UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

KÁTIA REGINA DOS SANTOS FERNANDES

MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA AS MULHERES NO AMBIENTE ESCOLAR

ERECHIM
2020

KÁTIA REGINA DOS SANTOS FERNANDES

MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA AS MULHERES NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti.

ERECHIM

2020

KATIA REGINA DOS SANTOS FERNANDES

MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA AS MULHERES NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Drª. Isabel Gritti- Professora Orientadora

_____

Dra. Ivone Maria Mendes da Silva

_____

Dra. Patrícia Ketzer

_____

Ma. Márcia Carbonari

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fernandes, Kátia Regina dos Santos
Manifestações da violência simbólica contra as mulheres no ambiente escolar. / Kátia Regina dos Santos Fernandes. -- 2020.
142 f.

Orientadora: Doutora Isabel Gritti

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Violência simbólica, mulheres, ambiente escolar. I. Gritti, Isabel, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Pedro, Álvaro e Luiz, pelo incentivo e parceria.

Aos meus pais: Alfredo Fernandes (*in memorian*) e Jovita Fernandes, por terem me incentivado e proporcionado condições para que eu realizasse meus sonhos.

À minha Orientadora Profª. Drª. Isabel Gritti, pela paciência e ensinamentos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE-UFFS, pelo carinho e dedicação.

Ao coletivo Plural – Diversidade, ao Conselho Tutelar de Passo Fundo e às Promotoras Populares Legais de Passo Fundo pela colaboração na realização deste trabalho.

E, às minhas netas, Bianca Fernandes e Alice Lottermann, por alegrarem meus dias e me darem a certeza de que a luta por uma sociedade justa e igualitária não será em vão. ***A luta é por elas e por todas as meninas e mulheres para que tenham um presente e um futuro sem violência.***

RESUMO

A violência simbólica contra as mulheres no ambiente escolar, tema que norteia as discussões desta pesquisa, surgiu a partir das vivências e constatações sobre a forma agressiva que as mulheres são tratadas no âmbito de uma Escola Pública Estadual de Educação Básica. Com aporte teórico em Pierre Bourdieu sobre o poder simbólico e a violência simbólica, busquei compreender: 1) Quais são esses espaços e de que forma contribuem para que os professores reproduzam e reforcem a violência simbólica imposta às mulheres no ambiente escolar? 2) Qual o sentimento das professoras e professores com relação ao tratamento dado às mulheres na escola? 3) Como a educação não-formal poderia contribuir na formação continuada dos professores abordando temas relacionados à violência simbólica reproduzida na escola? Ao responder tais questionamentos, a intenção foi de alcançar os seguintes objetivos: 1) Fazer um breve histórico da violência simbólica a que as mulheres brasileiras estão expostas; 2) Entender o que é a violência simbólica e como identificá-la no ambiente escolar; 3) Entender o porquê das manifestações da violência simbólica impostas às mulheres em um ambiente que deveria ser de igualdade e respeito entre os gêneros. Para o desenvolvimento da pesquisa, optei pela pesquisa-ação baseada principalmente em Minayo, Thiollent e Triviños. Para obter as respostas às questões colocadas, escolhi utilizar a observação direta com anotações em um diário de campo e aplicação de um questionário às/aos professoras/es que atendem desde o 6° ano do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio por meio do qual foi possível ter a noção do perfil e o histórico dos participantes da pesquisa, bem como, o que trazem da formação familiar a respeito de gênero e sexualidade. Com isso, foi possível entender que a família e a escola são as principais instituições de reprodução do poder simbólico e da violência simbólica. Como intervenção, realizei rodas de conversas com grupos que promovem a educação não-formal com os temas: violência doméstica; Estatuto da Criança e do Adolescente; os aspectos psicobiológicos da adolescência; e a diversidade sexual e de gênero na educação, com participação atenta e receptiva das/os professoras/es.

Palavras-chave: Poder simbólico. Violência simbólica. Família. Escola.

RESUMEN

La violencia simbólica contra las mujeres en el entorno escolar, un tema que guía las discusiones de esta investigación, surgió de las experiencias y hallazgos sobre la forma agresiva en que las mujeres son tratadas en el contexto de una escuela pública estatal de Educación Básica. Con una contribución teórica de Pierre Bourdieu sobre el poder simbólico y la violencia simbólica, traté de comprender: 1) ¿Cuáles son estos espacios y cómo contribuyen a que los maestros reproduzcan y refuercen la violencia simbólica impuesta a las mujeres en el entorno escolar? 2) ¿Cuál es el sentimiento de los maestros con respecto al tratamiento que se les da a las mujeres en la escuela? 3) ¿Cómo podría contribuir la educación no formal a la educación continua de los docentes que aborden cuestiones relacionadas con la violencia simbólica reproducida en la escuela? Al responder a estas preguntas, la intención era lograr los siguientes objetivos: 1) Hacer una breve historia de la violencia simbólica a la que están expuestas las mujeres brasileñas; 2) Comprender qué es la violencia simbólica y cómo identificarla en el entorno escolar; 3) Comprender por qué las manifestaciones de violencia simbólica impuestas a las mujeres en un entorno que debe ser de igualdad y respeto entre géneros. Para el desarrollo de la investigación, opté por la investigación de acción basada principalmente en Minayo, Thiollent y Triviños. Para obtener las respuestas a las preguntas formuladas, elegí utilizar la observación directa con notas en un diario de campo y aplicar un cuestionario a los maestros que asisten desde el sexto año de la escuela primaria hasta el tercer año de la escuela secundaria hasta de los cuales fue posible tener la noción del perfil y la historia de los participantes de la investigación, así como lo que aportan de la formación familiar con respecto al género y la sexualidad. Con eso, fue posible entender que la familia y la escuela son las principales instituciones de reproducción del poder simbólico y la violencia simbólica. Como intervención, mantuve conversaciones con grupos que promueven la educación no formal con los temas: violencia doméstica; Estatuto del Niño y del adolescente; los aspectos psicobiológicos de la adolescencia; y diversidad sexual y de género en la educación, con participación atenta y receptiva de los docentes.

Palabras clave: Poder simbólico. Violencia simbólica. Familia. Escuela.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Etnias 79
Gráfico 2 – Relacionamento com os pais 82
Gráfico 3 – Como foram a infância e a adolescência? 83
Gráfico 4 – Constituição familiar 87
Gráfico 5 – Papeis de gênero na família 88
Gráfico 6 – De quem era a última palavra? 89
Gráfico 7 – Ouviu comentários desrespeitosos sobre as mulheres na escola? 97
Gráfico 8 – Como se sentiu ao ouvir os comentários? 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras(es) que atuaram na escola em 2019 22
Quadro 2 – Docentes participantes da pesquisa e turmas em que atuam 29
Quadro 3 – Tratamento dado às mulheres nas famílias 94
Quadro 4 – Temas discutidos com os docentes 103
Quadro 5 – Sugestões para a continuidade da formação dos professores 117

LISTA DE SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transsexuais
AL – Área das Linguagens
AM – Área da Matemática
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CH – Ciências Humanas
CIE – Ciências
CN – Ciências da Natureza
COHAB – Companhia de Habitação Popular
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
COMDICA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ER – Ensino Religioso
FIS – Física
GEO – Geografia
HIS – História
LE – Língua Espanhola
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais
LI – Língua Inglesa
LP – Língua Portuguesa
LIT – Literatura
MAT – Matemática
PLPs – Promotoras Legais Populares
PR – Professor/a respondente
UBS – Unidade Básica de Saúde
SIM – Serviço de Informação à Mulher
SOE – Serviço de Orientação Educacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura
UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 A PESQUISA 15
2.1 JUSTIFICATIVA 15
2.2 OBJETIVOS 18
2.2.1 Objetivo geral 18
2.2.2 Objetivos específicos 18
2.3 PROBLEMA 18
2.4 CENÁRIO E ATORES DESTA PESQUISA 19
2.4.1 A escola: histórico, localização e estrutura física 19
2.4.2 As professoras e os professores 22
2.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS 23
2.5.1 A pesquisa-ação 23
2.5.2 Da observação à análise dos resultados 26
2.5.3 Análise da coleta de dados 30
2.5.4 Intervenção: ações em busca da conscientização dos sujeitos 31

3 SÉCULOS DE VIOLÊNCIA INVISÍVEL NO BRASIL 34
3.1 O MUNDO ANDROCÊNTRICO DO COTIDIANO ESCOLAR 43
3.2 A REPRODUÇÃO DA OPRESSÃO FEMININA NA ESCOLA 49
3.3 O PODER SIMBÓLICO E OUTRAS MANIFESTAÇÃOES DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR 53
3.4 A CONSCIÊNCIA SOBRE A PALAVRA DITAE A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PENSAR 64

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS 78
4.1 AS VIVÊNCIAS E AS IDENTIDADES CONSTRUÍDAS AO LONGO DA VIDA 78
4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 78

5 A INTERVENÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS/OS PROFESSORAS(ES) 103
5.1 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 104
5.2 CONSELHO TUTELAR: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 107
5.3 PLURAL COLETIVO LGBT: DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO 111
5.4 SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE: ASPECTOS PSICOBIOLÓGICOS DA ADOLESCÊNCIA 116
5.5 O PRODUTO 117

6 REFLEXÕES (FINAIS) SOBRE O TRABALHO REALIZADO 119
REFERÊNCIAS 124
APÊNDICE 132
APÊNDICE A: Questionário 132

1 INTRODUÇÃO

A violência simbólica contra as mulheres acompanha a história da formação do povo brasileiro. Desde meados da colonização, as mulheres sofrem com as humilhações, as condições de inferioridade, sendo, inclusive, negados seus direitos fundamentais como educação, saúde, direitos políticos, entre outros.

Com a chegada dos portugueses e espanhóis, sabe-se que, pelos poucos relatos encontrados, as índias eram violentadas, pois acreditava-se que elas estavam "se oferecendo" aos homens enquanto andavam nuas pelas florestas e aldeias, de modo que, assim, a cultura aborígene foi usada para tornar culpada a vítima pela violência sofrida. Ainda, sem esquecer os religiosos que consideravam essas mulheres seres inferiores e incapazes. Enquanto isso, as negras aqui chegaram na mais absoluta situação de violência, sendo escravizadas, despatriadas, despojadas da sua cultura e de sua família, vendidas como reses em mercados públicos, servindo como mucamas, eram humilhadas e abusadas por seus donos.

Por conseguinte, a situação das mulheres brancas, livres e abonadas financeiramente era também de vítimas de uma sociedade patriarcal, sem direito à educação, participação nas decisões administrativas, financeiras ou políticas (não tinham direito ao voto, por exemplo). A educação que elas recebiam consistia em, no máximo, aprender a ler e escrever, tocar piano, dançar, além de aprenderem os afazeres domésticos, pois assim, os pais conseguiriam um casamento mais vantajoso, com um dote mais alto. As mulheres que tentavam rebelar-se, como Nísia Floresta, que lutou pelo direito de as mulheres terem acesso à educação, sofriam a discriminação dos jornais da época, que não lhes poupavam nem a vida privada, tornando-a pública com o objetivo de desmoralizá-la.

Na vida profissional e política, a violação dos direitos das mulheres não foi diferente. Desde os tempos remotos até a atualidade, o público feminino ganha menos do que os homens exercendo as mesmas funções profissionais e sem se desvincular dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, enfrentando jornada dupla de trabalho. Na vida política, só tiveram o direito ao voto em 1932, na Era Vargas. Hoje, com a universalização do voto pela Constituição de 1988, as mulheres brasileiras conquistaram importante espaço na vida política do país, embora ainda seja reduzido o número de mulheres eleitas, tanto para o legislativo como para o executivo, prevalecendo a representação masculina.

Como ainda vivemos numa sociedade androcêntrica, as mulheres continuam sofrendo violência sutil, invisível e incorporada ao longo do tempo e por meio das mídias, de forma que o corpo da mulher serve como aparato para o comércio. Desrespeito e piadas, por exemplo,

depreciam-na física e moralmente, como aconteceu com a ex-presidenta Dilma Rousseff, tantas vezes agredida por palavras de baixo calão, adesivos e charges que ofenderam a sua honra e a sua moral.

Iniciamos um novo século com ares de Idade Média, tal o ódio que se espalha por grupos fascistas e fundamentalistas e às mulheres, que apesar de muitas conquistas, são alvos da insanidade e do machismo, desde parlamentares, candidatos eleitos nas eleições de 2018, juízes, promotores e até de mulheres religiosas, o que conduz a um retrocesso no que fora conquistado. Althusser (1970) e Bourdieu (2011) colocam a Família, a Igreja e a Escola como importantes meios de reprodução da ideologia dominante e em relação à dominação masculina não é diferente.

O cenário desta pesquisa foi uma escola estadual de educação básica de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, onde se vê, no dia a dia, uma forma muito preocupante no tratamento dado às mulheres. Fica explicita a violência simbólica direcionada às professoras, alunas e mulheres de forma geral. Sabendo que a escola é um importante meio de reprodução das violências simbólicas, pois traz influências de outros espaços também reprodutores desse processo, meu interesse está em buscar respostas aos seguintes questionamentos: quais são esses espaços e de que forma contribuem para que professores e professoras reproduzam e mantenham a violência simbólica imposta às mulheres no ambiente escolar?; qual o sentimento das professoras e professores com relação ao tratamento dado às mulheres na escola?; como a educação não-formal (movimentos feministas, Comissão de Direitos Humanos, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, Promotoria Pública, entre outros) poderia contribuir para a formação continuada das professoras e dos professores abordando temas relacionados às relações de gênero e à violência de gênero?

Dessa forma, compreender o processo de violência simbólica, com aporte teórico principalmente em Pierre Bourdieu, ao qual estão expostas as mulheres no âmbito escolar, bem como, a sua origem e os seus significados foi fundamental para propor, junto ao corpo docente, formação para que sejam discutidos encaminhamentos para reverter esse processo. Como objetivo geral, preocupei-me em compreender o processo das manifestações da violência simbólica contra as mulheres no ambiente escolar. Como objetivos específicos são estabelecidos: a) fazer um breve histórico da violência simbólica a qual as mulheres brasileiras estão expostas; b) entender o que é a violência simbólica e como identificá-la; c) entender o porquê das manifestações da violência simbólica às mulheres em um ambiente – a escola - que deveria ser de igualdade e respeito entre os gêneros; d) buscar espaço na formação docente para

ações e debates sobre as questões relacionadas às diferenças de gênero e as manifestações da violência simbólica no âmbito escolar.

Para responder às questões e atingir os objetivos propostos, escolhi como metodologia, baseada, principalmente, em Thiollent (1988), a pesquisa-ação com a possibilidade de intervenção, por entender que, pela relevância do tema, é necessário agir e intervir junto aos atores da pesquisa. Assim, é possível pensar em uma mudança de comportamento para que esses atores possam ter uma relação mais justa e igualitária com as mulheres e, dessa forma, sejam agentes de transformação e resistência à barbárie que estão expostos. Para isso, foram necessários meses de observação direta e anotações em um diário de campo como forma de verificar quais são as expressões e formas de agressões utilizadas para se referir às mulheres. Ainda, foi feita a aplicação de questionário para compreender a origem e a reprodução no ambiente educacional dessas manifestações depreciativas às mulheres. Por meio da observação e da análise das respostas do questionário aplicado, foi possível verificar que a Escola e a Família são instituições importantes na reprodução da dominação masculina, segundo Bourdieu (2011).

Para o autor (BOURDIEU, 2011), a dominação masculina é histórica e culturalmente construída, sendo, portanto, estruturada e estruturante da sociedade. Ela se manifesta por meio de imposições às mulheres das normas masculinas, como: o modo de andar, falar, comportar-se, os espaços (privado para as mulheres e público para os homens). Isso tem origem na divisão sexual do trabalho, sendo que as mulheres devem cumprir tarefas relacionadas aos cuidados com os filhos, família, da casa e do próprio marido.

A dominação masculina se reproduz não só no âmbito familiar, mas em outros espaços, como na escola, igreja e na mídia. A dominação masculina está relacionada ao poder simbólico, uma relação entre um dominante e um dominado, em que o dominado não percebe que está sob o jugo de alguém, de um sistema ou de um grupo. O poder simbólico, por sua vez, gera a violência simbólica que se apresenta de forma velada não sendo percebida pela vítima que, muitas vezes, colaboram com o agressor na imposição da violência, como exemplo temos as piadas machistas e depreciativas com as mulheres contadas pelos homens, mas que fazem, inclusive, as mulheres rirem e até mesmo as reproduzirem, sem perceberem que estão agredindo a si mesmas.

Acredito que a formação continuada dos professores possa ajudar na conscientização das(os) docentes, que deverão não mais aceitar as manifestações da violência simbólica no âmbito escolar.

2 A PESQUISA

2.1 JUSTIFICATIVA

Para iniciar esta pesquisa, é necessário um pequeno relato sobre minha caminhada na Educação, que iniciou quando minha mãe nos reunia junto ao fogão à lenha e à luz de um lampião para nos contar histórias infantis, histórias sobre a sua infância e sobre o Brizola, fazendo-nos prometer não comentar porque os "milicos" (desse modo eram chamados os militares na época da ditadura militar no Brasil) poderiam nos prender. Mesmo não comentando sobre as histórias do Brizola, nossa imaginação nos permitia criar brincadeiras e novas histórias de reis, rainhas e feras com as demais crianças com que brincávamos. Era um aprendizado diário e intenso. Fui matriculada aos sete anos em uma escola multisseriada no interior de São Mateus do Sul, no Paraná.

No início dos anos 1970 viemos para o Rio Grande do Sul e passamos a residir em Carazinho, na comunidade do Passo da Capoeira. Nessa localidade, meu irmão e eu provavelmente fomos dos últimos alunos da "Brizoleta" (como ficaram conhecidas as escolas multisseriadas construídas nas zonas rurais pelo ex-governador Leonel Brizola). Continuei meus estudos na cidade, cursando até a 6ª série do 1º Grau (ensino fundamental) em uma escola pública. A partir da 7ª série até a conclusão do 2º Grau (ensino médio), estudei em um curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas, em uma escola particular. Em 1982, ingressei no curso de graduação em Ciências – 1º Grau e, mais tarde, fiz Habilitação em Biologia, ambos em uma universidade privada.

Em 1986, iniciei minha primeira experiência como professora de Ciências da Rede Municipal de Carazinho, quando definitivamente me apaixonei pela docência e pela Educação. Em 2002, motivada pelas lutas dos movimentos sociais, retomei a vida acadêmica ingressando na pós-graduação *Latu Sensu* Especialização em Pedagogia Social – Formação e Capacitação de Agentes Comunitários e, em 2014, iniciei a pós-graduação *Latu Sensu* em Orientação Educacional. Minha formação acadêmica teve um intervalo temporal significativo, pois tive que trabalhar 60h semanais e cuidar da casa e dos filhos pequenos, não sobrando tempo para o estudo e leituras que contribuiriam para o meu aprimoramento intelectual e profissional.

Em 2011, passei a residir em Passo Fundo, assumindo como professora de Química e Biologia, na escola que é o local desta pesquisa. Somando 33 anos em sala de aula, ainda não tinha vivenciado tanta opressão e violência verbal e moral contra as mulheres dentro de um

educandário. Em muitas situações, a escola reproduz a condição de inferioridade feminina e de opressão no seu cotidiano quando, por exemplo, orienta as adolescentes a não usarem batom vermelho por ser "provocativo" ou na Educação Física, os meninos jogam futebol e as meninas fazem "atividades de meninas" ou nem fazem outra atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 2013), pois "a ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita" (LOURO, 1998, p. 73).

É fato que os sujeitos sociais que frequentam a escola também estão nos outros espaços da sociedade, vivenciando e reproduzindo a violência verbal, emocional, moral e psicológica direcionada às mulheres nos mais diferentes contextos. No trabalho, por exemplo, os homens levam vantagens tendo melhores salários, melhores cargos e funções, mesmo que as mulheres possam ser bem mais preparadas, com nível de estudo superior aos dos homens. E isso se constrói ao longo da vida, desde a infância, quando o menino é incentivado a brincar de carrinho e a menina com bonecas, com o intuito de já definir o papel masculino e feminino, induzindo as meninas ao papel de cuidadoras, mães, e os meninos ao papel do desafio, da aventura, da descoberta. O ser homem e mulher, desconsiderando os demais. Conforme Silva e Mendes (2015, p. 98),

> quando nos reportamos a posturas historicamente machistas, percebemos que são construídas, desde a infância, identidades e comportamentos de homens e mulheres: os meninos são orientados a brincar com carrinhos, sendo assim, não é de se estranhar que eles tenham mais facilidade do que as mulheres, quando adultos, de dirigir, por exemplo. E as meninas, ao brincarem de casinha e boneca, consequentemente desenvolverão maiores habilidades com o cuidar, se tornando melhores mães do que os pais.

