sobre a violência de gênero no espaço escolar, é possível afirmar que nem sempre essa violência que se manifesta através das atitudes, falas e comportamentos machistas dos meninos em relação às meninas é percebida como violência de gênero. Assim, podemos concluir que a violência de gênero contra meninas no ambiente escolar ainda conta com certa “invisibilidade”, porquanto a escola, muitas vezes, não identifica essa violência como de gênero, mas apenas uma briga entre alunos. Mesmo na ERPMG foi possível perceber, através das narrativas e entrevistas, que os professores interlocutores da pesquisa sempre consideraram essa atitude apenas como desrespeitosa, mas sem associar à misoginia ou à questão do gênero.

Quanto ao conhecimento da lei 14.164/21 foi possível perceber que a maioria dos interlocutores da pesquisa desconhece a Lei ou sabe muito pouco sobre ela e que a Secretaria municipal de educação não promove ações para a formação dos professores, tanto em relação

à legislação vigente quanto à elaboração de um plano de ação para a prevenção e combate à violência de gênero contra as meninas no espaço escolar.

Não é objetivo desta pesquisa ditar regras ou determinar o que deve ser feito para o combate/prevenção à violência do espaço escolar, entretanto, a partir dos estudos teóricos que embasaram este estudo e dos resultados apresentados pela pesquisa de campo, chamamos atenção para quão nociva e prejudicial é a violência praticada contra meninas no espaço escolar, tanto para a autoestima das estudantes quanto para a sua aprendizagem.

Por essa razão, torna-se urgente uma formação de professores que os leve a identificar os diferentes tipos de violência na escola e, entre elas, a violência de gênero, no intuito de combatê-las.

Portanto, não basta ter uma Legislação que inclua no currículo escolar a discussão sobre violência contra a mulher, é preciso que a Lei seja divulgada pelos órgãos responsáveis pela educação, que ela seja conhecida pelos professores, que haja formação específica para que as escolas insiram essa discussão em seus currículos.

Assim, concluímos que a Secretaria de Educação não oferece aos professores, especialmente aos professores dos anos finais do ensino fundamental, a formação necessária para que eles possam lidar com a questão da violência e violência de gênero no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Violências nas escolas**. Brasília UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 400p.
- ABRAMOVAY, Miriam. Escola e Violências. **Revista Observare**. v. 4, out. 2008.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violências nas escolas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2021.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-96.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Meninos e meninas estudando juntos: os debates sobre as classes mistas nas escolas brasileiras (1890-1930). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 58, set. 2014. p. 115-123.
- ALMEIDA, José Luciano Ferreira de. Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente. **Caderno Temático Desafios Educacionais Contemporâneos**. Curitiba: SEED, 2008. p. 59-68.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. (Feminismos Plurais coord. de Djamilia Ribeiro) São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ALMEIDA, Suely Souza de. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA, Suely Souza de (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.
- ALVES, Maria Elaene Rodrigues. Feminismo e mulheres na resistência à ditadura brasileira de 1964-1985. **Revista Em Pauta**. UERJ, Rio de Janeiro 1º Semestre de 2021 - n. 47, v. 19, p. 50 - 65. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/download/56080/36713> Acesso em: 06 jul. 2023.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-16.
- ARANTES, Valéria Amorim. Resolução de Conflitos e Violência de Gênero: trabalhando as desigualdades na escola. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, agosto de 2008.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 45-77.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei nº 34, de 16/03/1846**. Da nova organização às Escolas de Instrução Primária, e cria uma Escola Normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). **Informações Territórios de Identidade**. 2013. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoestebaia Acesso em: 30 jul. 2023.