Na escola estadual onde foi realizada esta pesquisa, o tratamento dado às mulheres vai além do sexismo. Trata-se também de uma forma violenta, que vem com palavras ditas por professores e professoras ao se referirem às mulheres (às colegas professoras, funcionárias, gestoras, às alunas pré-adolescentes e adolescentes). Ao se referir às adolescentes grávidas, por exemplo, um professor fez a seguinte observação: "essas gurias abrem as pernas e dão o rabo, depois os outros que têm que criar os filhos", na ocasião em que foi sugerido fazer como tarefa da gincana escolar de 2013 (DIÁRIO DE CAMPO, 2013), arrecadar fraldas para uma aluna carente que teve um bebê. Ou ainda, "aquela vaca, cadela", disse outro colega quando contava sobre um contrato de arrendamento de terras que havia feito com as religiosas de uma instituição perto da escola no qual foi desfeito pela superiora da casa. A reação dos colegas que ouviam tal história foi de total naturalidade, alguns até riram e uma professora ainda perguntou:

“ela é vaca ou é cadela?”, insinuando que os dois animais, ao mesmo tempo, não haveria possibilidade da pessoa em questão “ser” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Casos de discriminação, culpar as vítimas de estupro, violência doméstica e assédio sexual também são uma constante no dia a dia da escola. Em uma ocasião, acerca de uma notícia do estupro de uma adolescente, uma colega fez a seguinte observação: “também, olha o jeito que essas meninas se vestem, estão pedindo para serem estupradas” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Como se não acontecesse violência sexual com mulheres mais velhas e vestidas segundo as normas do “dar-se ao respeito”, culpando a vítima pela violência sofrida.

Em conversa na sala de professores sobre o comportamento de uma turma, um professor relatou que uma menina estava em pé diante da mesa de um colega e se inclinou, debruçando-se sobre a mesa. A reação do professor foi de alertar que nessa posição, “ela estaria dando chance para os meninos passarem a mão nela e ela não poderia nem reclamar se isso acontecesse” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016), ou seja, se acontecesse de um menino passar a mão na menina, a culpada seria ela e não a falta de respeito do menino em relação às meninas. Aos meninos tudo é permitido, inclusive desrespeitar as meninas.

O discurso da sociedade que inferioriza a mulher no trabalho, a responsabiliza sozinha pela gravidez e a culpa pela violência que sofre, seja ela sexual ou não, tem continuidade no dia-a-dia da escola. Em 2017, em uma aula de Sociologia, eu conversava com os alunos a respeito do tratamento dado às mulheres em geral quando um aluno relatou o seguinte caso: contou a uma professora que a sua vizinha tinha sido agredida pelo marido na noite anterior. A professora admirou-se e perguntou: “mas por que ele fez isso?” o menino lhe explicou que “o marido chegou em casa e ela não havia lavado a louça, aí bateu nela”. A professora respondeu instintivamente: “ah! Então ela mereceu...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017) Talvez não fosse esse o motivo, mas a resposta naturaliza e reforça dois tipos de violência contra a mulher: a violência física e a submissão aos afazeres domésticos, trabalho exaustivo, rotineiro e que escraviza a mulher, mesmo quando ela trabalha fora de casa.

Considero de fundamental importância entender essa problemática no seu contexto histórico, social, político e filosófico para trabalhar na formação docente com o intuito de minimizar a reprodução e reafirmação de uma sociedade conservadora, sexista e violenta. Além disso, com a responsabilidade de promover educação integral e emancipadora, a escola não pode se furtar de trazer para o debate questões que irão ajudar no empoderamento das professoras e levá-las a não mais aceitar como natural as insinuações, as falas e as piadas de

cunho machista que humilham e inferiorizam as mulheres. A escola é um meio para combater a perversidade da violência simbólica a que as mulheres estão expostas.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

Compreender o processo de violência simbólica a qual estão expostas as mulheres no âmbito escolar.

2.2.2 Objetivos específicos

a) Fazer um breve histórico da violência simbólica em que as mulheres brasileiras estão expostas;
b) Entender o que é a violência simbólica e como identificá-la no ambiente escolar;
c) Entender o porquê das manifestações da violência simbólica impostas às mulheres em um ambiente que deveria ser de igualdade e respeito entre os gêneros;
d) Propor ações e temas para serem desenvolvidos na formação continuada das (os) professoras(es).

2.3 PROBLEMA

A mulher ainda é considerada um ser inferior ao homem, vista apenas como objeto de procriação e cuidadora do lar, dos filhos, sendo negados os seus direitos a uma vida social, profissional e política. Mesmo passando a contribuir para o orçamento da casa e ter conquistado um certo espaço na sociedade, não se desvinculou do papel feminino, passando a ter jornada dupla nas tarefas do dia a dia. Da mesma forma, a mulher continua sendo alvo de educação sexista, discriminatória, segregadora e excludente, o que já caracteriza uma violência aceita, naturalizada. A continuidade desse processo de discriminação e humilhações, ao longo dos tempos, tem se agravado por meio de charges, fotos, vídeos divulgados e compartilhados por meio das redes sociais. No entanto, existem espaços mais próximos dos atores que fazem parte do corpo docente que perpetuam a violência simbólica imposta ao sexo feminino. Diante dessa problemática, investiguei:

a) Quais são esses espaços e de que forma contribuem para que os professores reproduzam e reforcem a violência simbólica imposta às mulheres no ambiente escolar?

b) Qual o sentimento das professoras e professores com relação ao tratamento dado às mulheres na escola?

c) Como a educação não-formal (movimentos feministas, Comissão de Direitos Humanos, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, Promotoria Pública, entre outros) poderia contribuir para a formação continuada dos professores, abordando temas relacionados a violência simbólica reproduzida na escola?

2.4 CENÁRIO E ATORES DESTA PESQUISA

2.4.1 A escola: histórico, localização e estrutura física

A escola, cenário deste estudo, surgiu da necessidade das primeiras famílias que se instalaram em suas imediações. Inicialmente, em 1949, chegou a primeira família de agricultores vinda da Itália. Como posseiros, instalaram-se em um lote de terra onde deram início a um pomar e se ocuparam com a horticultura. Em seguida, vieram outras duas famílias do interior de Passo Fundo, uma que também trabalhava na agricultura e outra em busca de trabalho, conforme documento da escola (PROJETO POLÍTICO, ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO, 2015, p. 11-12).

Em 1960, chegaram no bairro muitas famílias descendentes de italianos, alemães e portugueses. Professores que atuavam em uma escola municipal mais próxima do bairro emergente realizaram um levantamento e verificaram que no povoado existiam 35 crianças em idade escolar que estavam sem frequentar a escola. Ao se constatar isso, foi feito um pedido ao prefeito e à Secretaria de Educação da época que apoiaram a instalação de uma escola naquele local. Assim, inaugurada em 5 de maio de 1970, a escola começou a funcionar em uma casa das Companhias de Habitação Popular (COHAB).

Como a vila foi crescendo rapidamente e a escola era destinada apenas para as séries iniciais (pré-escola até a 4ª série), houve a necessidade de um espaço maior. Com a ajuda de deputados estaduais e federais, foi solicitada uma nova escola que atendesse ao público daquela região. A solicitação foi atendida em 6 de dezembro de 1977, pelo decreto n° 26.263, e inaugurada em 19 de janeiro de 1979 como Escola Estadual de Primeiro Grau, passando, nos

anos subsequentes, para Escola de 1º e 2º Graus e, finalmente, para Escola Estadual de Educação Básica.

Hoje, a escola localiza-se em um bairro de médio porte e com boa estrutura comercial, assistência à saúde por meio da Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), bem como igrejas católicas e evangélicas. O nível econômico das famílias é de situação média a grave em termos de vulnerabilidade social. Em seu entorno, há uma ocupação em terrenos pertencentes à prefeitura municipal, nos fundos da escola e na frente, há seis blocos de apartamentos do Programa Minha Casa, Minha Vida. Os dois ambientes que a cercam têm muitas famílias vulneráveis socialmente. A escola tem espaço físico privilegiado, ocupando meio quarteirão, e há quadra para futebol e voleibol, futebol de campo, horta, pomar, jardim, área coberta e um vasto espaço onde as crianças podem brincar livremente nos intervalos.

A estrutura física é constituída de quatro prédios onde se encontram as 16 salas de aulas que comportam até 35 alunos. Junto a eles estão a sala de multiatividades, com jogos e brinquedos para aulas lúdicas, projetor e computador para audiovisual e um consultório odontológico, utilizado pela faculdade de Odontologia da Universidade de Passo Fundo para atendimento aos alunos. Existe, ainda, uma biblioteca (sem bibliotecário), a sala do Grêmio Estudantil, um laboratório de Biologia, sala de recursos com atendimento de uma psicopedagoga aos alunos com necessidades especiais, laboratório de informática, salão de atos com projetor e televisão, sala de dança, oficina com vários materiais (onde funcionavam as aulas de técnicas industriais) e a casa do "guarda", de um policial militar e sua família, cuja função é preservar o patrimônio da escola.

Anexo à sala de recursos está o refeitório, a cozinha e a sala de Educação Física, onde estão guardados os materiais dessa disciplina. No prédio do setor administrativo, está a secretaria, a sala da direção, do serviço de orientação educacional, do serviço de supervisão escolar, do financeiro, sala dos professores e almoxarifado. Para atender toda essa estrutura, a escola dispõe de 35 professores, dos quais apenas 7 são homens. Doze dos docentes são concursados, os demais são contratados. Além dos professores, a escola conta com 13 funcionários, contratados na sua maioria, sendo somente um do sexo masculino.

Em 2019, ela atende um total de 539 alunos, sendo 337 matriculados no ensino fundamental e 202 no ensino médio. Na escola funciona pela manhã (Ensino Fundamental I – turma do 5º ano, Ensino Fundamental II – turmas de 8º e 9º anos, e Ensino Médio), pela tarde

(Ensino Fundamental II – turmas de 6º e 7º anos, e Ensino Fundamental I – turmas de 1º ao 4º anos) e à noite (Ensino Médio – turmas de 2º e 3º anos).

A Base Curricular (BC) para 1º ao 5° ano preconiza o ensino globalizado. Do 6º ao 9º ano, a BC está organizada em 5 áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia), Área das Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física), Ensino Religioso e Área da Matemática, fazendo uma carga horária de 25 horas semanais e 833 horas anuais. Já a Base Curricular do Ensino Médio compõe-se pelas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia História, Geografia), Linguagens (Artes, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Física), Ensino Religioso, Matemática, bem como a parte diversificada com componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola. A carga horária é de 1000 horas anuais.

Deveria ser trabalhada como tema transversal, em todos os anos de ensino, a Educação em Direitos Humanos, em concordância com o Parecer nº 126/2016 do Conselho Estadual de Educação, no qual encontramos:

> em se tratando de carga horária a ser oferecida em EDH, o módulo será de, no mínimo, 40 horas anuais e, se tratado como disciplina, de uma hora aula semanal. Esta exigência não ensejará alteração de Regimento Escolar das instituições de educação básica e de ensino superior, nem mesmo da matriz curricular das instituições de ensino com documentos ainda em vigência, devendo constar dos novos Planos de Curso e/ou Planos de Estudos e Matrizes Curriculares. Os Regimentos Escolares das instituições de educação básica, Regimentos das instituições de ensino superior e Matrizes Curriculares a serem aprovados a partir da vigência destas diretrizes deverão se adequar as suas exigências.
> Cabe lembrar que as Diretrizes Nacionais correspondentes às etapas da educação básica já orientam para educação em direitos humanos.
> Na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, recomenda-se que sejam desenvolvidas vivências pedagógicas contemplando a arte, a música e todas as formas de expressão, no sentido de afirmação dos direitos a igualdades e do direito a diferenças.
> No ensino fundamental, além das vivências, poderão ser introduzidos conteúdos históricos, teóricos e legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme já previsto na legislação.
> No ensino médio, os estudos teóricos e da legislação serão ampliados e aprofundados, introduzindo projetos de pesquisa e de ações comunitárias (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 6).

Entretanto, há resistência do corpo docente para trabalhar com os Direitos Humanos, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Muitos alegam que, “eles (os alunos) só têm direitos e não têm deveres” e que o ECA protege demais aos alunos, pois “não apresenta punições aos infratores”, contribuindo assim com o aumento da delinquência

infantojuvenil. Fica claro o despreparo para trabalhar o tema. Da mesma forma, muitos professores pensam erroneamente sobre os direitos humanos, quando alegam que "só servem para proteger bandidos", ao mesmo tempo em que defendem os seus próprios direitos. Assim, a "instituição escolar não tem conseguido se transformar, ainda que seja um espaço privilegiado para atuação e reflexão" (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 242) e fazer com que a Educação em Direitos Humanos seja efetivamente discutida e faça parte da formação integral dos educandos, para que esta não seja mais uma reprodutora da cultura social vigente. Além disso, "não existem agentes institucionais que deem conta de trabalhar temas como prevenção às drogas, violência, sexualidade, alteridade, ética, entre outros" (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 242). O despreparo da escola é um dos principais entraves para que a educação cumpra o seu papel na formação cidadã dos seus alunos.

2.4.2 As professoras e os professores

A escola dispõe de 35 professores, dos quais apenas 7 são homens. Do quadro total de professores, 12 são concursados, os demais são contratados, como já foi relatado anteriormente. A maioria tem carga horária semanal de 40 horas. Alguns ministram aulas de componentes curriculares fora da sua área de formação, como, por exemplo, uma professora que é formada em Artes está trabalhando com Filosofia (em 2018), professoras de Educação Física e de Língua Portuguesa atuando no Ensino Religioso, professores de Química e Biologia já trabalharam com Filosofia e Sociologia (em 2017).

Os professores mais antigos na escola são descendentes italianos e vindos do interior, os demais são de Passo Fundo ou de cidades próximas. Informações a respeito dos professores estão resumidas no quadro abaixo, no qual uso a letra P seguida de um numeral arábico para, desse modo, diferenciá-los e preservando a sua identidade.

Quadro 1 – Professoras(es) de 2019

PROFESSORES	IDADE	SEXO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TURNO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DO CONHECIMENTO
P1	59	M	30	M/T	Educação Física	AL (direção)
P2	56	F	23	M	Artes Plásticas	AL (vice direção)
P3	49	F	16	T	Letras	AL (vice direção)
P4	56	F	36	M/N	Matemática	AM (SSE)
P5	39	F	10	M/T	Biologia/ Gestão	CN (SSE)
P6	55	F	15	M	Educação Especializada	Sala de Recursos
P7	53	F	28	M/T	Magistério/ Cie	CPA
P8	32	F	5	M	Matemática	AM
P9	55	F	32	M/T	Bio/OE	CN/ OE

P10	42	F	22	T	Mat/Ped/ Mestrado em Educação	CPA
P11	58	F	23	M/T	Magistério/Letras	CPA/ AL
P12	54	F	09	T	Magistério/His	CPA
P13	38	F	5	M/T	Pedagogia	CPA
P14	61	F	11	T	Pedagogia	CPA
P15	40	F	10	T	Magistério	CPA
P16	54	F	18	M	Matemática	AM
P17	50	F	15	T	História	CH
P18	37	F	13	M/T	Letras	AL
P19	48	F	17	T	CIE Lic. Plena	CN
P20	28	F	08	M/T	Educação Física	AL/ER
P21	49	F	03	T	Artes	AL
P22	52	M	27	M	Letras/Filosofia	AL
P23	59	F	19	M/T/ n	Letras, Mestrado em Educação	AL
P24	38	M	10	M/T/ N	Química	CN
P25	34	M	11	T/N	História	CH
P26	34	F	08	M/T	Matemática	AM
P27	53	F	20	M/T/ N	Letras	AL
P28	40	F	20	M	Letras	AL
P29	56	F	30	M/T	E Fís/ Mestrado em Educação	AL
P30	33	M	02	M/T	Geografia	CH
P31	36	F	10	M/T	História	CH
P32	33	F	06	M	Artes	AL
P33	51	M	22	N	Filosofia	CH/ Vice Direção
P34	55	M	26	N	Cie/Hab. Em Bio	CN
P35	40	F	18	M	Mat/Fis	CN

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

AL =Área das Linguagens; AM= Área da Matemática; CN=Ciências da Natureza; CH= Ciências Humanas

ER=Ensino Religioso

** Até construção deste quadro estavam faltando professores na escola.

2.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.5.1 A pesquisa-ação

Para Minayo (2004, p. 21), a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado.” Ela trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, que não podem ser expressos numericamente por corresponderem “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2004, p. 22) dos contextos sociais em estudo, no caso deste trabalho, o contexto escolar.

O tema em estudo exige uma metodologia pela qual estejam presentes pontos importantes, como o diagnóstico da situação, a aquisição de conhecimento, levantamento de dados, tomada de consciência, mudança da realidade apresentada e análise qualitativa dos resultados. Pensando em uma metodologia em que se apliquem esses itens, a mais adequada é a pesquisa-ação para que se possa ter uma compreensão socioantropológica dos sujeitos, bem como a sua inclusão a um possível processo de mudança na postura como profissional da educação e nos relacionamentos com os seus pares. Nesse sentido, encontrei embasamento conceitual na definição de pesquisa-ação proposta por Thiollent (1988, p. 14):

> [...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do [...] problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação traz objetivos que norteiam o passo-a-passo do trabalho do pesquisador levando-o para além do entendimento do objeto pesquisado, pois permite a busca de soluções para problemas de forma participativa envolvendo os pesquisados e o pesquisador em ações que vislumbram a emancipação dos grupos estudados. Isso é o que justifica o fato de ela ser um tipo de metodologia muito utilizada nas pesquisas relacionadas à educação; é uma forma de engajamento sócio-político a favor de levantar problemas, tomar consciência e discutir possíveis soluções coletivas. A esse respeito, Thiollent (1988, p. 20) afirma que

> [...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível diante dos problemas a serem resolvidos e acompanhar ações correspondentes, ou fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos.

Ao fazer tal proposição, o autor nos sinaliza sobre a importância de a pesquisa-ação ser um caminho para o conhecimento da realidade, com aporte teórico, e a metodologia mais indicada para a resolução de problemas de ordem social e também educacional.

A pesquisa-ação exige a participação das pessoas envolvidas no problema estudado, porém o seu objeto de estudo não são as pessoas, mas a "situação social e [...] problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação" (THIOLLENT, 1988, p. 16). Por exemplo, a violência simbólica dirigida ao sexo feminino na escola é um problema social e culturalmente construído e, por isso, ocorre sem ser percebida, até mesmo pelas próprias vítimas, constituindo-se em problema que exige ação para mudar uma situação do pensamento e das ações coletivas, exigindo tomada de consciência e conhecimento.

O conhecimento tem fundamental importância para que as ações não sejam engessadas, isto é, não virem ativismo, projeto para tirar fotografias, ou que sejam momentâneos. É preciso que passe a ser, de fato, um meio de corrigir ou iniciar uma nova concepção a partir da quebra de paradigmas e que uma nova visão e novas atitudes passem a fazer parte do grupo no qual está o problema. Para que a mudança esperada ocorra, o processo é dinâmico e podem aparecer várias nuances, caminhos, propostas, até mesmo entraves, que deverão ser estudados, pesquisados por todos os envolvidos, pois "a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo) pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados" (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Para o pesquisador, o conhecimento teórico inicia já nos primeiros passos da investigação, ou seja, no momento que define, ou tem a intenção de, estudar determinado tema, a busca do conhecimento por meio de incansáveis e prazerosas leituras tornando-o cada vez mais preparado para as definições necessárias ao entendimento e ao encaminhamento na construção do projeto de pesquisa e para seu desenvolvimento. Ademais, para os participantes, o estudo, a leitura, a ampliação do conhecimento é o combustível para a tomada de consciência, o rompimento de modelos socioculturais e a mudança.

Além do aprofundamento teórico, a "reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação" (TRIPP, 2005, p.454), assim vê-se como necessário o constante monitoramento no andamento do projeto, sobre as considerações, sobre as falas e sobre todo o contingente de ações e caminhos que pode surgir na pesquisa-ação, por ela ser de cunho participativo e de ações coletivas. Portanto, é de bom senso por parte da pesquisadora refletir sobre todos os passos que envolvem a pesquisa para que possa reavaliar, redirecionar, aprofundar aspectos teóricos, rever ações, identificar possíveis equívocos, sempre que necessário. Neste sentido, encontro aporte em Tripp (2005, p. 454) quando destaca que

> uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a "planeje, faça, reflita", como acontece muitas vezes em educação [...].

Todos esses aspectos descritos reforçam a minha decisão na escolha da pesquisa-ação. O interesse em pesquisar esse tema em uma escola vem das inúmeras vezes que fora presenciado professores e até mesmo professoras usando de diversas falas a respeito de colegas

e alunas, principalmente adolescentes, de forma pejorativa, muitas vezes agressiva, caracterizando situações de violência simbólica.

2.5.2 Da observação à análise dos resultados

Optei pela observação livre, pois vai ao encontro das necessidades principais da pesquisa qualitativa, como a importância do sujeito. Assim, para registros dessa fase de observação, adotei um diário de campo no qual registrei essas falas e agressões, especialmente nos intervalos, nas reuniões e nos conselhos de classe, a partir do ano de 2013, intensificando em 2017, 2018 e início de 2019. No ano de 2017, os registros ficaram comprometidos em função dos vários dias de greve. Retomando o processo de anotação no diário de campo no ano de 2018.

Triviños (1987, p. 154) recorda que na pesquisa qualitativa o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir.

As(os) professoras(es) que atuam desde o 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e que estão, no mínimo, há um ano na escola, são o público alvo dessa pesquisa. Decidi pela investigação dos professores dessas turmas da Educação Básica por estarem atuando com alunos numa faixa etária entre pré-adolescente e adolescente, fase de muitas mudanças e interesses diversos, principalmente pelo despertar de meninas e meninos pela sexualidade que aflora nessa idade. Surgem os mais deploráveis comentários por parte dos professores e das professoras como, por exemplo, a frase muitas vezes usada quando se fala do comportamento das meninas e meninos: “agora que descobriu que o que tem no meio das pernas não serve só pra mijar, não tem mais sossego.”

Para obter as respostas para esta investigação, optei aplicar um questionário para as/os professoras(es) (APÊNDICE A) e não entrevistas ou outra modalidade, em função de ter observado, em vários momentos, o constrangimento por parte dos atores da pesquisa em abordar as situações, muitas vezes, vexatórias e por não se sentirem à vontade para falar, para alguém que trabalha na mesma escola, sobre colegas antigos (alguns são colegas na escola há cerca de 15 anos). Assim, respondendo ao questionário sem se identificar, ficaria mais próximo dos verdadeiros sentimentos e percepções dos professores sobre o problema apontado no cotidiano escolar.

Após a aplicação e análise das respostas do questionário, organizei um seminário com os participantes, apresentando o tema violência simbólica e as razões pelas quais o tema fora escolhido para ser estudado nessa escola. A partir disso, conversando com o grupo de professoras(es) sobre como essa problemática poderia ser resolvida. A escola se preocupa em trabalhar com os alunos a questão de violência, o *bulliyng*, mas existe uma contradição, uma vez que as professoras e os professores são os primeiros que comentem violência simbólica, em diferentes níveis.

Diante de tantas vezes que vi e ouvi mulheres serem depreciadas de diversas formas, principalmente verbal, e me valendo do que me oportuniza a pesquisa-ação, não pude deixar de, ao menos, iniciar uma discussão com os(as) colegas professores(as) sobre a violência silenciosa e naturalmente imposta no tratamento às mulheres. Para isso, o primeiro passo foi a tomada de consciência sobre o que se passa na realidade e o segundo foi a tentativa de fortalecer as professoras para a não aceitação de novas investidas de violência despercebida e que principalmente elas "[...] saibam trabalhar para inventar e impor [...] apoiando-se em organizações nascidas da revolta contra a discriminação simbólica de que elas são juntamente com os(as) homossexuais, um dos alvos privilegiados[...] (BOURDIEU, 2011, p. 6).

A partir das reações, respostas e sugestões das professoras e professores, organizei rodas de conversas sobre os temas relacionados à problemática apresentada, com a participação de pessoas ou grupos atuantes nos movimentos sociais que tratam das questões de gênero. Entre os temas abordados estão: violência contra a mulher, com ênfase nas violências psicológica, emocional, moral e patrimonial, aspectos psicobiológicos da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente e diversidade sexual e de gênero na educação, temas que foram possíveis de serem abordados pelas dificuldades para encontrar palestrantes e horários disponíveis na escola.

Para a conclusão dos estudos a serem realizados nessa escola, encontrei novamente apoio na obra *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*, de Augusto Triviños, quando o autor (TRIVIÑOS, 1987, p. 70) sugere que

> os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade; por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

Pensando nessa linha sugerida pelo autor, há a preocupação com a coerência sobre os aportes teóricos, a consistência, a fidelidade e a ética na análise qualitativa dos resultados. Por esses motivos, foi necessária a transcrição das observações e das respostas do questionário com análise crítica da pesquisadora e com aporte teórico nos diversos autores que abordam a questão da violência simbólica, em especial, Pierre Bourdieu, primeiro a definir e identificar a violência permitida pela própria vítima.

Minayo (2004, p. 15) afirma que "o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo", isso porque a realidade individual e coletiva dos sujeitos está impregnada de significados e saberes, de histórias e culturas que, por sua vez, são passadas e repassadas de geração a geração, constituindo-se em verdades aceitas e difíceis de serem modificadas, mesmo quando geram o sofrimento e a opressão. "Essa realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela", conforme Minayo (2004, p. 15). Para entender os processos dessa realidade, a Ciências Sociais traz instrumentos, metodologias e teorias que, segundo a autora (MINAYO, 2004, p. 15), são:

> capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela elabora o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

Com esse caminho metodológico, foi possível propor momentos de reflexão que poderia levar a uma tomada de consciência e, quem sabe, a uma mudança na forma de tratamento dado ao gênero feminino, principalmente dos profissionais homens, a partir da percepção da existência do problema, do estudo a respeito e consequente ampliação do conhecimento dos participantes, em especial da pesquisadora que conduzirá os trabalhos da intervenção. Na pesquisa-ação, os "[...] pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto" (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Ou seja, preocupam-se com o processo numa tentativa de entender suas raízes, explicar o que o mantém, com que forças se relaciona avançando, assim, no conhecimento em seus aspectos mais íntimos e profundos que conduzem ao seu entendimento. Sobre isso, Triviños (1987, p. 129) colabora ao afirmar que

> [...] a investigação histórico-estrutural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no

> conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico [...].

Diante disso, professores e professoras, imbuídos de muito machismo, acabam fazendo os mais deploráveis comentários principalmente sobre as meninas. O quadro a seguir mostra as/os docentes que trabalham nas turmas foco desta pesquisa.

Quadro 2 – Docentes participantes da pesquisa e turmas em que trabalham

Professores	Sexo	Tempo na Escola	Componente Curricular	6° ano EF	7° ano EF	8° ano EF	9° ano EF	1° ano EM	2° ano EM	3° ano EM
P11	F	15	LP			X	X			
P16	F	18	MAT			X	X			
P17	F	15	HIST/ER	X	X					
P18	F	9	LP/ER	X	X	X	X			
P19	F	4	CIE	X	X			X	X	X
P20	F	3	EF/ER					X	X	X
P21	F	2	ARTES	X	X	X	X			
P22	M	27	LP					X		
P23	F	19	LI	X	X	X	X	X	X	X
P24	M	7	QUI/CIE			X	X	X	X	X
P25	M	5	GEO	X	X					
P26	F	08	MAT	X					X	X
P27	F	03	LP/LIT					X	X	X
P28	F	03	LE/LP						X	X
P29	F	02	EF	X	X	X	X			
P30	M	02	GEO/SOC					X	X	X
P31	F	02	HIS					X	X	X
P35	F	18	FIS					X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para a sintetização das respostas do questionário, decidi usar as letras PR (professor respondente), e em seguida um numeral arábico, diferenciando das designações no quadro geral dos professores da escola, pois não são todos participantes desta pesquisa, como os das séries iniciais do ensino fundamental e alguns professores do ensino médio que atuam somente à noite.

É interessante que, dos 18 professores do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, apenas 4 são do sexo masculino. E existe um domínio masculino nas decisões tomadas, em relação às paralizações e greves, por exemplo. Quanto aos comentários, piadas, palavras ofensivas ditas em várias situações, nenhuma das colegas demonstra qualquer expressão ou ato de indignação, algumas professoras até acham engraçado.

2.5.3 Análise da coleta de dados

A análise qualitativa de dados se caracteriza "por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa" (ALVES; SILVA, 1992, p. 61). É com esse pensamento que, na análise da coleta de dados realizada pela observação livre e com as respostas do questionário, foi possível caracterizar o histórico dos entrevistados considerando os seguintes aspectos: contexto histórico-político do profissional, caracterização familiar buscando entender como formaram as suas concepções sobre as relações de gênero, bem como, as suas reações diante das situações vivenciadas na escola buscando, com isso, respostas às questões propostas neste estudo.

Para estes propósitos, Gomes (2004, p. 77, grifos do autor) destaca que é necessário partir para uma análise dos dados tendo como "ponto de partida, o *interior da fala*. *E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*". O mesmo autor (GOMES, 2004, p. 77) sugere que "[...] os resultados de uma a pesquisa em Ciências Sociais constituem-se numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa", mas analisadas e interpretadas a partir dos contextos vivenciados pelos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, concordando novamente com Gomes (2004, p. 77-78), há dois momentos para a interpretação:

> O primeiro nível de interpretação que deve ser feito, segundo a proposta em questão, é o das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito à: conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo. Essas determinações (contexto sócio-histórico) já devem ser definidas na fase exploratória da pesquisa. As categorias gerais, [...] são formuladas a partir dessas definições.
> O segundo nível de interpretação baseia-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação.

O primeiro nível descrito pelo autor foi construído na elaboração desta pesquisa, quando contextualizei o problema proposto histórica, cultural e politicamente, pois os dados mais subjetivos, que dizem respeito aos investigados, dependem de suas respostas ao questionário a ser aplicado. O segundo nível foi posterior ao término da coleta de dados, da intervenção proposta e demais fatos de relevância a este estudo, bem como, os dados que caracterizaram subjetivamente os atores envolvidos.

Para a análise da coleta de dados, encontrei em Triviños (1987) caminhos para a observação da pesquisa qualitativa o que contribui para tornar menos angustiante esse momento importante para a pesquisa. Portanto, os passos seguidos, sugeridos pelo autor, foram adotados para o cumprimento desta fase do estudo. O autor sugere que se realize "em primeiro lugar, uma leitura atenta com 'olhos abertos', das respostas à pergunta número um do questionário. Em seguida, ler a questão dois, e assim por diante." (TRIVIÑOS, 1987, p. 172). Em uma segunda leitura, destacam-se as ideias ligadas a um fundamento teórico, com devidas anotações

Posteriormente, elaborei uma lista de respostas por pergunta e por respondente, com o cuidado de considerar as diferenças e semelhanças entre as respostas, fazendo uma análise prévia para perceber divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes presentes nas afirmações dos respondentes, pontos importantes na compreensão e interpretação das respostas dadas. O material classificado e detalhado permitiu a elaboração de um esquema de interpretações apoiadas nos resultados alcançados (da observação livre e do questionário), na fundamentação teórica e nas minhas experiências pessoais.

É importante considerar que uma pesquisa não tem um ponto final, mas deverá servir para novos questionamentos, novas indagações e, assim, ser um norte para novas pesquisas e investigações.

2.5.4 Intervenção: ações em busca da conscientização dos sujeitos

Gadotti (1995a, p. 87) nos diz que "o educador mede-se pelo grau de consciência crítica que tiver", pois entende que deva ser um intelectual que seja capaz de "[...] transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc". No caso da problemática da escola em questão, a prática dos educadores fortalece a ideologia dos grupos dominantes na diminuição social, política, afetiva das mulheres. Por outro lado, na geração do conflito pode-se educar os educadores, apostando que "o educador consciente de sua ação pedagógica procura educar-se educando, aprender ensinando. Sem renunciar ao risco de indicar o caminho" (GADOTTI, 1995a, p. 87).

Nessa ordem de pensamento, coloca-se a formação dos professores no sentido de educá-los para serem educadores com consciência crítica, assumindo riscos, na indicação de caminhos, até mesmo com os próprios erros quando esses são apontados como fomento para uma mudança de paradigmas, de postura, de formas quando se refere a alguma coisa ou a alguém (GADOTTI, 1995a).

Acompanhando o pensamento de Gadotti (1995b), que reforça ser possível iniciar, na escola, um processo que desperte a consciência e a possiblidade de desconstruir um paradigma já absorvido e naturalizado pelos professores e professoras, já relatados anteriormente, a partir das observações realizadas. E, ao mesmo tempo, se vê a possibilidade de promover uma troca de saberes entre a escola e os movimentos feministas. Permite-se, então, o diálogo entre os que têm o conhecimento teórico nas diferentes áreas do conhecimento e aqueles que têm a *práxis* como norte na sua atuação na educação não formal.

Para isso, são necessários momentos de sensibilização realizados, como as atividades do Dia Internacional da Mulher, na apresentação da casa "Lar, doce Lar?", realizada pelas Promotoras Legais Populares (PLPs) e com uma fala da autora desta iniciativa, a respeito do que é a violência simbólica e onde é reproduzida. Para isso, fora utilizado imagens das redes sociais, piadas, músicas que reforçam a naturalização da violência verbal, emocional, moral, psicológica e, no caso das letras de músicas, a apologia à violência tanto simbólica como física.

Nesses momentos, refletiu-se sobre o que foi visto e elencado quais as suas opiniões, percepções entendimento a respeito. Ao mesmo tempo, houve diálogos sobre porque não há revoltas com tais situações, tão pesadas contra outro ser humano, em ambiente onde deveríamos dar exemplo de respeito mútuo.

A presença dos movimentos sociais em roda de conversa e troca de saberes foi uma motivação para que o quadro de professoras do ambiente escolar não mais aceite e tenham coragem para se posicionar de modo contrário às situações constrangedoras. Os movimentos sociais identitários no Brasil e no mundo fazem a luta pelo direito de mulheres e outros gêneros a ter uma vida digna, sem violência de qualquer tipo e tenham igualdade de condições para a cidadania plena.

Além da sensibilização e da discussão acerca da violência, caberia também uma discussão sobre a Lei Maria da Penha, sobre as políticas públicas de proteção às mulheres vítimas de violência que em função de dificuldades já relatadas. Deixei como sugestão para a formação das(os) professoras(es) para que no próximo ano letivo uma roda de conversa seja feita com representantes da área jurídica. De igual relevância, é fundamental entender ou retomar os processos naturais de mudanças pelas quais passam os(as) adolescentes, principalmente a descoberta e construção da sexualidade para que, não sejam mais rotuladas(os), em especial as meninas, com palavras e atitudes inadequadas.

Para esse aspecto, sugeri também um encontro com profissionais da área da Psicologia e Saúde para que seja discutido quais são essas mudanças e como lidar com o adolescente,

respeitando a sua subjetividade e entendendo como uma fase natural e importante no processo de desenvolvimento humano.

3 SÉCULOS DE VIOLÊNCIA INVISÍVEL NO BRASIL

Proponho com esse título fazer um breve histórico da violência silenciosa sofrida pelas mulheres ao longo dos séculos no Brasil, para compreender o que se passa, bem como o processo da construção histórica e cultural das violências sofridas e intensificadas nos dias de hoje. Concordo com Auad (2003, p. 15, grifos da autora) quando afirma que

> é importante conhecer um pouco de história. O conhecimento histórico permite que se perceba como a situação das mulheres da atualidade foi se construindo e como é possível modificá-lo. O que aconteceu *ontem* está aqui para dar instrumentos para pensarmos o *hoje*.

Para Bourdieu (2011), as estruturas de dominação não são a-históricas, mas construídas pela ótica dos dominantes, de forma que os dominados as reproduzem como naturais ao logo do tempo. Sobre isso, o autor (BOURDIEU, 2011, p. 46, grifos do autor) assevera que

> [...] *são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução* (para a qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, estado.

A história do Brasil, desde a sua colonização até os dias atuais, coincide com a história da dominação masculina e violência física e simbólica sofrida pelas mulheres brasileiras. Inicialmente, as mulheres indígenas sofriam violência de gênero e dominação masculina nas suas próprias tribos e, posteriormente, pelos jesuítas, como relata Ribeiro (1995, p. p. 47), ao discutir sobre as primeiras relações entre índios e portugueses: "[...] Esses índios cativos, condenados à tristeza mais vil, eram também os provedores de suas alegrias, sobretudo as mulheres, de sexo bom de fornicar, de braço bom de trabalhar, de ventre fecundo para prenhar".

Ribeiro (1995, p. 108) também menciona os brasilíndios ou mamelucos, surgidos da escravização dos índios e sua moldagem aos novos tempos da colonização, o que os levou a dois tipos de rejeição:

> os brasilíndios ou mamelucos paulistas foram vítimas de duas rejeições drásticas. A primeira dos pais com quem queriam identificar-se, mas que os viam como impuros filhos da terra aproveitavam bem o seu trabalho enquanto meninos e rapazes e, depois, os integravam as suas bandeiras, onde muitos deles fizeram carreira. A segunda rejeição era a do gentio materno. Na concepção dos índios, a mulher é um simples saco em que o macho deposita a sua semente. Quem nasce é o filho do pai, e não da mãe, assim visto pelos índios.

Ademais, as índias brasileiras eram consideradas apenas como responsáveis pela reprodução pelos seus próprios pares, ou seja, suas tribos. Situação reforçada pelos jesuítas. Embora não há muitos escritos ou pesquisas sobre as mulheres indígenas, "[...] é sabido que elas eram tratadas como animais irracionais pelos jesuítas" (AUAD, 2003, p. 68). Outro fato importante é a forma como eram justificadas as violências moral e sexual a que foram expostas as índias na época da colonização, e ainda hoje, pela sua disponibilidade sexual e atitudes provocantes aos olhos dos homens brancos (AUAD, 2003).

Atualmente, as mulheres indígenas passam por situações de opressão que não são muito diferentes das situações de mulheres de outras etnias, além da violência física e estupros, estão expostas à violência de gênero nas famílias e aldeias. Como exemplo, há o relato em um estudo realizado por Sônia Grubits nas comunidades indígenas Guarani/Kaiowa, Kadiwéu e Terena no Mato Grosso do Sul:

> o companheiro de R. fez vestibular na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Dourados, para o curso de Letras e ela foi embora para a aldeia São João. Teve oportunidade de trabalhar como monitora de PED (programa que apoia com bolsa os estudantes) e estudou para o vestibular. Cursou o Ensino Médio, mas ele não deixou porque, segundo ela, "eles não gostam que mulheres saiam de casa". As brigas com o marido eram frequentes. Ela já tinha filhos e tinha dificuldades para frequentar a escola. Deixava os filhos aos cuidados de sua mãe, pois seu companheiro se negava a cuidar das crianças alegando que "quem deve cuidar é a mulher". R conseguiu concluir o Ensino Médio em 2019 (GRUBITS, 2014, p. 122).

A primeira violência sofrida pelas mulheres negras é, sem dúvida, a condição de escravas que lhes impunha a isenção de direitos fundamentais a qualquer ser humano, como o direito à nacionalidade, direito de ir e vir, direito aos seus próprios filhos. Além das atrocidades dos castigos físicos, o abuso sexual, a humilhação de serem meras reprodutoras de novos escravos. Ribeiro (1995, p. 177) assim descreveu a comunidade de negros e negras escravizadas:

> [...] Seu ser normal era aquela anomalia de uma comunidade cativa, que nem existia para si nem se regia por uma lei interna do desenvolvimento de suas potencialidades, uma vez que só vivia para os outros e era dirigida por vontades e motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente os seus membros homens como bestas de carga e as mulheres como fêmeas animais.

Além disso, tanto os indígenas quanto os africanos sofreram a violência da negação da própria cultura. Os indígenas seduzidos pelas quinquilharias e adereços dos europeus e, posteriormente, pela catequização jesuítica que lhes impunha uma nova ordem social, cultural

e religiosa, considerando as índias seres irracionais e culpadas pela violência moral e sexual que sofriam, como supracitado.