BAHIA. Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). **Bahia é o estado com mais feminicídios do Nordeste**. 06 de março de 2023. Disponível em: <http://www.mulheres.ba.gov.br/2023/03/3684/Bahia-e-o-estado-com-mais-feminicidios-do-Nordeste.html> Acesso em: 28 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, Joel Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136. Jan/abr. 2009. p. 125-156.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 18. ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. [Lei 1827]. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 7353 de 29 de Agosto de 1985**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7353.htm Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha, de 7 de agosto de 2006.** Título II, Cap.I, Artigo 5º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato-2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. 562 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências – Lei do PNE. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015.** Lei de Combate ao *Bullyng* nas escolas. Art. 4º Cap IX. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 13.104 de 09 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.html. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. 600 p.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos.** Brasília, DF: Senado Federal, 02 de março de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e Educação**: Entre o Crítico e o Pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9-31.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio: CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar entre meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, (22), 2004, p. 247-290.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio: CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-124.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Raweyn Connell: A construção de novas identidades de gênero”. In: REGO, Teresa Cristina et all (org). **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 151-147.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. Apontamentos sobre a Educação no Brasil Colonial. In: SILVA, José Carlos; LUZ, José Augusto. **História da Bahia**. Salvador: Arcádia, 2008. p. 17-34.

CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. **Outros tempos - Dossiê História e Educação**, volume 7, número 10, Rio de Janeiro, p. 237-256, 2010.

CERQUEIRA, Daniel (Org.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Entre cor e classe: definições de branquitude entre homens brancos no Rio de Janeiro. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, março/junho de 2014, p. 201-222.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O Preço do Silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 33.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEAM registra mais de 2 mil casos de violência contra a mulher em Vitória da Conquista. **Bahia Notícias**, 08 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/municipios/noticia/33593-deam-registra-mais-de-2-mil-casos-de-violencia-contra-a-mulher-em-vitoria-da-conquista>. Acesso em: 28 jul. 2023.

EYNG, Ana Maria; POSSOLI, Gabriela Eyng. Convivência e Violências na Escolas: As relações de saber-poder no currículo escolar. In: EYING, Ana Maria (Org.). **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 13-39.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2006.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de. As condições da infraestrutura escolar, corpo docente e relações de gênero na escola de ensino fundamental: Um estudo descritivo em Itapetinga, BA. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, V. 9, n. 1 p.34-53. Julho/2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de. Estudos de Gênero, Corpo, Sexualidade e Desigualdades: De que se trata? **Revista Linguagem em (Re)vista**, v. 15, n. 30, ago/dez, Niterói, 2020.

FERREIRA, M. de F. de A.; OLIVEIRA, N. W. S.; SOUZA, T. L. dos S. Gênero e currículo: revendo concepções, saberes e práticas na escola. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-28, 2023. DOI: 10.22481/sertanias.v2i2.12705. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12705>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A banalização da violência na escola. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2013**, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2013. p. 28718-28734.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2021-v3.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

FREYRE, Gilberto, **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 212-245.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri, São Paulo: Atlas, 2021.

GISI, Maria Lourdes. As Políticas Educacionais e as Violências nas Escolas. In: EYING, Ana Maria. (Org.) **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. p. 55-77.

HAMMES, Bárbara. Negros são 56% da população, mas presença na Câmara Federal ainda não chega a 30%: 'Representação é necessária para toda a sociedade'. **Portal G1**, Paraná, 19 de novembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/11/19/negros-sao-56percent-da-populacao-mas-presenca-na-camara-federal-ainda-nao-chega-a-30percent-representacao-e-necessaria-para-toda-a-sociedade.ghtml>. Acesso em: 16 jun. 2023.

HENRIQUES, Ricardo et al. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília-DF, 2007.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Brasileiro de 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Brasileiro de 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **31% das mulheres do campo já foram ameaçadas de morte** – Violência contra as mulheres em dados, 2021. Disponível em <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/31-das-mulheres-do-campo-ja-foram-ameacadas-de-morte/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KRUG, Etienne G. et al. (Eds.). **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 443-481.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (comp.). **Género y descolonialidad**. Buenos Aires, Del Signo, 2008. p. 13-54.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-103.

MARTINS, Fernando José. **A Escola e a Educação do Campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 179p.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989. 119p.

MIGNOLO, Walter. Introducción Cuáles Son Los Temas De Género Y(Des)Colonialidad? In: MIGNOLO, Walter. (Comp.). **Género y descolonialidad**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2008. 124 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. edição. São Paulo: Cortez, 2002. 154 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUF, 2004.

NÓBREGA, Manoel da (1517-1570). **Cartas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EdUSP, 1988. p.183.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salette (Org.) et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

OSORIO, Rafael Guerreiro. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **A Desigualdade Racial no Brasil nas Três Últimas Décadas**. - Brasília: Rio de Janeiro: maio de 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho de. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, n. 39, julho-dezembro de 2012. p. 313-343.

PEPÊ, Alda Muniz. Prefácio. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Org.). **Violência, Diversidade e Educação em Direitos Humanos na Escola**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2017. p. 15-18.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239-252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640120. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 607-639.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. Portaria nº 020/ 2021 – SMED, de 7 de julho de 2021. Dispõe sobre a criação e implantação do Núcleo de Prevenção e Monitoramento da Violência contra a Criança e o Adolescente na Secretaria Municipal de Educação - SMED de Vitória da Conquista, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Vitória da Conquista-Ba**. Edição 2.964, ano 1412 de 12 julho de 2021. Disponível em: <https://dom.pmvc.ba.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

QUARESMA, Luisa. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Porto, Vol. XX, 2010, p. 351-374.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. em **Anuario Mariateguiano**, Lima: Amauta, Vol. IX, nº 9, 1997.

REZENDE, Andreia Botelho de; CARVALHO, Marília Pinto de. Formas de Ser Menino Negro: Articulações entre gênero, raça e educação escolar. IN: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e Desigualdades na Escola**. Campinas: São Paulo, 2012. 192 p.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. **Anais HISTEDBR**, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/mulheres-e-educacao-no-brasil-colonia-historias-entrecruzadas>. Acesso em: 22 jan. 2023.

RISTUM, Marilena. Violência na Escola, da Escola e Contra a Escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves (org.). **Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora Fiocruz, 2010. p. 65-92.

ROLIM, Maria José Esmeraldino. **A Violência na Escola Pública: como prevenir e corrigir.** (2008). Disponível em: <http://www.artigonal.com>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROMFELD, Victor Sugamoto. **As Raízes do Patriarcado: Contribuições Teóricas Sobre a Violência Contra as Mulheres no Brasil. Captura Crítica: direito, política, atualidade.** Florianópolis, n. 4, v. 2, jan./dez. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em Perspectiva.** A violência disseminada. São Paulo, vol. 13, n. 04, p. 82-91, out./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.br>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero. **Cadernos Pagu** (16), 2001, p. 115-136.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política.** 4. ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2021.

SANTOS, Cláudia Vieira Silva; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Construção das Masculinidades e Feminilidades no ambiente escolar: um Relato de experiência. In: MACEDO, Aldenora Conceição de; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida (Orgs.). **Práticas pedagógicas de resistência.** volume 2: a Escola como lugar da diversidade [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. p. 87-111.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita. **Cenas de um Pensamento Incômodo: Gênero, Cárcere e Cultura em uma Visada Decolonial.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SILVA, Erineusa Maria. **O Movimento Pedagógico de Gênero nas Escolas: O que e como fazem as professoras?'** 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sílvio Áncizar Sánchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v.16, n.1, p.48-66 jan./abr., 2014.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A Violência na Escola: Abordagens Teóricas e de Propostas de Prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2. Pp217-232. Editora UFPR, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Conhecimento e Democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 07, p. 59-66, maio de 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A Conquista do Sertão da Ressaca**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, 48(169), p. 1002-1023, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5496>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **A Educação que protege contra a violência**. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf Acesso em: 20 mar. 2022.

VELASCO, Clara et al. Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. **Portal G1**, 08 de março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2023.

WELLER, Vivian; SILVA, Iraci Pereira da. Gênero, Sexualidade e Violência na Escola e na Família: Experiências de Jovens-Mulheres de Planaltina-DF. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, agosto de 2008.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Formulário Fechado e Aberto Caracterização da População da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Tânia Lúcia dos Santos Souza
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a amostra de narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Narrativas de professoras sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA”.