Com os negros e as negras, longe de suas raízes, expatriados e em condições subumanas, eles sofreram um processo de proibição das suas danças, músicas, do uso de roupas e adereços típicos e de sua religiosidade. Foram aos poucos aculturados praticamente tomando como sua a cultura europeia. Assim nos expõe Ribeiro (1995, p. 115-116) sobre esse aniquilamento da cultura africana:

> nos dois casos, o engenho e a mina, os negros escravos se viram incorporados compulsoriamente a comunidades atípicas, porque não estavam destinados a atender às necessidades de sua população, mas sim aos desígnios venais do seu senhor. Simultaneamente, vão se aculturando nos mó dos brasileiros de ser e de fazer, tal qual como eles eram representados no universo cultural simplificado dos engenhos e das minas. Nela, a média que eram desgastados para produzir o que não consumiam iam sendo radicalmente desculturados pela erradicação de sua cultura. Simultaneamente, vão se aculturando nos modos brasileiros de ser e fazer, tal como elas eram representadas no universo cultural. Têm acesso, desse modo, a um corpo de elementos adaptativos, associativos e ideológicos.

A imagem das mulheres negras ou de ascendência africana, foi, e ainda é, "[...] historicamente associada ao *corpo*, que marca o lugar de significação da diferença e representada com a alteridade radical contraposta à figura do homem branco vinculado à mente e à racionalidade" (SANTOS, 2016, p. 16, grifo da autora). Quem não se lembra das mulatas globeleza expostas nas vinhetas de carnaval da Rede Globo? Ou ainda nas propagandas e *marketings* de produtos de limpeza reforçando o lugar social e o tipo de trabalho que cabe à mulher negra? Além disso, no cinema e nas novelas, os papéis para as negras são geralmente secundários e de profissões de pouca expressão como domésticas, babás, entre outras.

Mesmo na história da luta abolicionista, as mulheres negras ficaram invisíveis. Historiadores e historiadoras evidenciaram a luta masculina como se a escravidão e a luta pela liberdade não tivessem sido igualmente a ambos, homens e mulheres. Neste sentido, concordo com Santos (2016, p. 27) quando relata que

> se o fenômeno da invisibilidade feminina é uma característica da historiografia muito criticada pelo campo da *histórica das mulheres* , percebe-se que a invisibilidade assume um caráter diferenciado para as mulheres negras: a experiência deste grupo foi silenciado pala historiografia tradicional e teve pouco espaço na produção das pesquisadoras que atuaram na área de história das mulheres, ficando evidente que a violência simbólica instituída contra a mulher negra nesses estudos "está na não – representação, na negação, que é uma recusa de existência social e de humanidade".

As mulheres brancas e de classes mais abastadas não ficaram longe em serem alvos da violência de gênero e da violência simbólica quando os seus direitos de cidadania lhes eram negados, como o direito à educação, ao exercício do comando político e econômico e até mesmo da escolha de seus maridos e companheiros, vivendo sob o jugo do patriarcalismo e dominação masculina. Consideradas sem capacidade cognitiva, para as mulheres a educação resumia-se em aprender a bordar, costurar, entre outros afazeres domésticos e, no máximo, aprendiam a ler e escrever, dançar e tocar piano, não para aprimorar a sua capacidade intelectual, mas para valorizar o seu passe para um futuro casamento.

Nesse grupo de mulheres brasileiras oprimidas e vítimas de uma violência ocultada pela naturalização familiar e social, encontrei na história de Nísia Floresta – educadora, escritora e poetisa brasileira, que foi escrita por Constância Lima Duarte (2010), os comentários publicados em jornais sobre a luta de Nísia para que a educação das mulheres fosse além de aprender as práticas domésticas e a obediência ao marido. Conforme Duarte (2010, p. 17),

> o Jornal *O Mercantil*, de 02 de janeiro de 1847, fez o seguinte comentário acerca do dos exames finais em que várias alunas haviam sido premiadas com distinção: "trabalhos de línguas não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos".

Ou ainda comparando a capacidade intelectual das mulheres com a de uma mula "Desconfie da mula que faz *him* e da mulher que fala latim" (DUARTE, 2010, p. 18). Duarte (2010, p. 17) afirma também que "da mesma forma, e não menos cruel, não faltaram críticas pessoais em" uma campanha anônima de difamação contra Nísia Floresta, através dos jornais, visando o caráter moral e pessoal da diretora que havia se casado duas vezes[...]", configurando violência moral contra a educadora.

Duarte (2010) lembra que no Brasil colonial havia poucas escolas e que os conventos e seminários, mesmo em número reduzido, encarregavam-se de dar alguma instrução àqueles que os procuravam. O pouco de cultura oferecida na época era destinado aos homens. Às mulheres ensinava-se apenas os trabalhos manuais "[...] pois o androcentrismo da família patriarcal se encarregava de excluí-las dos menores privilégios e reservava aos homens os benefícios que a cultura pudesse trazer" (DUARTE, 2010, p. 18). Essa situação muda com a vinda da Corte, que traz consigo "[...] educadoras portuguesas e francesas para as meninas das famílias mais abastadas, e, [...] foi deixando de ser uma "heresia social" o ato de se instruir e ilustrar alguém do sexo feminino" (DUARTE, 2010, p. 18).

Privar a cidadã ou o cidadão de seus direitos fundamentais consiste em uma violência oculta, despercebida e naturalizada, assim é com as mulheres, não só em relação ao direito à educação, mas também com o direito a exercer uma profissão, direito à participação política e até mesmo ao voto.

Uma das primeiras profissões socialmente aceitas para as mulheres no Brasil foi o magistério, seguindo o pressuposto de que para esta tarefa de ensinar aos pequenos eram necessários a vocação de cuidadora e instinto maternal, característica das mulheres cuidadoras dos filhos e do lar. Ademais, como as mulheres eram despreparadas para exercer o magistério, ensinavam somente no primário e eram responsáveis pela educação das meninas, recebendo salários inferiores aos dos professores, conforme Duarte (2010, p. 23-24)

> [...] A exigência da igreja de que só professoras poderiam ensinar as meninas terminou por abrir uma oportunidade profissional à mulher, ao mesmo tempo em que permitia o início de mais uma forma de exploração: senão vejamos: como não havia professoras habilitadas para o magistério, as que ensinavam sabiam pouco e ignoravam qualquer metodologia, repetindo provavelmente, o sistema lencasteriano, em que cada uma transmitia o pouco que sabia.
> E como eram mal preparadas e só ensinavam no curso primário, recebiam remuneração inferior à dos seus colegas do sexo masculino, embora exercessem a mesma função.

Na vida pública, as mulheres brasileiras, apesar de muitas conquistas, ainda estão sob o jugo da dominação androcêntrica, pois até 1932 elas sequer tinham direito ao voto, sendo privadas da participação política e dos cargos públicos, inclusive concursados. Consideradas incapazes, as mulheres brasileiras, por muito tempo, não participaram da vida política. A primeira vitória mais significativa foi o direito ao voto, conquistado através do Decreto nº 21.076 no governo provisório de Getúlio Vargas, em 1932, e consolidado na Constituição de 1934 (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2013) porém com restrições, pois só poderiam votar as mulheres casadas e as que tinham algum meio para se sustentar, continuando a submissão ao patriarcado e às decisões masculinas. Com a Constituição de 1988, as mulheres passam a ter mais direitos políticos, pois a Constituição Cidadã universaliza o voto, garantindo este direito às mulheres, aos analfabetos e aos índios.

Todavia, a participação feminina na vida pública ainda padece de condições de igualdade. No trabalho, continuam com salários mais baixos, exercendo as mesmas funções que o público masculino, são minoria nos cargos de chefia e na participação política, apesar da cota de 30% na composição das chapas dos partidos, ainda há pouca representatividade em todos os cargos. Várias razões explicam essa defasagem no número de mulheres na vida pública do país,

entre elas a difícil conciliação entre a família e a participação política e os partidos que não priorizam as candidatas mulheres. Como destacam Grossi e Miguel (2001, p. 176),

> os partidos são [...] responsáveis por parte significativa das dificuldades que as mulheres enfrentam quando decidem se candidatar. Mas, os debates trouxeram à tona outras dificuldades para o bom exercício da vida pública, problemas que giraram em torno da articulação entre carreira política e vida familiar. [...] uma mulher candidata jamais consegue concorrer segundo as mesmas regras dos homens candidatos. [...] o partido, por não ter um candidato homem, prefere esvaziar a candidatura feminina, propondo alianças com outros partidos. É muito difícil tornar visível para os próprios partidos estas "escolhas" como sexistas, uma vez que nestes casos parecem sempre prevalecer outras regras do jogo político.

Cabe, ainda, a reflexão sobre o fato de o gênero ser culturalmente construído, o que determina os papéis masculinos e femininos. Dessa forma, o poder em uma sociedade androcêntrica é dos homens dentro e fora de casa. Assim, o exercício do poder é negado às mulheres, mesmo tendo uma legislação a seu favor, o que vale é a violência invisível de lhe ser negado esse direito. Nesse sentido, Grossi e Miguel (2001, p. 186) fazem um relato com base em um discurso da deputada federal Luiza Erundina, na época, pelo o PSB/SP:

> [...] o poder [...], lugar que poderia ser ocupado por homens ou mulheres, aparece como justificativa importante da resistência das mulheres a se candidatarem, uma educação sexista que as impede de gostar do poder. Para esta corrente as mulheres precisam fazer um trabalho sobre si, para superar seus próprios preconceitos e limites. Não basta disputarmos e conquistarmos o poder. Primeiro é preciso que gostemos dele. Fomos educadas, formadas e induzidas ideologicamente a não gostar do poder estar do poder e a achar que é coisa para homem. Até utilizamos um mecanismo psicológico para justificar este fastio, esta falta de apetite pelo poder, dizendo que é coisa pouco nobre, de homem, que cede corrupção e imoralidade, fazendo concessões éticas. Dispensamo-nos, assim, do esforço de disputá-lo e conquistá-lo.

Esses mesmos espaços de poder, tão arduamente conquistados através das lutas feministas, são, muitas vezes, o palco de humilhação e desmerecimento das mulheres, como é o caso dos constantes ataques depreciativos de parlamentares homens dirigidos às colegas parlamentares. Um exemplo foi o acontecimento com uma deputada federal (M.R.) várias vezes agredida verbalmente por determinado colega da Câmara Federal, como quando ele disse a odiosa frase: “só não te estupro porque você não merece”, como se sofrer um estupro fosse um “prêmio” para as mulheres (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2014).

O Poder Judiciário também não escapa da indecência ao tratar o público feminino, como é o caso de um advogado ao se referir a uma juíza sobre a sentença dada a uma causa, disse ele: "Essa puta ignorante, que está no cargo de juíza da Comarca São Luiz do Paraitinga, alega

simplesmente o oposto, sem qualquer fundamento a priori, tirando do próprio rabo entendimento antijurídico dissonante" (REVISTA CONSULTOR JURÍDICO, 2018).

Ainda no meio jurídico, cito o lamentável comentário de um juiz catarinense quando dispara a frase: "Nós vamos aí comer vocês. Ele segura e eu como." Para cinco colegas juízas, através de um vídeo junto com um cantor sertanejo (para preservar a identidade dos envolvidos, não serão mencionados seus nomes). Com a repercussão negativa do vídeo, o desembargador se desculpou publicamente, alegando que estava brincando com as amigas, como se um simples pedido de desculpas apagasse a humilhação moral sofrida pelas juízas.

Como se não bastasse o espaço político e jurídico ser palco para as humilhações proferidas contra as mulheres, temos nestas primeiras décadas do século XXI a volta do conservadorismo através das igrejas evangélicas que, em nome de Deus, trazem o retrocesso das conquistas duramente construídas pelo movimento feminista, pregando a moral e os bons costumes para as mulheres, quais sejam: a mulher retorna ao lar para cuidar dos filhos, da casa e do marido. O poder dos evangélicos hoje está representado por uma bancada no Congresso Nacional, pelo Presidente eleito nas eleições de outubro de 2018 e pela Ministra do novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Esta, conforme matéria do Instituto Humanitas (UNISINOS, 2018, grifos do autor),

> afirma que, por natureza, a mulher nasce para ser mãe e o homem para ser provedor, mas alivia, reconhecendo que "a raça humana mudou". Mas quando a conversa sobre **gênero** engrena, logo começa: "Todos os meninos vão ter que entregar flores para as meninas nas escolas, para entender que nós não somos iguais. Quando a **teoria de gênero** vai para a sala de aula e diz que todos são iguais e que não tem diferença entre menino e menina, as meninas podem levar porrada, porque são iguais aos meninos".

Desse modo, o século XXI, inicia com retrocessos significativos no que tange a violência contra a mulher, mesmo tendo uma lei como a Lei Maria da Penha (Lei nº 13.340/2006) que cria mecanismos para coibir a violência doméstica, moral, psicológicos e patrimoniais. Talvez, uma das mais cruéis violências simbólicas deste século XXI está no Projeto de Lei 478/2007, em trâmite na Câmara dos Deputados, que prevê "a bolsa estupro". Trata-se de uma indenização às mulheres vítimas de estupro que engravidam para as mesmas não abortarem. Os filhos da violência teriam pensão do próprio estuprador, se for identificado, ou do Estado, no caso de não identificar o criminoso. Assumir o filho do agressor é uma forma de penalizar ainda mais a mulher pela violência sofrida. Para Oliveira Júnior e Oliveira (2013, s. p.) trata-se de

> [...] um obstáculo instransponível para a decisão da mulher, vez que o filho foi gerado com violência ou grave ameaça e não concebido pela vontade dos genitores. É um sofrimento que carregará para o resto da vida, com todos os traumas decorrentes.
> Ainda quando exercia as funções de promotor de justiça, atendi uma mulher recém-casada que havia sido estuprada por um homem não identificado que, sorrateiramente, durante a noite, na ausência de seu marido que trabalhava, entrou na casa, imobilizou-a e manteve conjunção carnal, que resultou em sua gravidez. Desesperada, presa nas barreiras de ordem moral e religiosa, viu-se como uma assassina e não como vítima ao optar pelo aborto legal.

Não há dúvidas que, no contexto histórico em que estamos vivendo, com a ascensão da ultradireita fascista e do fundamentalismo religioso, as mulheres terão de retomar as lutas de dois séculos atrás, além de resistir para não continuar perdendo direitos e sofrendo todo o tipo de violência. A violência simbólica, no entanto, não pode obscurecer a violência física. Deve-se, sim, entendê-la como uma preliminar, um ensaio que, possivelmente, se reverta em violência física. Sobre isso, assim nos alerta Bourdieu (2011, p. 46) que

> ao tomar "simbólico" em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizara o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência.

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, embora seja um grande avanço no combate à violência contra a mulher, ainda deixa a desejar em relação à violência simbólica. A Lei traz referências sobre a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, como está explicito no artigo 7° que segue:

> Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
> I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal
> II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)
> III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
> V - A violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).

Mesmo abordando todos os tipos de violência, a aplicação da lei fica limitada, pois "[...] o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento" (SILVA, 1999, p. 75), ou seja, a sociedade segue as regras androcêntricas, muitas delas aceitas e incorporadas pelas próprias vítimas, como é o caso da violência simbólica.

Com tantos elementos ao longo do tempo, chega-se à conclusão que a violência simbólica é, por vezes, suave, que não deixa marcas físicas porque a agressão é por palavras, atitudes, pela cultura, leis, credos, cujas cicatrizes estão no emocional, moral, psicológico, na autoestima. Na "lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina [...], só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens)" (BOURDIEU, 2011, p. 50). É, portanto, uma violência invisível aos olhos, mas histórica e culturalmente construída e incorporada por suas vítimas, principalmente as mulheres, como aceitável, natural, incontestável. Assim explica ainda o autor:

> A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, nas zonas mais profundas dos corpos [...] (BOURDIEU, 2011, p. 50).

Bourdieu (2011, p. 50) compara essa força simbólica imposta aos indivíduos com um macaco mecânico, pois "com um gasto [...] pequeno de energia, ela só consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e incorporação realizou naqueles ou naquelas, que em virtude desse trabalho, se veem por ele incorporados". Ou seja, a dominação masculina é produzida e reproduzida histórica e culturalmente e assimilada pelos dominados na relação de dominação que podem ser permanentes.

Para Bourdieu (2011) e Althusser (1970), a Família, a Escola e a Igreja estão entre os principais meios de reprodução da ideologia dominante. Por ora, vou me deter na reprodução da dominação feminina na Escola por esta ser o cenário desta pesquisa iniciando com mais

alguns relatos que identificam as manifestações da violência simbólica contra as mulheres na escola.

3.1 O MUNDO ANDROCÊNTRICO DO COTIDIANO ESCOLAR

É inadmissível, em um educandário, direcionar palavras, gestos ou qualquer forma aviltante a outro ser humano. É pior ainda que tais atitudes venham de pessoas graduadas ou pós-graduadas justamente na área da educação já que, justamente por isso, deveriam ter uma postura de quem está sendo exemplo para os que ainda estão em formação. E, por certo, crer que "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 1996, p. 17).

Todavia, o que temos é o que se pode imaginar da mais pesada forma de violência verbal, psicológica e moral das mulheres na escola. Poderia se dizer que é um reflexo do tipo de sociedade misógina em que a escola está inserida. Em 2017, uma aluna teve depressão e entrou em laudo médico com direito a atividades domiciliares. Quando a coordenadora pedagógica solicitou aos professores que encaminhassem as atividades, o diretor da escola fez a seguinte observação: "que depressão nada, isso é falta" em meio a um sorriso sarcástico passando a ideia que seria falta de ter relações sexuais. A passividade e a aceitação diante de situações constrangedoras eram e ainda são desoladoras, pois ninguém o lembrou de que ele tinha passado por situação semelhante, no ano anterior, ficando por 60 dias de laudo por depressão. Para os homens a depressão é doença? Não é falta de alguma coisa?

Outra situação de desrespeito a alunas ocorreu em um conselho de classe (DIÁRIO DE CAMPO, 2018) quando o professor de Português se referiu às alunas evangélicas como "as de rabo quente", porque uma das meninas estava namorando um colega, ofendendo-as de duas formas: como mulheres e na sua religiosidade. Em outra ocasião, esse mesmo professor, ao comprar um brigadeiro da presidente do Grêmio Estudantil que lhe ofereceu o doce e também beijinho (doce de coco), estendeu a mão com o dinheiro e quando ela ia pegar, ele afastava a mão perguntando de uma forma insinuante: "e o beijinho? E o beijinho?", deixando a menina constrangida.

Esses dois relatos somados aos já citados anteriormente sobre as adolescentes grávidas e sobre o infeliz comentário do professor sobre as adolescentes que "descobriram" em referência para que "serve o que tem no meio das pernas", revelam uma realidade temerosa da falta de preparo e desconhecimento dos professores a respeito dessa fase importante do

desenvolvimento humano que é a adolescência. Limitam-se a tratá-la com o senso comum, reproduzindo os conceitos e tratamentos da sociedade, sem nenhuma criticidade. Situação preocupante em uma escola que tem a responsabilidade de formar mais de 400 educandos pré-adolescentes e adolescentes.

Para o Ministério da Saúde, a adolescência "é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial" (BRASIL, 2007, p. 7). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 2º, "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquelas entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990). O início dessa faixa etária é marcado pelos "[..] primeiros indícios da maturação sexual, introduzidos pela puberdade" (BRASIL, 2007, p. 8).

Por definição do Ministério da Saúde "a puberdade constitui uma parte da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual" (BRASIL, 2007, p. 8). Sendo, portanto, também o início do interesse pelos relacionamentos afetivos e sexuais, normalmente reprimidos pelos adultos por razões culturais e religiosas, repetidos no discurso daqueles que deveriam ser o aporte de desconstrução da falácia que é construída na sociedade: os seus professores que tratam os adolescentes com uma visão muito negativa, em especial as meninas. No entanto, para que isso seja corrigido no âmbito escolar, é necessário estar atentos ao que afirma Ávila (p. 2005, s. p.)

> é necessário, como possibilidade para superar essa visão "negativista", reconhecer esse adolescente como alguém que cresceu, que amadureceu, e que deve ser tratado com respeito quanta às suas opiniões e desejos. Deve-se aceitá-lo como podendo ser responsável por seus atos, presentificá-lo como sujeito dotado de uma positividade. Deve-se, portanto, falar de adolescentes ao invés de adolescência, tornando possível investigar o modo como experimentam e interpretam as situações problemáticas, abrindo-se um espaço para o diálogo.

Não sabem os professores e professoras que o ECA garante aos adolescentes no capítulo II o "direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade", reforçado no artigo 15 que destaca que "a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis". Nos relatos, desconsideram o ECA quando, por exemplo, o professor ridiculariza as meninas por serem evangélicas, ferindo o Art. 16°, inciso III que garante às crianças e adolescentes liberdade de crença e culto religioso (ECA, 1990).

Também está previsto, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito ao respeito e à dignidade, sendo vedado o tratamento vexatório ou constrangedor ou que fere a sua integridade física, psíquica ou moral, como rezam os artigos 17° e 18°, a saber:

> Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.
> Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

Não só os professores e professoras desconhecem a lei, mas as próprias alunas, vítimas do despreparo, do preconceito e do machismo que permeia a conduta docente da escola. Assim, nos alerta Freire (1996, p. 40) que

> a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

As agressões verbais ao público feminino da escola não se limitam às adolescentes, vão além do que seria possível ao imaginário. Como já mencionado, as mulheres recebem adjetivos que as comparam a animais e fazem homenagens no 8 de março – Dia Internacional da Mulher, com elogios nada apropriados para a data, que deve ser marcada como um dia de luta contra a opressão e a violência contra a mulher. Recebeu-se uma dessas homenagens de um colega que, no grupo de WhatsApp da escola, compartilhou um cartão virtual com os seguintes dizeres: *"ser mulher é não ser homem, é ser mãe e não ser pai, porque mulher nunca é pai e pai nunca é mulher, porque mulher não foi pai, mas pai também não é mãe. Feliz Dia da Mulher. D. R."*. Homenagem que idiotiza e inferioriza intelectualmente uma mulher. Questionado sobre se a frase realmente homenageava as mulheres, o moço disse que era brincadeira, mas que a frase teria sido dita pela pessoa citada. Buscando informações a respeito, verifiquei que era uma *fake news*. A senhora que, supostamente, teria dito a frase, nunca a mencionou.

Outra situação, também dentro da programação do dia 8 de Março de 2019, em um trabalho feito pelas Promotoras Legais Populares sobre a violência doméstica, durante o qual foram distribuídos panfletos com orientações e telefones para contatos, um professor pegou um panfleto e deu a uma professora dizendo com um sorriso sarcástico: "quando você precisar liga

para este número, tá?" Repetiu várias vezes, olhando-a firmemente, ironizando e desmerecendo o trabalho das promotoras.

É uma situação concreta, quase que constante, de diminuição da capacidade intelectual ou profissional das mulheres na escola. Como no caso da eleição para diretores quando uma jovem professora que demonstrou muita competência no financeiro da escola não teve apoio para candidatar-se por não ter experiência, ou seja, mesmo fazendo um ótimo trabalho na gestão dos recursos financeiros da escola, não teria competência para ser diretora. Assumiu um professor com também pouca ou nenhuma experiência como gestor, porém, seu nome foi aceito sem questionamentos.

Da mesma forma que em outras empresas ou repartições públicas, nas instituições de ensino, o comando masculino é naturalizado tal qual o comando da família patriarcal. Assim, o papel das professoras na escola é semelhante ao das mães pela sua docilidade, pelo seu instinto de cuidar, proteger, como destaca Louro (1998, p. 97): "as professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido como seu próprio filho ou filha." Com isso, as professoras limitam-se ao oficio de "dar aulas" ficando excluídas do comando da escola.

Ainda na atividade do Dia Internacional da Mulher, uma professora do turno da manhã pediu para que as promotoras não falassem sobre o direito das meninas usarem a roupa que quisessem, pois isso seria um problema para a escola porque as meninas poderiam entender que estaria liberado qualquer tipo de roupas. Pode parecer estranho esse fato, porém, como já foi relatado, as meninas são orientadas a não usarem roupas curtas, decotes mais acentuados, shorts ou batom vermelho por ser provocativo aos olhos masculinos.

A sociedade educa as meninas para cuidarem-se, serem femininas, sensuais, estarem sempre bonitas e bem apresentáveis, o que definitivamente é interessante ao mercado que lança novidades da moda em diversos ramos como maquiagens, roupas, calçados, produtos fitness, academias. Ao mesmo tempo, as meninas são desencorajadas a usar o que determina o mundo da moda por causa do olhar masculino para o qual, nesse caso, determinados tipos de roupa, maquiagem, postura ou atitude, podem parecer vulgares, chamativos ou provocativos aos instintos sexuais masculinos. Bourdieu (2011, p. 82) confirma isso ao asseverar que

> a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse)* é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis.

Destaco Bourdieu (2011) ao me referir sobre o estereótipo socialmente construído das mulheres, esperando-se que elas sejam: "'femininas', isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas, e a 'feminilidade' muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas. Como consequência, essa dependência em relação aos outros torna-se 'constitutiva do seu ser'" (BOURDIEU, 2011, p. 83).

Ilustrando essa construção de modelo feminino pela sociedade que, por sua vez, é reforçado na escola, lembro-me de uma suposta briga entre alunas. Ambas se ofenderam com palavrões e se agrediram fisicamente. Foram chamadas na direção e receberam a seguinte orientação: "Meninas como vocês fizeram isso? Vocês são delicadas. São princesas. Como podem dizer palavrão? Os meninos fazerem isso é normal pela masculinidade. Mas vocês?" (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em seguida, a pessoa que falou com as meninas fez o seguinte comentário: "as meninas são lindas e não dá pra dizer que são barraqueiras" (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Fica claro que aos meninos tudo é permitido em função da masculinidade. E as meninas não podem se defender ou brigar por suas razões porque são meninas e devem ser delicadas, vistas como princesas. Não podem chocar a sociedade com suas atitudes, com seu comportamento mesmo estando em situação de estresse. Se tomarem alguma atitude para se defenderem ou discordarem de alguma forma, são rotuladas de barraqueiras, entre outros adjetivos.

Sobre meninas serem princesas, isso nada mais é do que um estereótipo que ajuda a reforçar a condição subalterna da mulher em relação ao homem. Assim, desde crianças, as meninas são condicionadas a serem boazinhas, fieis ao amor, donzelas, delicadas, lindas e que, por serem tão belas e com tais qualidades, encontrarão o seu "príncipe encantado" que as salvarão das situações de perigo ou de opressão, tal qual aconteceu com a Branca de Neve e a Aurora (a Bela Adormecida). No caso das meninas, o casamento é o meio de sair da opressão, violência dos pais ou cuidadores ou, até mesmo, para melhorar de vida. O fato é que os contos de fada não continuam a história depois das princesas serem salvos pelos seus príncipes. Será que o final normalmente apresentado – e foram felizes para sempre – aconteceria mesmo?

Para as meninas, na maioria das vezes, o príncipe pode não ser tão encantado assim e o casamento pode passar a ser um martírio ainda maior do que viver na situação anterior a ele. Com o matrimônio vem a rotina, as dificuldades, os filhos, a violência que inicia com as

agressões verbais, psicológicas, emocionais e financeiras. Concordo com a pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Adla Betsaida Martins, em entrevista a Basílio (2018):

> essa visão de que meninas são princesas reforça o estereótipo de que, nós, mulheres, somos fracas, inferiores e precisamos ser protegidas. Precisamos de leis e direitos iguais, entendendo que somos diferentes dos homens, mas também de outras mulheres. O que não podemos é ter oportunidades desiguais.

As Promotoras Legais Populares (PLPs) com o "Projeto Lar, Doce Lar?" alertam sobre o engodo que pode ser a busca do príncipe encantado. Elas apresentaram à comunidade escolar uma simulação, em um gazebo, de um lar onde a decoração da sala, cozinha toda em cor-de-rosa, demonstra o que se espera de um lar feliz, mas que ao passar para o quarto verifica-se o local simbólico onde normalmente acontece a violência, as surras, as agressões sexuais e os assassinatos. Nas falas, as PLPs alertam sobre as agressões e orientam sobre os direitos da mulher, a Lei Maria da Penha e sobre as políticas públicas de proteção às mulheres que estejam em situação de violência.

Atividades como essa ajudam a desconstruir a ideia do "princesamento" das meninas, pois conhecendo como a realidade se apresenta, o "felizes para sempre" pode não ser verdade; Torna-se necessário não uma princesa submissa, mas uma mulher forte, consciente de seus direitos e preparada para buscar ajuda nas políticas públicas de proteção. Nesse aspecto, a escola cumpre o seu papel na educação cidadã e na emancipação das mulheres, quando proporciona atividades que reforcem a desmistificação dos contos de fada e que na vida real é preciso muita luta para garantir os direitos femininos.

Além de desmistificar o "princesamento", atividades como essa ajudam, também, na educação dos meninos, ensinando-os a respeitarem as meninas e, principalmente, que eles não devem ser coniventes com as situações de violência que as mulheres de sua família possam estar passando, mas que devem ser aliados na luta contra a violência. Porém, pouco resolve qualquer atividade com os alunos, se os professores e as professoras não forem também (re) educados para desconstruir os modelos femininos curvados à dominação masculina. Sem isso a escola nada mais é do que mais um espaço de reprodução da opressão feminina e violência de gênero como serão discutidos no próximo item.

3.2 A REPRODUÇÃO DA OPRESSÃO FEMININA NA ESCOLA

O que se aprende na escola? Ler, escrever, contar, além de cultura literária e científica destinadas aos "diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos e uma terceira para os engenheiros, outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se, portanto, "saberes práticos" (*dessavoirfaire*)" (ALTHUSSER, 1970 p. 21).

No entanto, a educação não se limita a apenas ensinar a ler, a escrever, a contar e as técnicas. Ela se responsabiliza também pelos ensinamentos da moral, da consciência cívica e conhecimento técnico e profissional o que, para Althusser (1970, p. 21), significa "regras de respeito pela divisão-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe." Em outras palavras, a escola reproduz a ideologia da classe dominante, adestrando aqueles que deverão "mandar bem", falar bem para comandar bem os operários.

E, nessa lógica, ensina também o operário a ser subordinado, obediente e defensor da ideologia da classe que lhe coloca em situação de oprimido. Assim, todos os atores dessa falácia, chamada pelos capitalistas de educação, devem estar de uma maneira ou de outra "penetrados desta ideologia, para desempenharem conscientemente a sua tarefa" (ALTHUSSER, 1970 p. 22). Sobre isso, o Althusser (1970, p. 22-23) ainda afirma que

> a reprodução da força de trabalho tem, pois como condição *sinequa non*, só a reprodução da qualificação dessa força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição a ideologia dominante ou da prática desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: não só, mas também, pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho.

Continuando na lógica de Althusser (1970), a escola é um dos principais aparelhos ideológico de estado na atualidade, reproduzindo a ideologia dominante que se mantém através dos seus sistemas de educação (sistemas municipais, estaduais e nacionais) que, por sua vez, são pautados por órgãos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), entre outros. Como afirma Canan (2016, p. 23)

> [...] organismos internacionais e as políticas educacionais através do qual trazemos uma reflexão acerca das influências que instituições como Unesco, Cepal e o Banco Mundial exercem em países da América Latina e Caribe, impondo o cumprimento de metas que implicam na construção de políticas públicas de atendimento às áreas social e da educação em troca de financiamentos de projetos. Esse estudo possibilitou-nos

> compreender a forte intervenção que tais agências impõem sobre esses países, ao mesmo tempo em que nos surpreendemos como a aceitação aparentemente passiva dessas imposições de parte dos governos.

Temos, portanto, uma educação que está a serviço do capitalismo, que reproduz fortemente a ideologia da classe dominante de modo a "assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema" (MÉSZÁROS, 2008 p. 44). Trata-se de uma internalização pelos indivíduos da sua condição e posição na sociedade de classes. Como aponta Mészáros (2008, p. 45) "uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados".

Nessa lógica do capital, um grupo é duplamente explorado e excluído, o grupo das mulheres. Esse grupo, segundo Engels (1984), com o aparecimento das primeiras propriedades privadas, foi o primeiro a ser explorado pelo capital: em seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, Engels (1984, p. 70-71) retoma uma frase de Marx: "a primeira divisão do trabalho é a que se faz entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos" e acrescenta: "o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classe, com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino" (ENGELS, 1984, p. 70-71).

Engels (1984) nos traz o início de uma longa história de opressão que, no ocidente, vemos tomar forma e, o que é pior, tornar-se natural em todos os espaços das sociedades capitalistas, até os nossos dias. Embora se tenha conquistado, com muita luta alguns direitos, a mulher continua sendo inferiorizada frente ao domínio masculino, seja na igreja, na família, nos sindicatos ou nos partidos políticos, espaços acentuadamente sexistas.

Como a intenção é estudar a escola como um espaço de reprodução da ideologia sexista oriunda do capitalismo dediquei especial interesse à família, a qual, segundo Althusser (1970), é um importante aparelho ideológico de estado fazendo duo com a escola nos dias atuais.

Embora as mulheres estejam no mercado de trabalho, a divisão de tarefas nos núcleos familiares continua sendo a mesma, ou seja, são da mulher o cuidado com os filhos, com a casa e até com o marido, enquanto este tem a obrigação de trabalhar e prover verbas para as despesas que a esposa ajuda a pagar. Os espaços são todos sexuados. Os meninos continuam brincando com carrinhos, jogando bola, aprendendo a ser macho, enquanto as meninas continuam cuidando de suas bonecas, brincando de casinha, de fazer comidinhas, aprendendo a serem

obedientes, certinhas, meigas, educadas, umas princesas, se preparando para um possível casamento. Essa configuração é tão enraizada que mal se percebe que, na verdade, a mulher está com uma dupla, tripla jornada de trabalho e literalmente sendo explorada e oprimida em todos os espaços da sociedade de classes. Bourdieu (2011, p. 17) assim explica essa naturalização da supremacia masculina:

> a divisão entre o sexo parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas", em todo o mundo social e, em estado incomparado, nos corpus e nos hábitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento, de ação.

A escola por sua vez, faz jus às regras da sociedade, reproduzindo-as da mesma forma que os outros espaços de educação: família e igreja, espaços políticos. A começar pela profissão do magistério, ser essencialmente feminina com a justificativa de que a mulher é naturalmente educadora, cuidadora, pois já o faz com os filhos, o que a torna ideal para cuidar da infância também na escola. O que levou os professores a se afastarem da sala de aula, assumindo a parte administrativa da escola, situação muitas vezes reforçada pelas professoras como o que ouvi de uma delas: "é preciso um homem para administrar essa escola", como se mulher/professora não tivesse a capacidade para os cargos administrativos. Nesse sentido, Telles (2014, p. 11) reforça que

> desde os finais dos oitocentos, propagou-se a presença feminina na educação da criança, no papel de guia da infância, mãe-professora, como atribuição "natural" da mulher, cooperando com a escola no papel de formadora de consciências. Essa crença idealista do liberalismo republicano mostrou-se frágil perante a realidade do panorama social em que professores homens e mulheres, não possuíam o poder inerente de atuar decisiva e objetivamente nas armadilhas do sistema capitalista.

Ora, se mesmo as profissionais da educação são colocadas como cuidadoras, mães/professoras, e se colocam na situação de inferioridade perante aos homens (professores e capacitados para o comando), mesmo estando em maioria no espaço escolar, que tipo de educação será dado aos educandos, se não a que a família, a igreja, o sindicato, os espaços políticos das sociedades de classes lhes impõem? A mesma educação sexista que receberam. As escolas de formação para o magistério apresentam o currículo, as normas e práticas considerando as concepções hegemônicas do feminismo. Então, "disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e pontiagudos campos do conhecimento

daqueles que são agora as novas especialistas da educação e da infância" (LOURO, 1998, p. 97).

Louro (1998) descreve como foi educada na escola em que estudou: "ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, [..] as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente." Assim, desde sempre, como se diz na linguagem coloquial, a escola vem reproduzindo o jeito feminino de ser da sociedade capitalista.

Na escola do nosso tempo, nada é diferente. Ainda tem a fila dos meninos e a fila das meninas, os meninos continuam sendo orientados a brincar de carrinho, jogar bola no intervalo, lhes é permitido tirar a camisa quando estão com calor. Quando brigam, isso é normal porque são meninos. E as meninas continuam sendo orientadas a serem delicadas, meigas, educadas e não podem brigar porque isso é coisa de meninos, da mesma forma que são orientadas na família ou qualquer outro espaço educativo.

Não é só nas atividades lúdicas ou nas características mais primárias que essas diferenças de gênero são reforçadas no ambiente escolar. No cognitivo também ocorre. Segundo Dal'Igna (2007, p. 250),

> em relação ao conhecimento, meninos e meninas estão abaixo da média – são desvios –, mas seus desempenhos são classificados e hierarquizados de diferentes formas. Os meninos não atingiram a média devido ao seu comportamento – desatento, inseguro, desinteressado, distraído. Quanto às meninas, suas dificuldades são justificadas por sua (in)capacidade cognitiva, portanto, não atingiram a média por sua falta de conhecimento.

No que é pertinente ao conceito de gênero no seu caráter relacional, é fato que as meninas são descritas como carentes de um tipo de aprendizagem ou de conhecimento, enquanto que o baixo desempenho dos meninos é justificado de forma que sua capacidade de aprendizagem não é questionada uma vez que seu insucesso tem outro motivo. Para Dal'Igna (2007, p. 250),

> nessa direção, o uso do conceito de gênero permite também questionar a neutralidade e universalidade atribuída à norma de conhecimento, pois essa maneira de justificar as diferenças de rendimento entre meninos e meninas contribui para naturalizar algumas habilidades cognitivas como masculinas e outras como femininas. No caso das meninas, estas apresentariam mais dificuldades em campos do conhecimento caracterizados pelo predomínio do pensamento abstrato.

Concluo dizendo que, segundo Althusser (1970, p. 66), “nenhum aparelho ideológico de estado dispõe de tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.” Ele refere-se à escola onde, por cerca de 24 horas semanais (no caso do ensino médio), o convencimento da conformidade, da naturalização tanto das diferenças sociais como das diferenças de gênero, ajuda a reproduzir a ideia de que a mulher é um ser inferior, sem muitas capacidades, que deve ser boazinha, submissa e por esta condição pode e deve ganhar menos que os homens exercendo as mesmas funções, deve se contentar com cargos subalternos pela sua incapacidade. Além disso, estar disponível também, para a família e os afazeres domésticos, sofrendo o segundo tempo da exploração e da opressão no seu dia-a-dia.

3.3 O PODER SIMBÓLICO E OUTRAS MANIFESTAÇÃOES DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Diante de tantos desconfortos vistos, revistos, anunciados e denunciados e, pior ainda, repetidos diariamente no ambiente escolar através das observações feitas, surgem novos questionamentos, tais como: qual a relação de poder e consequentemente de forças na escola?; quem realmente dá as diretrizes políticas da escola e com que propósito?; que visão de gestão tem o grupo que se diz “equipe diretiva”?; que espécie de relação de autoridade pedagógica tem o professor e a direção da escola em relação aos alunos?

Para buscar uma maior compreensão do que se vivencia numa escola engessada por padrões conservadores, mas que mascara isso com projetos sem significância pedagógica ou qualquer ambição de mudança, busquei aporte teórico em Bourdieu (2002) e suas definições sobre o poder simbólico e sua reprodução no ambiente escolar, bem como, em Althusser na sua definição de Aparelhos repressivos do Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado.

O poder simbólico se caracteriza por ser naturalmente aceito, institucionalizado, incorporado e hierarquizado na relação de poder entre dominantes e dominados. Manifestando-se de várias formas nos *habitus* e se instalando em diferentes campos, o poder simbólico é construído e mantido através dos sistemas simbólicos que, por sua vez, são constituídos pelo “[...] conjunto do grupo ou, pelo contrário, por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo [...]” (BOURDIEU, 2002, p. 12).

Para atingir os objetivos de dominação, os sistemas simbólicos utilizam-se principalmente da linguagem a qual é disseminada através de diversos meios (campos) como a comunicação, a religião, as artes, a escola, instituições políticas e de poder. Sendo, porém, estruturados pela classe dominante. Em vista disso, Bourdieu (2002, p. 11) assinala que

> [...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicações de conhecimento que os "sistemas simbólicos" cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo Weber, para a "domesticação dos dominados".