1. Dados de identificação

1.1 Nome: _____

1.2 Idade _____

1.3 Estado civil: _____

1.4.1 () Solteiro (a) 1.4.2 () Casado (a) 1.4.3 () Divorciado (a) 1.4.4 () Outro

1.4.5 Especifique: _____

1.4 Religião:

1.4.1 () Católica 1.4.2 () Evangélica 1.4.3 () Espírita 1.4.4 () Umbandista 1.4.5 () Outro

1.5.6 Especifique: _____

2. Grau de escolaridade/formação acadêmica:

2.1 () Ensino Médio 2.2 () Graduação 2.3 () Pós-graduação 2.4 () Mestrado 2.5 () Doutorado

2.6 Especifique: _____

3. Tempo de serviço: _____

4. Forma de ingresso na educação: _____

5. Cor/raça

5.1 () Preta 5.2 () Parda 5.3 () Branca 5.4 () Indígena 5.5 () Amarela

6. Etnia

6.1 () Negra 6.2 () Branca 6.3 () Quilombola 6.4 () Indígena 6.5 () Outro

Muito obrigada!

**APÊNDICE B – Formulário Fechado e Aberto apresentado às professoras e professores
da Escola Municipal Rural pública Girassol**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

Mestranda: Tânia Lúcia dos Santos Souza
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES
NA ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a amostra de narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Narrativas de professoras sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA".

1. TRAJETÓRIA DOCENTE

1.1 Quais foram os motivos e/ou razões que o (a) levaram a escolher a profissão professor(a)?

1.1.1 () Sonho de criança 1.1.2 () Incentivo dos meus pais 1.1.3 () Oportunidade 1.1.4 () Ainda não é o que quero
1.1.5 () Outro

1.1.6 Justifique a sua resposta: _____

1.2 Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero na escola?

1.2.1 () Sim 1.2.2 () Não 1.2.3 () Muito 1.2.4 () Pouco 1.2.5 () Muito pouco

1.2.6 Justifique a sua resposta: _____

2. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

2.1 Na sua opinião, a escola trata igualmente meninos e meninas? 2.1.1 () Sim 2.1.2 () Não

2.1.3 () Muito 2.1.4 () Pouco 2.1.5 () Muito pouco

2.1.6 Justifique sua resposta: _____

2.2 Para você, as meninas sofrem preconceito por parte dos meninos na escola?

2.2.1 () Sim 2.2.2 () Não 2.2.3 () Muito 2.2.4 () Pouco 2.2.5 () Muito pouco

2.2.6 Justifique sua resposta: _____

2.3 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação por parte da SMED ou da própria escola para tratar das questões de gênero e da violência de gênero na escola?

2.3.1 () Sim 2.3.2 () Não 2.3.3 () Muito 2.3.4 () Pouco 2.3.5 () Muito pouco

2.3.6 Justifique sua resposta: _____

3. SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência de gênero de meninos contra meninas em sala de aula?

3.1.1 () Sim 3.1.2 () Não 3.1.3 () Pouco 3.1.4 () Muito 3.1.5 () Muito pouco

3.1.6 Caso sua resposta tenha sido sim, qual foi sua reação?

3.2 Você tem conhecimento da Lei 14.164/21?

3.2.1 () Sim 3.2.2 () Não 3.2.3 () Pouco 3.2.4 () Muito pouco 3.2.5 () Muito

Justifique sua resposta: _____

3.3 Como você avalia a aplicabilidade da Lei 14.164/21 por você em sala de aula?

3.3.1 () Faz parte dos meu planejamentos 3.3.2 () Pouco se aplica 3.3.3 () Não se aplica

3.3.4 () Sempre que necessário 3.3.5 () Desconheço

3.3.6 Justifique sua resposta: _____

3.4 Em que momento você traz para a discussão as relações de gênero em sala de aula? 3.4.1 () Sempre

3.4.2 () Nunca 3.4.3 () Quando vejo necessidade 3.4.4 () Com mais ênfase no dia da Internacional da Mulher

Justifique sua resposta: _____

Muito obrigada!