Bourdieu (2002, p. 61) define *habitus* como sendo "[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) *o habitus, a hexis*, indica disposição incorporada, quase postural [..]". Em outras palavras, *habitus* é o que simbolicamente o indivíduo assume nas suas ações e manifestações em determinado campo seguindo, incorporando, tomando para si o pensamento hegemônico de um grupo dominante dentro de determinado campo. Ou, ao contrário, contestando, subvertendo o pensamento hegemônico da classe dominante.

O campo é o espaço onde ocorre a manifestação do *habitus*. Conforme Bourdieu (2002), o campo se diversifica de acordo com os propósitos dos entes que dele fazem parte. Portanto, existe o campo acadêmico, artístico, econômico, religioso, intelectual, etc. Porém, esses campos diversificados apresentam semelhanças na estrutura e no funcionamento.

Quando adentramos no campo escola, por exemplo, nos deparamos com a hierarquização do poder que se assemelha ao que encontramos em outras instituições, como, por exemplo, a família do patriarcado, na qual o pai tem poder sobre a mãe, esta sobre os filhos e o filho mais velho sobre os demais.

Na escola, a hierarquia é linear e vertical, ou seja, existe um grupo travestido de gestor constituído pelo diretor, vice-diretores, coordenação pedagógica e Conselho Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 1995). O diretor manda mais que os vice-diretores, que por sua vez, tem mais voz do que o coordenador pedagógico, este tem mais poder que as/os professoras/es que exercem autoridade em relação aos alunos. No entanto, na escola em estudo, quem dá a linha política e pedagógica, bastante conservadora, é a coordenadora pedagógica e a vice-diretora do turno da tarde cuja atuação é muito autoritária.

Um exemplo dessa linha política da escola é uma situação de conflito entre o presidente do Grêmio Estudantil e a direção, quando o aluno reivindicou a atenção do diretor da escola sobre um cercado com arame farpado que oferece riscos de acidentes, principalmente para as crianças do Ensino Fundamental I, pois as crianças são imprevisíveis. Com a demora do diretor em atender ao pedido, o aluno tentou o apoio das mães que fazem parte do Conselho Escolar. Ao saber dessa iniciativa, a vice-diretora agiu de forma muito autoritária, interrompendo a reunião onde o estudante e as mães conversavam com a mediação da orientadora educacional. Sem nenhum respeito às pessoas presentes, ela intimou o presidente do Grêmio Estudantil perguntando: "quem você pensa que é para chamar reunião com pessoas do Conselho Escolar?" (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Essa atitude da vice-diretora contraria o regimento escolar que traz como filosofia do estabelecimento o "[...] diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos" (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 5), bem como um dos seus objetivos: "desenvolver o senso crítico no educando, possibilitando-lhe a análise da realidade e tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, como cidadão responsável, para uma sociedade mais justa, humana e democrática" (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 6).

Em seguida, o diretor tentou explicar que existe uma hierarquia na escola que o estudante deveria ter respeitado: "a primeira autoridade é o diretor, em segundo lugar, vem as vice-diretoras e por último a coordenadora pedagógica" (DIÁRIO DE CAMPO, 2019), de uma forma muito simplória e sem nenhum sentindo para o momento, pois o aluno já tinha dialogado com cada um dos setores. O que deveria ter sido feito era escutar e negociar com o presidente do Grêmio uma solução. O diretor esqueceu que o próprio Conselho Escolar faz parte dessa hierarquia e que tem poder maior, inclusive sobre as decisões e ações do diretor (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

A relação de poder entre os diferentes setores da escola, nada mais é do que a reprodução da dominação do mais fraco (professores, funcionários e alunos) pelo mais forte (direção), numa tentativa de adestramento daquele que se coloca supostamente contra a ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que omite e impede o direito de intervir junto aos órgãos que deveriam estar desvinculados deste poder hierárquico e opressor. Esse fato ilustra com clareza a arguição de Bourdieu (2002, p. 11-12):

> as diferentes classes e facções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus

> interesses, e imporem das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (c. Weber), quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar- instrumentos de conhecimento e de expressão (taxonomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social.

Uma pesquisa foi realizada em duas escolas públicas em Belo Horizonte no ano de 1992, por Magali de Castro sobre as relações de poder na escola pública de Ensino Fundamental, traz claramente essa situação de hierarquização do poder simbólico nas instituições escolares onde, segundo a autora, "[...] existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimento, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar" (CASTRO, 1998, s. p.).

Essa situação é pouco questionada e aceita automaticamente pelos atores envolvidos e quando a ordem estabelecida deixa dúvidas sobre sua validade ou aplicabilidade, deixando margem a erros e desconcertos, ou mesmo possíveis questionamentos por parte de alguns, a responsabilidade é sempre dedicada às ordens da chefia maior, como afirma Castro (1998, s. p.):

> Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante. Por exemplo: o professor exige dos alunos e pais porque recebeu orientação do supervisor, este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação, por intermédio do Inspetor Escolar. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar, mas não podem, porque a ordem vem de cima; todos são funcionários e estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos. Internamente, os arranjos e acordos são feitos, na medida do possível, desde que não firam as normas estabelecidas. Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário exercido com a conivência de todos.

Quanto às ações pedagógicas, as decisões vêm sempre prontas até o grupo docente e são colocadas pela coordenação pedagógica para aprovação nas reuniões sem nenhum ato de contestação. Parece haver passividade incomum por parte dos professores e professoras. As determinações vindas da Secretaria de Educação são absorvidas e seguidas com naturalidade.

Há, portanto, alienação diante das novas situações que surgiram nos últimos anos como os Planos de Educação e a Base Nacional Curricular Comum.

Enquanto se realizaram as discussões dos Planos de Educação Municipal, Estadual e Nacional, em nenhum momento houve estudo ou debate sobre os mesmos, no máximo aconteceu alguns comentários normalmente reforçando o discurso conservador, principalmente em relação a gênero e sexualidade, com observações machistas e homofóbicas. Em relação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a situação se resume a responder questionamentos obrigatórios sem nenhum desejo de discutir com mais criticidade sobre o que se passa, contribuindo com o avanço do conservadorismo no campo educacional. Esse comportamento do corpo docente exemplifica o que afirma Bourdieu (2002, p. 10-11):

> a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio de estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Em outras palavras, o autor nos alerta que a classe dominante se utiliza da comunicação para impor a sua cultura como aceitável, correta criando uma falsa integração da sociedade e criando na classe dominada, uma falsa consciência e a incorporação da sua cultura, estabelecendo a legitimação das hierarquias. Algo semelhante ocorre neste momento em que há uma forte campanha para a militarização das escolas públicas, com o discurso convincente de que os militares salvarão a escola da violência e de suas mazelas. A partir disso, a maioria dos professores e professoras acredita que com a presença de militares na escola, a situação da violência vai se resolver. Como indica uma observação feita por um professor quando falamos sobre o tema: “Mas profe. Isso vai ser bom. Com a presença de militares na escola os alunos irão nos respeitar [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Da mesma forma que os outros espaços da escola, a sala de aula também se constitui num ambiente de reprodução do poder simbólico. Neste ambiente escolar, as relações de força ocorrem entre professores e aluno normalmente com vantagem do professor que traz consigo a autoridade pedagógica, impondo o conteúdo desinteressante e usando metodologias ultrapassadas sugeridas pelo sistema de ensino que “[...] reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do domínio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27). Neste caso o professor se coloca

como o único detentor do saber (que não foi construído por ele), enquanto que alguns alunos mais esclarecidos fazem questionamentos testando o saber do professor, mas são podados pela autoridade do mesmo como vemos no relato dos educandos do 2º ano ao Serviço de Orientação Educacional (SOE): “tem professor que não permite questionamentos durantes as aulas” (RELATÓRIOS DO SOE, 2019) enquanto que outros não demonstram interesse.

Normalmente, os alunos que apresentam certa resistência e questionam os saberes e verdades do professor e apresentam melhor desempenho, são de famílias com melhores condições financeiras e tem, portanto, maior capital cultural. Já, aqueles alunos que são mais reservados ou não demonstram interesse, são oriundos de famílias de baixa renda e, por conseguinte, com menor capital cultural. Percebe-se que há uma preferência por parte dos professores e direção pelos alunos que têm maior capital cultural, sendo esses os mais requisitados para realizar atividades como representar a escola em eventos ou representar a classe em atividades na escola, excluindo os de classes populares. Neste fato, Bourdieu e Passeron (2014, p. 59) colaboram asseverando que

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

Neste contexto, temos manifestações do poder simbólico, que também se configura como violência simbólica, pois a escola não tem a percepção das condições socioeconômicas necessária para entender que os desfavorecidos, em primeiro lugar, trazem outras culturas e outros saberes a partir das suas realidades; e, em segundo, as metodologias e avaliações não podem ser padronizadas já que o capital cultural e as condições de aprendizagem são desiguais.

Essa situação foi verificada também por Santos, Santos e Oliveira (2018), ao realizarem uma pesquisa em uma escola pública de Ensino Médio do município de Paulo Afonso, Bahia. Os pesquisadores tinham como objetivo analisar as percepções dos alunos tendo como base os sentidos da distância construídos em sala, vindos das relações de poder e desigualdades sociais. Segundo Santos, Santos e Oliveira (2018, p. 45), para a realização desse estudo

> [...] Foi feita uma entrevista estruturada, tendo em vista não só entender as percepções dos alunos sobre as práticas dos professores em sala de aula de uma escola pública, mas também como ocorre a produção e reprodução escolar através do poder simbólico das estruturas sociais, conforme os paradoxos da função escolar[...].

A parte da pesquisa que melhor exemplifica a distinção dada aos educandos na sala de aula em função das diferenças sociais, é quando os alunos respondem à indagação dos pesquisadores sobre as razões de as/os professoras/es tratarem os educandos de maneira diferente. O aluno A, de classe popular, respondeu:

> [...] acho que não temos aquilo exatamente que o professor quer, mas acho também que tenha um pouco a ver com a "raiz", ou seja, a família, muitos alunos que são os queridinhos da sala possui um bom exemplo familiar, pais com bom emprego e tem uma carreira ou já veio de escola particular e já viu os conteúdos e daí durante a aula consegue opinar, acrescentar algo, se sair bem nas provas, enquanto os outros, meio que ficam boiando [...] (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 48).

O aluno B, oriundo de uma escola particular, confirma a resposta do colega ao dizer que:

> Sim. Eu sempre achei que nós alunos que costumam dar o que o professor quer, como é que diz [...], por sermos mais estudiosos, fomos mais bem tratados. Eu nunca tive nenhuma dificuldade, mas percebo que o professor tem suas preferências em sala. Isso tem a ver de maneira conjunta, porque nem todos possuem as mesmas condições, mas, fazer o que, né? (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2018, p. 48).

A escola com essa visão hierárquica da educação promove a divisão social do saber, legitimando e reproduzindo as desigualdades sociais mesmo com o aparato de equidade usado para legitimar falsamente a inclusão dos menos favorecidos, atribuindo ao insucesso dos educandos das classes populares a falta de dedicação, a falta de vontade numa visão meritocrática, o que caracteriza a violência obscurecida pela culpabilização da criança pelo insucesso escolar. Sobre a violência simbólica na escola, Oliveira, Santos e Santos (2018, p. 104) corroboram afirmando que

> produzida e reproduzida nas diferentes esferas sociais, a violência simbólica está de forma intrínseca e, inevitavelmente, no sistema escolar em forma de imposição cultural que ocorre por meio da socialização. O modus operandi das intenções pedagógicas, se mostra de forma evidente na prática do ensino que possui uma vasta dimensão social e deve estender a análise das interações.

Concordo com Oliveira, Santos e Santos (2018, p. 52), quando propõem em seu trabalho que "[...] é importante não generalizar a prática professoral como sempre sendo guiada por um poder simbólico [...]", pois em meio a um sistema que impõe as práticas pedagógicas numa visão das classes ou grupos dominantes, há de existir alguém que olhe e compreenda as várias

faces presentes em sala de aula, e que reverta esse espaço em local para a formação da cidadania e emancipação humana.

Após o que foi exposto, seguindo a linha do pensamento bourdiano, compreendo que a escola é um campo utilizado pelo sistema simbólico para reproduzir e garantir o poder simbólico e a cultura da classe dominante. E, ao mesmo tempo, reforça a falácia da autonomia garantida nas leis educacionais, pois a escola é sempre conduzida conforme um projeto de governo vigente que representa uma elite econômica e cultural e não como política pública que deveria assegurar o direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

Mesmo que o foco principal desta pesquisa seja a violência simbólica direcionada às mulheres, foi impossível não perceber diversas outras manifestações de violência simbólica não somente nos ambientes da escola, mas nas interferências do sistema de educação e do estado por ser uma escola pública. Sendo, portanto, o estado o principal provedor de violência velada sobre os professores, funcionários e educandos.

Althusser (1985) traz a definição de Aparelhos de repressão do estado e de aparelhos ideológicos do estado. Para o autor, na visão marxista, o aparelho repressivo do estado "compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. [...] Repressivo indica que o aparelho de estado em questão "funciona através da violência" ao menos em situações limites" e acrescenta que " a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas" (ALTHUSSER, 1985, p. 67- 68).

Por outro lado, Althusser (1985) define como aparelhos ideológicos do estado instituições que funcionam através da ideologia e não da violência, o que o distingue do aparelho repressivo do estado. Entre as instituições consideradas por Althusser (1985) como Aparelhos Ideológicos do Estado, estão: as escolas, as igrejas, as famílias, sistemas políticos, sindicatos, a cultura e outras.

Ao dar essas definições Althusser (1985, p. 70) alerta que "[...] todo o Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, "funciona" tanto através da violência como através da ideologia, [...]" com a diferença que no repressivo predomina a violência, inclusive física e, em segundo lugar, a ideológica garantindo assim a sua coesão, seus valores.

Da mesma forma, o "Aparelho Ideológico do Estado funciona principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica" (ALTHUSSER, 1985, p. 70). Portanto, Althusser (1985) afirma que não existe Aparelho Repressivo do Estado puramente repressivo, nem Aparelho Ideológico do Estado puramente ideológico. Assim, explica o autor que

> desta forma, a escola, as igrejas "moldam" por métodos próprios de sanções, exclusões, seleções etc. Não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Ao definir a escola como um aparelho ideológico do estado, Althusser (1985) destaca que os educandários são instituições onde se reproduz a ideologia da classe dominante e que pode ser ao mesmo tempo, um Aparelho Repressivo do Estado, esta linha de pensamento se enquadra nas medidas adotadas pela escola em estudo quando presenciei várias situações de violência camufladas de "disciplinamento" como: castigos às crianças que não se comportam bem em sala de aula ou nos intervalos, a ideia de que ter cercados com arames farpados e plantas com espinhos e tóxicas é a melhor forma de impedir as crianças de não pisarem na grama ou rolarem nos barrancos, suspenções das aulas por vários dias, ao invés de outra medida educativa aos alunos reincidentes. Essas ações repressivas são aplicadas para aprenderem (ou serem treinados) a "obedecer". (DIÁRIO DE CAMPO, 2018-2019).

Os professores, gestores e funcionários, por sua vez, são trabalhadores da educação pública, extremamente afetados pela violência simbólica desencadeada através da exploração da sua força de trabalho pelo estado. No período de realização desta pesquisa, os trabalhadores das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, sofreram com defasagem salarial, atrasos e parcelamentos do mesmo. A maioria tem carga horária excessiva e as professoras se aventuram no comércio informal de roupas, produtos de limpeza, perfumes, entre outras ocupações, para garantir um pouco de dignidade para si e suas famílias.

Neste tempo de pesquisa, ocorreram duas greves, uma em 2017, outra em 2019, e inúmeras paralizações numa tentativa de aumento salarial e contra a retirada de direitos (avanços como triênios, redução nos adicionais de unidocência, entre outros). A repressão administrativa do estado a esses profissionais é principalmente o "corte do ponto", ou seja, o corte do salário dos grevistas. Ação que faz muitos grevistas voltarem ao trabalho antes de qualquer avanço nas negociações.

O problema da desvalorização dos profissionais da educação não ocorre somente no Rio Grande do Sul, mas em outros estados também. No Paraná, por exemplo, professores e funcionários entraram em greve em 2015 com muita repressão do Estado, como consta na matéria de Justi (2015, s. p.):

> desde o início da sessão no Plenário, que começou por volta das 15h, o clima foi tenso do lado de fora do prédio da Assembleia. Às 16h, a polícia recebeu ordem para avançar sobre

> os manifestantes, que, em meio ao começo de conflito, tentaram ultrapassar a barreira humana feita pelos PMs para poder acompanhar a sessão.

No que diz respeito à ação pedagógica na escola, Bourdieu e Passeron (2014, p. 26, grifo do autores) complementam as ideias de Althusser (1985) quando colocam que a ação pedagógica é uma violência simbólica por ser uma imposição por um "*poder arbitrário ou arbitrário cultural"* exercida por um grupo social, grupo familiar ou pela educação institucionalizada que tem por objetivo *"reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes ou das classes dominadas*".

Dessa maneira, vale dizer que diante dos retrocessos que vivemos hoje, com forças conservadoras dirigindo o país, os comentários machistas e homofóbicos amplamente divulgados nas redes sociais por conservadores tanto das forças políticas como das forças religiosas, vemos se repetirem na fala de alguns professores que em suas aulas apresentam piadas homofóbicas e machistas, como relatados pelos alunos durante o Conselho de Classe participativo: "o professor [...] fala mal dos alunos de outra turma e fez comentários homofóbicos, machistas e preconceituosos." (RELATÓRIO DO SOE, 2019).

A situação relatada deixa clara a contribuição da ação pedagógica escolar na orientação da cultura da classe dominante neste momento, feita por um agente especialista que já assimilou, incorporou de outros espaços (família, redes sociais, futebol, formação acadêmica, etc.), a violência simbólica retratada nas piadas, comentários e exposição da vida privada dos alunos.

Quem está no poder hoje, utiliza campos como as igrejas (evangélicas neopentecostais), as redes sociais e os educandários. Estes, através de projetos como a Escola sem Partido, tentam impor uma repressão a certos conteúdos considerados de esquerda e que discutam gênero e diversidade sexual, racial e religiosa. É notório que, segundo Frigotto (2017, p.31), "a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.". Situação que já influencia as comunidades escolares, inclusive professores, mesmo que o projeto ainda não tenha sido aprovado a nível nacional. A esse respeito, segundo Frigotto (2017, p. 31-32), o projeto

> [...] Escola sem Partido, [...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. Duas expressões, ícones nas redes de internet, mas construídas de forma subliminar pela mídia empresarial, condensam preconceito, ódio e a indicação de liquidar o outro,

> indivíduo ou instituição: mortadelas e petralhas. Mortadela sintetiza o preconceito e o rancor contra o povo simples e pobre, entendido como estorvo e ameaça. Petralhas, mais do que a extinção do Partido dos Trabalhadores (PT), indica o desejo de extermínio do pensamento crítico e das instituições, grupos sociais e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social caracterizando-os como bandidos.

A violência simbólica fortemente disseminada está levando a uma maior naturalização e, ao que parece, um aumento da violência física, como assassinatos, feminicídios, LGBTfobia, estupros especialmente de meninas, como nos mostra a matéria de Rui (2019, s. p.), postada no Portal Vermelho:

> O 13º Anuário de Segurança Pública, divulgado nesta terça-feira (10) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apresenta dados alarmantes sobre o crescimento da violência principalmente contra as mulheres, os negros e os mais pobres no Brasil do pós-golpe de Estado de 2016. Foram 57.341 mortes violentas intencionais no ano passado, índice 10,8% inferior a 2017. Mas a análise dos dados mostra que a violência cada vez mais tem cor, gênero e classe social.
> [..]Só no ano passado, foram estupradas quatro meninas por hora. "A barbárie predomina, e as crianças estão sendo as maiores vítimas no caso de estupros. Nossos governantes se chocam com nus artísticos e vetam livros didáticos ou não que abordam questões de gênero – mas não desenvolvem nenhuma política pública para impedir esses crimes hediondos", afirma Vânia Marques Pinto, secretária de Políticas Sociais da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).