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada ao(a) Professor(a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Tânia Lúcia dos Santos Souza
 Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APRESENTADO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo coletar dados sobre a amostra de narrativas de professores sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Narrativas de professoras sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA".

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais foram os motivos e/ou razões que o (a) levaram a escolher a profissão professor(a)?
2. Já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual? Em que circunstância?
3. Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com a questão da violência na escola?
4. Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero na escola?
5. Qual a formação dada pela Secretaria de Educação aos professores no que se refere à questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?
6. Você percebe (ou não) que os professores da rede municipal de ensino estão preparados para lidar com a questão de gênero e sexismo nas escolas?
7. De que maneira a escola insere a discussão de gênero no currículo?
8. A escola promove, durante todo o ano letivo, atividades que promovam a discussão sobre questões de gênero, igualdade e combate à violência de gênero? Quais?
9. Você tem conhecimento da Lei 14.164/21?
10. Como você avalia a aplicabilidade da Lei 14.164/21 por você em sala de aula?
11. Você já vivenciou alguma situação que envolvesse preconceito de gênero entre os alunos e as alunas em sala de aula?
12. Caso sua resposta tenha sido sim, qual foi sua reação?
13. Em que momento você traz para a discussão as relações de gênero e violência de gênero em sala de aula?
14. De que forma você combate a violência de gênero em sala de aula?

Muito obrigada!

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou a pessoa pela qual o(a) Sr (a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Tânia Lúcia dos Santos Souza.
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria de Fátima Andrade Ferreira/ Tânia Lúcia dos Santos Souza

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA
<i>Narrativas de professores e alunas sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista- Bahia</i>
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa)
<i>Conhecer as estratégias de intervenção adotadas (ou não) pelas Escola Municipal Rural Girassol, Vitória da Conquista, com a finalidade de prevenir, enfrentar/combater a violência de gênero, especificamente a violência contra a mulher, conforme a Lei 14.164/21 no cotidiano/espços escolares.</i>
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
<i>-Analisar as narrativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Rural Pública Girassol sobre a criação da Lei 14.164/21 que estabelece a inclusão de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos espaços escolares;</i>
<i>- Perceber como as meninas alunas estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da ERPG se posicionam frente à violência de gênero contra as mulheres dentro do espaço escolar.</i>

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO
<i>Você (ou a pessoa por quem você é responsável) responderá 14 perguntas sobre violência de gênero contra meninas na escola ERPG e a inclusão da discussão sobre a violência de gênero no currículo escolar.</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO
<i>No local Escola Rural Pública Girassol, Vitória da Conquista nos dias 19/12/2022 a 23/12/2022</i>
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:
<i>40 minutos.</i>

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☐ **MINIMO** ☐ **MODERADO** ☐ **ALTO**

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Durante a realização dessa pesquisa você pode se sentir pouco à vontade para responder as perguntas da entrevista, se sentir envergonhado(a), não entender ou não saber responder a alguma pergunta.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE (meios de evitar/minimizar os riscos):

Caso você não se sinta à vontade para responder às perguntas, se irritar com em algum momento, poderá ser feita uma pausa e retomar em outro momento. Se não entender ou não souber responder a pergunta pode ser refeita ou você pode se recusar a responder à pergunta. Caso se sinta constrangido(a) ou não queira responder você pode, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Essa pesquisa pode contribuir para a discussão sobre gênero na escola.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Essa pesquisa pode contribuir para a discussão sobre violência de gênero contra meninas na escola e na comunidade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ampla indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para se identificar e ligar os

dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB*

Endereço: *Estr. Bem Querer, Km-04 - 3293, 3391 - Campus de Vitória da Conquista, Candéias -BA, 45083-900*

Fone: *(77) 3424-8600* / E-mail: *taniaLucia34@hotmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) Jequiezinho, Jequiê-BA, CEP 45208-091.