Neste contexto, a escola não escapa aos altos índices de registro de violência. A prova disso, são os resultados de uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, entre janeiro e dezembro de 2015, que ouviu 6709 estudantes, de 12 a 29 anos**,** em sete capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte. Além da violência física e de homicídios, a pesquisa considerou discriminação, ameaças e xingamentos, muitas vezes confundidos com brincadeiras. Segundo a matéria de Morrene (2016, s. p.),

> de acordo com 70% dos alunos, houve algum tipo de violência na escola em que estudam no último ano. Entre os violentados, 65% apontaram um colega como agressor. Mais de 15% alegaram que a agressão partiu dos próprios professores**.** Entre os tipos de violência praticada, o cyberbullying – que engloba intimidações na internet e em aplicativos de conversa – representa 28% dos casos**.** Roubo e furto representam 25% dos casos e ameaças, 21%.
> Para a socióloga Míriam Abramovay, coordenadora da pesquisa, um dos dados mais chocantes é sobre o local onde mais ocorrem os episódios violentos. É na sala de aula, que deveria ser um lugar protegido, que acontecem 25% das ocorrências – o mesmo percentual dos pátios. Em segundo lugar, estão os corredores, com 22%.

Para o enfrentamento dessa situação que passamos, concordo com Frigotto (2017, p. 33) quando afirma que: "[...] cabe acumular energia intelectual e ética e organização política

coletiva para, sem medo [...] confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade." A escola precisa ter esse papel de enfrentar e defender uma educação humanizada, ao contrário do que está ocorrendo, pois, de acordo com Bourdieu (2002, p. 11, grifos do autor), "as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias que tendem a reforçar *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe". Sendo assim, é necessário o enfrentamento dessa onda de inculcação de violência e ódio também nos ambientes escolares.

3.4 A CONSCIÊNCIA SOBRE A PALAVRA DITA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PENSAR

Como já abordado, para Bourdieu e Passeron (2014) e Althusser (1985) a escola é um dos principais meios de reprodução da ideologia da classe dominante. Para se ter uma reflexão a respeito das formas de abordagem e sobre como é possível um novo pensar e agir na escola, é interessante retomar brevemente o que sugerem os autores citados.

Bourdieu e Passeron (2014) teorizam que a escola é uma modalidade de violência simbólica. Partindo de que "[...] toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. [...]' (SAVIANI, 2012, p. 17), a violência da força material necessita de reforço simbólico que se dá pela conversão da violência material para um plano simbólico. Dessa forma, "[...] a violência material (dominação econômica) exercidas pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupps ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural)" (SAVIANI, 2012, p. 18).

Na escola a violência simbólica se efetiva pela ação pedagógica, através da imposição da cultura dos grupos ou classes dominantes e, exigindo a autoridade pedagógica, realiza-se pelo trabalho pedagógico. Assim, a educação tem como função a "[...] reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social." (SAVIANI, 2012, p. 20).

Na teoria da violência simbólica, Bourdieu e Passeron (2014) deixam claro que as relações de poder sempre vão ocorrer de forma a existir um grupo dominante econômica e culturalmente e um grupo dominado que aceita de forma passiva essa relação. Assim, a educação exclui e marginaliza cumprindo bem o seu papel. E todos os "esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforço dos interesses dominantes" (SAVIANI, 2012, p. 20). Dessa forma, "à luz da teoria da violência simbólica, a

classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível" (SAVIANI, 2012, p. 21).

Althusser (1985), por sua vez, diz que a escola é um instrumento que, como aparelho ideológico de estado, reproduz as relações de produção capitalista, preparando desde de cedo os indivíduos para serem incluídos ao processo produtivo, sendo, portanto, excludente e marginalizadora dos trabalhadores. De acordo com Althusser (1985, p. 80),

> é pela aprendizagem de alguns saberes contidos inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores.

Althusser (1985) não nega a luta de classes, como vemos em Bourdieu e Passeron (2014), mas sugere que a escola também é palco para que ela aconteça. No entanto, quando o autor coloca que os "[...] mecanismos que produzem os resultados vitais para o capitalismo [...] são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita [...]" (ALTUSSER, 1985, p. 80) e que essa mesma ideologia burguesa coloca a escola como neutra e sem ideologia, o que a leva ser também um aparelho repressor de estado, impedindo a que os professores e as professoras tenham consciência crítica e expressem as suas opiniões e tendências políticas, coloca a escola como castradora da luta de classes. Então, neste contexto, Saviani (2012, p. 24) destaca que "a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito".

Freire (1987) também denuncia a educação como forma de dominação com o que chamou de "educação bancária" na qual, segundo o autor, o educador é mero "depositante" do conhecimento e o educando é o "depositário" que apenas recebe o conhecimento doado por seu educador, de forma mecânica, alienante, desumanizante "[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio'[...]" (FREIRE, 1987, p. 38).

Segundo Freire (1987), na educação bancária o educador é o sujeito que educa, detém o saber, pensa, tem a palavra, disciplina, decide e impõe as suas decisões, atua no processo, escolhe o conteúdo, impõe a autoridade do saber com a sua posição de professor e é o sujeito do processo. Enquanto que o educando é o sujeito a ser educado, não detém o saber, não pensa, escuta sem contestar, é o que deve ser disciplinado, não participa da escolha do conteúdo, se acomodando a ele e adapta-se as determinações do educador. Situações de dominação que

exemplificam o poder e a violência simbólica na escola, indicada por Bourdieu e Passeron (2014). Essa "visão bancária" da educação faz com que homens e mulheres sejam

> [...] vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 39)

Quanto mais passivos e alienados, tanto educadores(as) como educandos(as), mais a serviço da classe opressora, ou dominante, como definem Bourdieu e Passeron (2014) e Althusser (1985), estará a educação, pois a ela não interessa a formação de cidadãs e cidadãos conscientes de sua condição de sujeito no mundo e com o mundo, conscientes de seus direitos através da leitura crítica da própria realidade e dos/as demais.

Diferentemente de Bourdieu e Passeron (2014) e Althusser (1985), Freire (1987) mostra que a escola é também uma possibilidade de que professores e educadores sejam críticos para inquietar, incomodar e perturbar a ordem vigente ou seja, de fazer na escola o contraponto da ideologia capitalista dominante. Um dos pressupostos para que ocorra a mudança de postura ou de modo de pensar de homens e mulheres é a tomada de consciência da realidade juntamente com a reflexão, ação e a crítica sobre essa realidade.

Freire (1981, p. 53) afirma que os animais se diferenciam dos seres humanos porque "vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos ao seu contorno." Homens e mulheres têm a possibilidade de libertar-se dessa aderência e "ir mais além do mero estar no mundo, acrescentando à vida que tem a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de comunicar-se" (FREIRE, 1981, p. 53). Assim sendo, o ser humano tem a capacidade de tomar consciência de suas ações no mundo e promover mudanças nas suas relações com esse mundo.

Por sua vez, a escola com seus professores e suas professoras, pode ser um importante agente de transformação social, embora não seja a única, pois o problema maior está fora dela, nos outros espaços também educativos, como família, sindicatos, igrejas, centros comunitários, movimentos sociais, redes sociais, entre outros. Nesta ordem, valho-me de Freire (1986, p. 46-47), quando reflete que

> [...] se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas as provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca sectarismo. Mesmo assim,

> você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar da escola ser parte da luta pela mudança. Assim em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou se organizar para adquirir poder.

Neste aspecto, a fala dos professores e professoras, nos mais diferentes espaços da escola, é importante no sentido que pode ser uma fala libertadora levando o educando a libertar-se dos preconceitos, da dominação, da opressão, ou ser uma fala que demonstra o desrespeito aos diferentes, as desigualdades de gênero, a violência naturalizados na sociedade. Nesse caso, destaca-se a importância da autocrítica dos e das docentes sobre a sua atuação no espaço escolar, além da tomada de consciência da realidade sobre o espaço em que atua como profissional.

Ao escolher o caminho da educação transformadora, há, segundo Freire (1986, p. 49, grifo do autor), a tarefa de "denunciar e atuar *contra* a tarefa de reproduzir a ideologia dominante." E essa tarefa é do professor que sonha com a libertação. Ela não virá a mando da classe dominante porque ela sugere transformação, mudanças na relação de forças contrárias entre dominantes e dominados. Ela virá, sim, da autocrítica, da crítica da sociedade e da tomada de consciência por parte dos professores e, em especial, das professoras.

Destaco as professoras porque, junto com as meninas e as outras mulheres que atuam na escola, são os principais alvos das manifestações de violência simbólica sendo vilipendiadas quase que o tempo todo principalmente pelos seus pares masculinos.

Partindo de que a escola tem cor, tem raça e tem gênero, Louro (1998) traz para a discussão qual seria gênero a escola: masculino ou feminino? A autora apresenta duas linhas de pensamento a respeito: uma indica que a escola é feminina porque a maioria do seu quadro docente é constituído por mulheres cuja justificativa está no estereótipo da mulher cuidadora, amorosa, maternal. Este modelo de feminilidade está oculto nos discursos pedagógicos sendo encasquetado no processo de formação das(os) estudantes. De acordo com a autora:

> [...] a escola é feminina, porque é primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; atividade escolar é marcado pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu processo de formação. (LOURO, 1998, p. 88).

A outra diz que a escola é masculina porque é na escola que se lida com o conhecimento "[...] *e esse conhecimento* foi historicamente produzido pelos homens" (LOURO, 1998, p. 89,

grifo da autora), e esse conhecimento, de acordo com Louro (1998, p. 89), é aplicado pelas mulheres que se "[...] ocupam de um universo marcadamente masculino [...]". E a autora ainda contribui afirmando que

> [...] não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram 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 apresentação dos saberes) (LOURO, 1998, p. 89).

Para Louro (1998), os primeiros a se preocuparem com o ensino no Brasil foram os jesuítas por isso podemos dizer que em um primeiro plano, a escola foi masculina e religiosa visto que, além de "catequizarem" os índios, os jesuítas também se ocuparam da educação dos meninos brancos da elite. Assim, as "[...] primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino[...]" (LOURO, 1998, p. 94), permanecendo esse modelo por muito tempo.

No entanto, de acordo com Louro (1998), é difícil escolher uma das alternativas, pois ambas têm fortes argumentos e por essa razão a escola é "*atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino" (LOURO, 1998, p. 89, grifos da autora).

A escola brasileira passa por uma um processo de "feminização" ao longo dos anos. Não é necessário rever na íntegra todo esse processo, mas entender minimamente a abertura da escola para as mulheres como professoras nos ajuda a refletirmos sobre a sua presença majoritária nas instituições de ensino.

A partir da segunda metade do século XIX, começa a entrada das mulheres nas salas de aula como docentes. Isso se dá em um contexto de urbanização, presença de imigrantes, surgimento de outras expectativas e práticas educativas e de novas oportunidades de trabalho especialmente aos homens, o que exigiu o surgimento de uma nova escola. Foi nesse cenário que o magistério desponta como "[...] uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicado* para mulheres [...]". (LOURO, 1998, p. 95, grifos da autora). E, aos poucos

> crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras e, posteriormente favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade,

> pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das *mães.* A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 1998, p. 96, grifo da autora).

A partir disso, as escolas de formação docente ficaram lotadas implementando um currículo em conformidade com as ideias que se tinha, e de certa forma ainda se tem, do feminino. Para a formação das novas especialistas da educação e da infância as escolas de formação para o magistério ofereciam as disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene. Além disso, a questão da amorosidade se coloca como um requisito forte para as mulheres como se os homens ligados ao magistério não precisassem também demonstrar afeto aos educandos.

Na lenta feminização do magistério, embora referenciadas através de vários símbolos (músicas, pinturas, filmes, quadros, poemas, etc.), as professoras não foram protagonistas ou sujeitos dessa transformação, pois quem fez referências "[...] sobre as mulheres professoras , quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade a sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. [...]" (LOURO, 1998, p. 103). O que nos leva a crer na reprodução do machismo e domínio masculino na escola, mesmo ela tendo maioria do seu corpo docente feminina.

Cabe ainda salientar que as mulheres inseridas no magistério, num primeiro momento, foram as solteiras, as órfãs e as viúvas. Por longo período as professoras foram associadas às "solteironas". Aquelas que não conseguiram casar, ter filhos seguindo a ordem considerada natural para as mulheres, deduzia-se, então, que estariam vocacionadas para o magistério. E, ainda, as caracterizavam pelo modo de vestir, pela aparência carrancuda, severas. "Algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas, vestidas com roupas longas e fechadas e utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória" (LOURO, 1998, p. 105).

Mais recentemente as professoras e outras profissionais da educação eram chamadas de "tias" pelos educandos. Para Freire (1997) esse pseudônimo atribuído às professoras, principalmente nas escolas privadas, é uma forma de calar as professoras para que estas não reivindiquem aumento de salário, melhores condições de trabalho, os seus direitos enfim. Para o autor,

> identificar *professora* como *tia,* o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras,* como boas *tias,* não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil *"tias"* fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos,* prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias,* se constitui

> como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (FREIRE, 1997, p. 9-10, grifos do autor).

Dessa forma, Freire (1997, p. 10) nos mostra que esse tratamento dado às professoras "[...] é uma 'inocente' armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos [...]". Afinal, qual tia vai "abandonar" os seus sobrinhos queridos por dias, meses, para fazer uma greve? Qual "mãe" bondosa, afetiva vai dar "mal exemplo" de brigar com os responsáveis para a melhorar as condições de trabalho, de vida, brigar por material didático e recursos pedagógicos para melhorar o aprendizado das meninas e dos meninos? Qual tia/mãe irá defender o respeito a diversidade religiosa, de gênero, de raça, de cultura e se indispor com as direções das escolas, secretarias ou coordenadorias de educação?

As "solteironas", as "bruxas", as "mães", as "tias", são algumas das representações atribuídas às professoras ao longo da história da feminilização do magistério. São codinomes impregnados de uma violência simbólica que faz parte de um discurso "contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos" (FREIRE, 1997, p. 10, grifo do autor).

Seguindo a ideia de que a escola também é um espaço para a educação transformadora e libertadora, contrapondo a dominação de classe, na qual está inserido o racismo, o machismo ,a violência de gênero e a LGBTfobia, a escola precisa distinguir dentro da sua realidade, quais os elementos são essenciais para serem trabalhados com as/os educandas/os e com seu quadro de profissionais. E isso demanda da compreensão de que a formação continuada do corpo docente e demais profissionais, seja a partir de elementos culturais, científicos, religiosos, sociais, econômicos construindo um currículo escolar que tenha como prioridade a humanização das pessoas.

Nesse sentido, Saviani (2003, p. 15) contribui ao afirmar que

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para além disso, é também importante o preparo emocional, físico e afetivo das(os) docentes para que, vencendo os medos, superando as adversidades, aprendendo amar o processo de educar e as(os) educandas(os), que professoras e professores encontrarão um caminho para essa educação humanizadora, preparando pessoas para serem mais humanas, afetivas e capazes de desconstruir os próprios preconceitos. Portanto, quem ensina deverá ser

> exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

É no estudo, na leitura de novas propostas para uma educação emancipatória que a escola se abre para essa humanização a começar com a formação continuada dos professores e professoras e demais profissionais da educação que promovam a desconstrução dos preconceitos raciais e religiosos, preconceito de gênero e de orientação sexual, de classe social ou de cultura. Pois, segundo Freire (1997, p. 14, grifos do autor), "[...] não existe *ensinar* sem *aprender* [...]" (grifos do autor). Freire (1997, p. 19) também nos indica que: "[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...]. Arrisco a dizer que entra nessa reflexão rever as suas posturas e atitudes, a forma como faz as suas falas ao se comunicar e como se refere sobre as/os alunas/os.

Ao dizer que "ensinar exige a corporificação da palavra", Freire (1996, p. 38) nos alerta que é preciso ter coerência e consistência entre o que se diz e o que se faz. Tendo como exemplo à respeito disso, uma docente não pode fazer um discurso em prol da democracia e coibir as manifestações das/os educandas/os (como, por exemplo, proibir as manifestações do grêmio estudantil como acontece na escola foco desse estudo) ou exigir-lhes respeito quando os trata com autoritarismo, desprezo e arrogância. Sobre isso, Freire (1996, p. 38) ressalta que "não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno: "Você sabe com quem está falando". Em outras palavras, na prática educativa não pode valer o jargão "faça o que digo e não faça o que eu faço", as docentes devem ser exemplo o máximo possível àquelas(es) a quem se propõem a ensinar.

Outra questão importante abordada por Freire (1997) é a forma como as professoras conversam com as(os) alunas(os). Segundo o autor (1997), as professoras são agentes políticos e partir disso, escolhem o tipos de relação que querem ter com suas(seus) educandas(os),

apontando três tipos de docentes: autoritária sendo aquela que é sempre o sujeito da fala, as/os alunos são sempre o motivo de seus discursos, ela fala a, para e sobre as/os alunas/os, fala de cima para baixo, se consideram donas da verdade, quando fala com o educando como se estivesse lhe fazendo um favor, se impõe com o tom de voz, sua preocupação gira entorno de verificar se as/os educandos lhe seguem ou não (FREIRE, 1997).

Um exemplo de gestora autoritária, descrito neste trabalho, e sem nenhum respeito com o educando, é o da vice diretora ao interferir no trabalho da orientadora educacional no momento em que esta mediava uma conversa entre o presidente do Grêmio Estudantil da escola e as mães do Conselho Escolar. Foi uma das cenas mais chocantes que presenciei na escola em questão. A pessoa, aos gritos, perguntava para o menino: "quem você pensa que é para falar com o Conselho Escolar?" Sem nenhum respeito com as mães, com o educando e em uma total falta de ética com a profissional que realizava o seu trabalho.

Já a espontaneísta é o tipo de professora que prefere "[...] 'deixar como está para ver como é que fica', abandona os educandos a si mesmos e termina por nem falar *aos* nem falar *com* os educandos" (FREIRE, 1997, p. 59, grifos do autor). Esse tipo de relação com a classe pode dar uma falsa liberdade às(aos) educandas(os), levando-os a indisciplina, a falta de interesse na aula da professora o que reforça a atuação das professoras autoritárias. A professora democrática, se caracteriza por fazer uma análise crítica da sua ação pedagógica, conseguindo uma menor distância entre o seu discurso e a sua prática, fala às(aos) alunas(os) e com elas e eles, leva o diálogo para além dos conteúdos, falando com as/os alunas/os sobre as coisas da vida. Com essa prática dialógica, as/os educandas/os, aprendem a ouvir a professora (FREIRE, 1997).

Vejo como melhor descrição dada por Freire (1996, p. 127) de professora democrática e, ao meu ver, também do professor democrático:

> a professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, de respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive a sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Para que a relação da professora com a/o aluna/o seja de fato democrática, é necessário saber escutar e dar a oportunidade do outro ser ouvido. Os educandos, como disse antes, precisam aprender a ouvir com a professora. Da mesma forma, a professora deve aprender a escutar com atenção o que as/os alunas/os tem a dizer. É importante considerar que no "processo

da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um '*sine qua*' da comunicação" (FREIRE, 1996, p. 131). E isso, com certeza, vale para todos os envolvidos na comunicação estabelecida, desde de que as(os) envolvidas/os sejam despojadas/do de preconceitos e discriminações, pois:

> [...] se discrimino o menino ou menina pobre a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica,: se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobre tudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a *escutá-lo* ou *escutá-la.* O diferente não é o outro a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 136, grifos do autor).

Portanto, nessa comunicação estabelecida, o cuidado com o que se fala, com as palavras ditas e tom de voz usado, são fundamentais para construir um vínculo dialógico, democrático, de respeito às diferenças, de despertar para a consciência, questionar a realidade e confrontá-la. Neste caminho de fala, escuta e respeito mútuo é que pode ocorrer a desconstrução dos "apelidos" pejorativamente dados às mulheres e às meninas.

Levando em consideração que a linguagem, seja ela falada ou não, pode ferir e humilhar é fundamental ensinar as meninas a questionar a forma como são tratadas. Chimamanda Ngozi Adichie (2017), no livro *Para educar Crianças feministas: um manifesto*, nos leva a refletir sobre uma série de situações pelas quais as mulheres passam no dia a dia indicando qual a melhor forma de ensinarmos as crianças, pois "[...] a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos [...]" (ADICHIE, 2017, p. 35). As sugestões da autora servem igualmente para (re)educar as(os) adultas(os).