Fone: *(73) 3528-9727* / E-mail: *cepjq@uesb.edu.br*

Horário de funcionamento: *Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00*

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL. Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 3

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequiê
(73) 3528-9727 - cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, 4 de novembro de 2022

Luana Luísa dos Santos Souza

Assinatura do(a) pesquisador

Página 4

APÊNDICE E - Declaração de compromisso Para Pesquisa com Seres Humanos

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: *Narrativas de professoras sobre violência contra mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Tânia Lúcia dos Santos Souza

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHESSÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel.!

Página 1

- V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;
- a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3

Compromisso de Indenização

- I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4

Compromisso Metodológico

- I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a);
- II. É eticamente inútil, e, portanto, inaceitável, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5

Compromisso Documental

- I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
- II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Vitória da Conquista, 31/08/2022

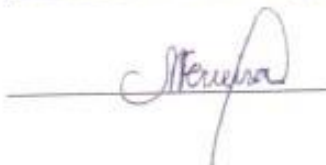
ASSINATURAS

Pesquisador Responsável:



Orientador(a)/Orientando(a):

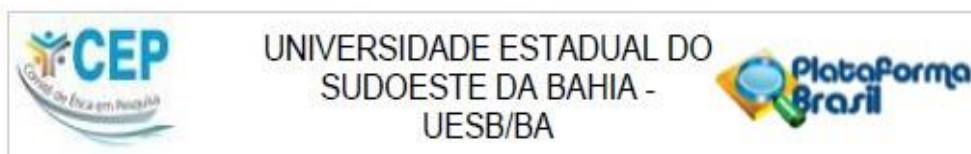
Dra. Maria de Fátima Andrade
Ferreira



Seja conciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. !

Página 2

ANEXO A - Parecer Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA ESCOLA RURAL GIRASSOL, VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

Pesquisador: TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 63632922.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.801.840

Apresentação do Projeto:

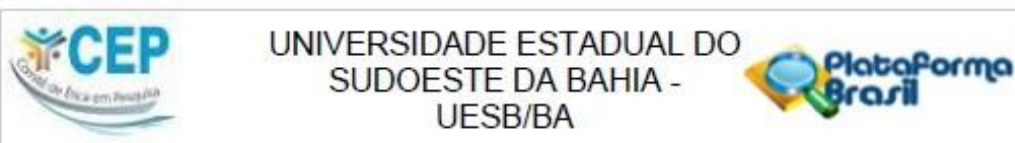
Essa pesquisa de caráter qualitativo, tem como objetivo investigar, através das narrativas de professores da Escola Municipal Girassol quais as estratégias utilizadas pela escola frente à violência de gênero na escola, como professores e alunas reagem a essa violência e quais as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista em relação à violência de gênero praticada nas escolas públicas da Rede Municipal, especialmente nas escolas da zona rural. Para realização da pesquisa serão utilizados como instrumentos a pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa exploratória de campo com o uso de diário de bordo/caderno de campo como instrumento de coleta das narrativas dos professores sobre as suas concepções e percepções sobre a violência de gênero sofrida/observada pelas meninas alunas da ERPG dentro do espaço escolar. Essa pesquisa também utiliza a coleta dos dados empíricos através da técnica qualitativa, com aplicação da entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente definido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente sobre este tipo

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.801.840

de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, sediada na zona rural de Vitória da Conquista, BA, observando o que pensam/falam/dizem as interlocutoras sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) sobre essas questões.

Objetivo Secundário:

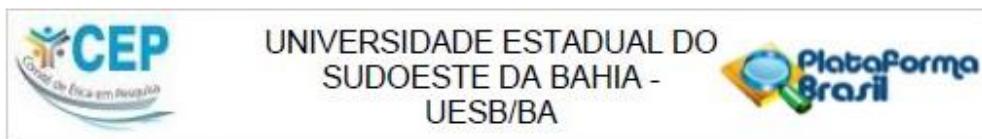
- 1 - Realizar abordagem exploratória para delimitar o tema e decidir pelo objeto de estudo, escrever a justificativa/problemática do tema, formular o problema delimitado, a proposição e objetivos da pesquisa, além da busca de conceitos, concepções e definições sobre o tema, através de pesquisa bibliográfica, revisão da literatura existente/revisão sistemática da literatura, análise documental e observação direta assistemática na escola da rede municipal de Vitória da Conquista, BA, considerando a importância desses elementos para a elaboração do projeto de pesquisa, definir etapas e fases da investigação e percursos e procedimentos metodológicos – material e métodos. Identificar o que dizem/pensam/falam as professoras/es, interlocutores da pesquisa, sobre a Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, observando de que modo falam sobre sua preparação para lidar com esse tipo de violência na ERPMG.
- 2 - Identificar as formas de manifestação de violência praticadas pelos meninos contra as meninas dentro do espaço escolar e analisar de que modo a escola adota e aplica medidas de prevenção/enfrentamento/combate ao fenômeno nas relações de interação e sociabilidades entre alunos que comete violência contra a mulher no cotidiano escolar.
- 3 - Observar se a ERPMG estabelece (ou não) estratégias e/ou ações curriculares de prevenção e enfrentamento/combate à violência de gênero (com recorte para a violência contra a mulher), considerando a obrigatoriedade da Lei, com apoio da análise documental, observação in loco, direta e sistemática e conversas informais e formais com as interlocutoras/es/os da pesquisa.
- 4 - Analisar as narrativas das/os professoras/es (o que pensam/falam/dizem os interlocutores) da ERPMG dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas curriculares, ações pedagógicas e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) sobre essas questões.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe a possibilidade de os participantes da pesquisa se recusarem a responder às perguntas ou de preencherem o diário de campo com suas narrativas, se sentirem constrangidos de responder o

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.801.840

instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas da entrevista.

Benefícios:

A pesquisa, futuramente pode trazer contribuições importantes para os participantes e sua comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, em Nível de Mestrado Acadêmico em Ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 - PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2012822.pdf 23/11/2022 18:47:28 - OK
- 2 - Cronograma_V_3.pdf 23/11/2022 18:46:20 - OK
- 3 - TCLE_V_3.pdf 23/11/2022 18:36:03 - OK
- 4 - Projeto_DetalhadoV_3.pdf 23/11/2022 18:11:52 - OK
- 5 - AutorizacaoCompletaDados.pdf 06/09/2022 00:10:27 - OK
- 6 - DeclaracaoCompromisso.pdf 06/09/2022 00:02:27 - OK
- 7 - Folhaderosto.pdf 05/09/2022 23:52:45 - OK

Recomendações:

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

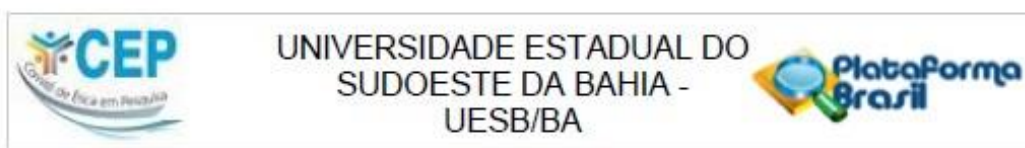
As pesquisadoras realizaram todas as correções sugeridas, portanto o protocolo de pesquisa foi aprovado.

A pesquisadora precisa apenas estar atento à seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep/q@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.801.840

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2012822.pdf	23/11/2022 18:47:28		Aceito
Cronograma	Cronograma_V_3.pdf	23/11/2022 18:46:20	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V_3.pdf	23/11/2022 18:36:03	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_DetalhadoV_3.pdf	23/11/2022 18:11:52	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaoColetadeDados.pdf	06/09/2022 00:10:27	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoCompromisso.pdf	06/09/2022 00:02:27	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/09/2022 23:52:45	TANIA LUCIA DOS SANTOS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 08 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Karla Rocha Python
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B - Infográfico de Femicídios e Assassinatos de Mulheres no Brasil em 2022
(Reportagem G1 de 08/03/2023)