A autora apresenta dois pontos no que ela chama de "Ferramentas Feministas". A primeira é: "eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não 'se'. Não 'enquanto'. Eu tenho igualmente valor. E ponto final" (ADICHIE, 2017, p. 12). Tendo a mulher essa postura firme sobre si mesma não irá concordar, por exemplo, em ser a única responsável pelos cuidados com as(os) filhas(os) e com a casa; não deixará de se indignar em não ter o mesmo salário do que os homens, de não ter cargos de chefia, de não poder escolher e exercer a profissão que ela quiser ou de não ter o direito de frequentar lugares a qualquer hora sem ser assediada ou violada de alguma forma.

A segunda ferramenta é: "a gente pode inverter o X e ter os mesmos resultados?" (ADICHIE, 2017, p. 12). Nesse caso, a autora faz a reflexão a partir de uma possível infidelidade no casamento questionando a uma amiga para quem escreve: se o teu marido

> dorme com outra mulher e você o perdoa, será que a mesma coisa aconteceria se você dormisse com outro homem? Se a resposta for "sim", então sua decisão de perdoá-lo pode ser uma escolha feminista, porque não é moldada pela desigualdade de gênero. Infelizmente, a verdade é que, na maioria dos casamentos, a resposta a essa pergunta em geral seria negativa por uma questão de gênero – aquela ideia absurda de que "os homens são assim", o que significa que os padrões para eles são mais baixos (ADICHIE, 2017, p. 13).

Esse argumento da autora me faz retomar algumas situações vividas pelas alunas da escola, já relatadas neste trabalho, que se encaixam nessa ideia de que os homens são assim e que os padrões impostos a eles são bem mais leves, como na questão da gravidez precoce, quando as meninas são rotuladas de "vagabundas", os meninos são os "caras que pegam todas" e são referenciados pela sua "macheza", sua virilidade. Nesse caso, é preciso dizer tanto para as professoras como para as(os) educandas(os) que ambos colocaram "uma criança no mundo, e ambos têm igual responsabilidade por essa criança" (ADICHIE, 2017, p. 20) . Aliás, "[...] o trabalho de cuidar da casa e dos filhos não deveria ter gênero" (ADICHIE, 2017, p. 20). Ou, ainda, quando dizem às meninas que não podem brigar porque são delicadas e isso é coisa de menino. Esses tipos de argumento não podem ser ditos por quem tem a responsabilidade de educar, pois reforçam as desigualdades de gênero.

Partindo desse contexto, vejo como imprescindível elencar sucintamente algumas das sugestões propostas por Adichie (2017) de como devemos orientar as meninas e por que não, as professoras, para serem mulheres capazes de lutar por seus direitos, contestando as imposições sexistas da sociedade: a começar, devem aprender desde cedo que os papéis de gênero são inaceitáveis e nunca fazer ou não alguma coisa por ser menina ou ser mulher; os trabalhos domésticos (lavar, passar, cozinhar, cuidar dos filhos) é uma responsabilidade de todos: homens e mulheres; os brinquedos e brincadeiras tanto na escola como em casa deveriam ser escolhidos por idade e não por gênero (ADICHIE, 2017).

Na maioria das vezes e de forma inconsciente, os adultos ensinam desde cedo à maninas "[...] que elas têm mais regras e menos espaços, e os meninos têm mais espaços e menos regras." (ADICHIE, 2017, p. 27), sendo os estereótipos de gênero incutidos em nós que "comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade." (ADICHIE, 2017, p. 28). Neste caso é fundamental ensinar as meninas (e as professoras deverão também aprender) a rejeitar esses modelos e terem autonomia e fazer as coisas por si mesmas. É comum supormos que as meninas não conseguem fazer várias coisas, por isso é importante estimulá-las a consertar coisas quando estragam, tomar iniciativas de

montar coisas, correr, brincar, jogar bola nos intervalos (ao contrário do que normalmente se faz na escola) (ADICHIE, 2017).

Evitar o que Adichie (2017) chama de “Feminismo Leve”, pois é “a ideia de uma igualdade feminina condicional. [...] É uma ideia vazia, falida, conciliadora”. E expressada em analogias como “ele á a cabeça e você é o pescoço”, ele, está na direção, mas você é o copiloto”, “por trás de um grande homem, há uma grande mulher”, ou mais preocupante ainda que “os homens são superiores, mas devem tratar bem e cuidar das mulheres”: são simplesmente inaceitáveis tais expressões, pois a “base para o bem-estar de uma mulher não pode se resumir à condescendência masculina” (ADICHIE, 2017, p. 29). Por isso é importante ensinar que as mulheres podem brilhar por si mesmas. Não precisam ser sombra de ninguém. Muito menos, serem defendidas ou referenciadas pelos homens, “só precisam ser tratadas como seres humanos iguais.”

Da mesma forma que Freire (1997), Adichie (2017) sugere que é importante incentivar a leitura e o estudo e a gostar de livros escolares ou não, pois os livros vão ajudá-las (educandas e professoras) a “[...] entender e questionar o mundo [...]”, além de ajudá-las a se expressar e em tudo o que elas quiserem inclusive na escolha das profissões que quiserem seguir. Abolir frases como “já pode casar” quando as meninas fazem bem algo, um bolo, por exemplo, ou repreendê-las com expressões do tipo: “[...] o que é isso? Você não sabe que já está na idade de achar marido?” (ADICHIE, 2017, p. 36). Ao invés disso, se poderia dizer: o bolo está ótimo, já poderia ter a própria confeitaria ou você está na idade de ter um emprego, ter uma profissão. Uma professora deve evitar falar que o casamento é realização. Para Adichie (2017, p. 40), “[...] o matrimônio não é uma realização [...]. Um casamento pode ser feliz ou infeliz, mas não é realização.” Na verdade, muitas vezes impede a realização profissional, política, social e pessoal das mulheres.

É muito importante ensinar as meninas e que não precisam se preocupar em agradar, mas em serem elas mesmas, terem personalidade própria, serem honestas e conscientes da igualdade humana das outras pessoas. Ensiná-las a serem boazinhas, agradáveis, fingidas, queridinhas sempre para não magoar as pessoas, é perigoso, pois

> muitos predadores sexuais se aproveitam disso. Muitas meninas ficam quietas quando são abusadas, porque querem ser boazinhas. Muitas meninas passam tempo demais tentando ser “boazinhas” com pessoas que lhes fazem mal. Muitas meninas pensam nos “sentimentos” dos seus agressores. Esta é a consequência catastrófica de querer agradar. Temos um mundo cheio de mulheres que não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem aos outros (ADICHIE, 2017, p. 48-49).

Posto isso, é essencial ensinar às meninas não serem agradáveis, mas honestas, bondosas, corajosas. E, ao mesmo tempo, é fundamental incentivá-las a expressarem as suas opiniões, a falarem o que sentem com sinceridade; se manifestarem, gritarem quando se sentirem incomodadas. É mais do que preciso ensiná-las que os seus corpos lhes pertencem e que devem dizer não quando acharem necessário ou quando se sintam incomodadas com algo (ADICHIE, 2017)

Quem ensina deve estar aberta(o) ao diálogo, mesmo que tenha pouco conhecimento sobre a sexualidade e as questões de gênero, deve escutar e anotar as dúvidas das crianças e adolescentes e buscar informações ou solicitar ajuda de alguém de confiança, que tenha mais conhecimento e segurança para falar com elas(es); nada de palestras, uma vez que nas palestras fala-se para elas(es) e precisamos falar com elas(es), mas jamais deixar sem uma resposta. Ao falar sobre as partes do corpo, ensinar os nomes corretos das partes íntimas (os meninos têm pênis; as meninas têm vagina), com naturalidade como se estivéssemos falando do braço, do pé ou dos olhos.

Com igual naturalidade, devemos falar da biologia e da sexualidade da mulher ter o cuidado de não passar um sentimento de vergonha ou de falsa moral. Para que elas(es) aprendam a se referir a biologia e sexualidade feminina, é preciso que as professoras precisam se libertar das vergonhas que elas mesmas herdaram, o que é extremamente difícil (ADICHIE, 2017). Para Adichie (2017, p. 68),

> a vergonha que atribuímos à sexualidade feminina se refere a uma questão de controle. Muitas culturas e religiões controlam o corpo feminino de uma ou de outra forma. Se a justificativa para controlar o corpo das mulheres se referisse a elas mesmas, seria compreensível. Um exemplo hipotético: as mulheres não devem usar sai curta porque se usarem, podem ter câncer. Mas pelo contrário, a razão não se refere a elas, mas aos homens. As mulheres precisam andar cobertas para proteger os homens.

Concordo com a autora, basta ver a repressão contra as meninas quando usam “shortinho”, saia curta, decote ou batom vermelho, ao dizerem que não devem usar por serem *provocativos,* ou seja, que provocam a biologia masculina que não ensinamos os meninos a controlarem, pelo contrário reprimimos para as meninas e normatizamos e liberamos para os meninos. Isso é “[...] desumanizante, porque reduz a mulher a meros acessórios usados para administrar os apetites masculinos” (ADICHIE, 2017, p. 68).

E, ainda, concordo com Adichie (2017, p. 76-77) sobre tornar a diferença algo comum, normal. Para as pessoas serem humanas é preciso saberem que muitos percorrem caminhos

diferentes, nascem diferentes, têm culturas diferentes, religiões diferentes e que devemos respeitá-los, pois

> a linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos (FREIRE, 1997, p. 53).

Vidas podem ser marcadas profundamente quando as palavras são impregnadas de comodismo e aceitação diante do autoritarismo, da violência, do preconceito, do racismo, do machismo, da LGBTfobia. Para a professora progressista que almeja mudança "[...] não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área" (FREIRE, 1997, p. 53). É por isso que entendo como fundamental que a professora se veja e se assuma como agente de transformação, como transgressora da ordem imposta e se capacite para os desafios e participe como ente político e ativo na construção de um novo pensar. Ademais,

> é preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p. 8-9).

Com inspiração em Freire (1997), arrisco a dizer que a transformação da sociedade só será possível quando entendermos que é preciso ter coragem, ousadia, esperança e luta.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 AS VIVÊNCIAS E AS IDENTIDADES CONSTRUÍDAS AO LONGO DA VIDA

Mexer com a subjetividade das pessoas não é algo fácil de fazer. Levá-las a mergulhar na sua história, reviver suas angústias, suas alegrias e situações que construíram a sua trajetória de vida são atitudes necessárias, embora pareça angustiante, para a compreensão dos mecanismos que levam a tornar a violência, especialmente a simbólica através de palavras, como algo naturalizado e aceitável nos diversos espaços, neste caso a escola.

Assim, as histórias de vida de cada professor respondente, são pilares para se compreender as formas de como se constituem e se mantêm as relações de dominação. Sim, relações de dominação, pois a violência de qualquer forma se dá a partir da dominação de um sujeito sobre o outro, sufocando a sua vítima de várias formas e lhes tirando a vida no seu mais amplo sentido, ou seja, tirando o seu direito de liberdade, crescimento, vivências e muitas vezes culminando a tirar-lhes a vida de fato.

Ao ler as respostas do questionário proposto, deparei-me com vidas que, antes de serem os professores e as professoras, são seres humanos, com histórias de dificuldades, de alegrias, de tristezas, de violências, de culturas diversas. Realidades que, muitas vezes, se chocam com a realidade dos alunos, da comunidade, do próprio quadro de docentes e funcionários da escola.

Distribui 21 questionários, dos quais 3 foram para os gestores da escola, 18 entre os professores do 6° ano do Ensino Fundamental ao 3° ano do Ensino Médio. Entre todos os questionários, 5 foram para professores e 16 para professoras; houve retorno de 15 questionários: sendo 3 dos gestores e 12 das(os) professoras(es). Com relação ao gênero, 2 dos questionários respondidos são de professores e 13 de professoras. Inclui-se os gestores também como professores respondentes (PR), pois mesmo não atuando em sala de aula estão presentes em todos os espaços da escola.

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Questão 1: fale um pouco sobre você: qual a sua etnia; onde nasceu; onde foi e como foi a sua infância e adolescência; relacionamento com os pais. Decidi por considerar 3 itens nesta questão:

a) Etnia;
b) Relacionamento com os pais;

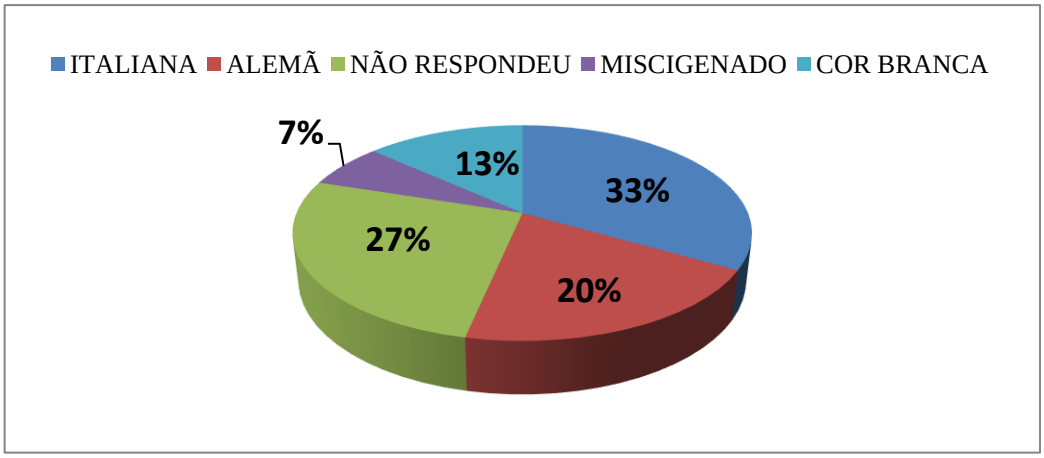
c) Como foram a infância e a adolescência.

Obtive os seguintes resultados:

a) Etnia:

Dos 15 professores respondentes, 33 % são de origem italiana, 20% são de origem alemã, 13% consideraram apenas a cor da pele (cor branca), 7% miscigenado (alemão, português, italiano) e 27% não responderam. Resultado expresso no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Etnia



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme Rückert (2013, p. 217), a região do noroeste do Rio Grande do Sul foi colonizada por vários grupos étnicos, entre eles estão os italianos, alemães e poloneses. Essa região foi, portanto, uma colônia mista, o que justifica, de certa forma, a miscigenação dos ascendentes e a preservação de algumas famílias da cultura italiana e alemã, em especial. Assim explica o autor (RÜCKERT, 2013, p. 227):

> [...] novas colônias que surgiram no final do século XIX na região noroeste do Rio Grande do Sul. Tradicionalmente, essas são as chamadas colônias mistas – expressão que destaca uma representação mais equilibrada de diversos grupos étnicos no processo de colonização.

Embora prevaleça a miscigenação, é muito presente entre os docentes as demonstrações das culturas italiana e alemã. Os descendentes de italiano são muito ativos nos afazeres da escola, como lidar na horta escolar, no jardim, as mulheres seguidamente fazem bolos e outras guloseimas para o lanche das(os) colegas, além de fazerem lindos bordados para vender. Além disso, frequentemente falam entre si em italiano. Para Bourdieu (2002, p. 112, grifos do autor), a língua ou os dialetos "[...] são objeto de *representações mentais*, quer dizer, atos de percepção

e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e seus pressupostos [...]", ou seja, uma forma de mostrar a identidade em um grupo ou região.

É interessante acrescentar que "[...] as colônias italianas alcançaram um expressivo crescimento econômico através da produção agrária, do artesanato e do comércio com as áreas de colonização portuguesa nas proximidades norte e oeste da Serra" (RÜCKERT, 2013, p. 242), lembrando que os italianos da segunda fase da colonização do Rio Grande do Sul vieram das famílias de colonos da serra gaúcha, muito provável que este fato explique a lida na terra por todos os membros da família e o artesanato feito pelas mulheres das famílias italianas na região noroeste do estado.

A busca da identidade étnica ou regional está presente também no fazer artesanato, na culinária, músicas, danças que passam a ser representações simbólicas da identidade dos grupos que dividem ou não um espaço, umas regiões. Como no caso de uma das professoras de descendência alemã muito criativa no artesanato, da mesma forma a sua mãe faz tapetes de retalhos e cucas feitas a partir de receitas alemãs para vender.

Mas, de onde vieram esses alemães e italianos que se instalaram nesta colônia mista? Para responder, amparo-me em Rückert (2013, p. 17), que propõe que

> o fluxo de teuto-brasileiros em direção ao noroeste do Rio Grande do Sul pode ser considerado como uma migração interna ligada ao rápido crescimento demográfico das regiões do Vale dos Sinos, Vale do Caí e Vale do Taquari, diante desse crescimento demográfico nas "antigas colônias" alemãs e da própria degradação do solo, milhares de teuto-brasileiros participaram do povoamento do noroeste do estado, misturando-se com imigrantes de diversas etnias.

Com essa verificação em Rückert (2013), é possível deduzir que as professoras de origem alemã e italiana trazem consigo traços da cultura dos colonos das primeiras regiões colonizadas os quais trouxeram da Alemanha e da Itália as suas culturas.

Nesse item referente a etnias chama a atenção os 13% de PRs que associaram a etnia com a cor da pele. Esses professores e essas professoras possivelmente não têm claro o conceito de etnia. A cor de pele branca, negra, amarela ou parda, é uma manifestação fenotípica que está relacionada com a quantidade de melanina produzida pelo indivíduo. Trata-se, portanto, de uma das características biológicas da espécie humana, que foi, e ainda é utilizada como caráter (branco ou negro) classificatório das posições sociais hierarquizadas com supremacia das pessoas brancas nas sociedades. Silva e Soares (2011, p. 104) exemplificam esse contexto:

> a cor do negro, na perspectiva daqueles que alimentam um pensamento discriminatório, demonstra inferioridade, e é tomada como um marcador de diferença. Toda uma simbologia foi construída no inconsciente coletivo graças às ideias do passado, nesse sentido a cor preta representaria o mal, o feio e o sem inteligência; enquanto a cor branca representa o inverso: bom, bonito e inteligente. Além da classificação social de que a cor preta significa, mesmo que simbolicamente, a classe inferior, consequentemente de menor poder aquisitivo.

A partir disso, é possível definir raça, a partir de Santos et al (2010, p. 124), como sendo

> [...] um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial constitui apenas uma das características que compõem uma raça.

A intenção de saber a etnia das(os) professoras(es) respondentes não foi exatamente saber sobre suas características biológicas, mas saber também de sua origem identitária e isso implica nas questões biológicas, culturais, religiosas, os fatores biológicos, nacionalidade e ter elementos para a análise de dados, pois etnia compreende "[...] um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física" (SANTOS et al., 2010, p. 122).

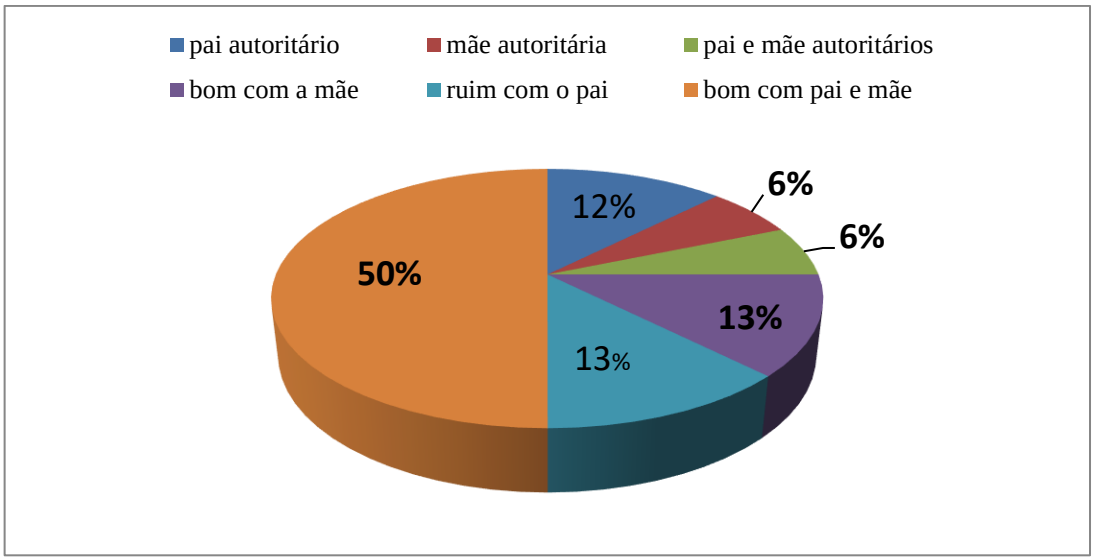
Considerando os autores, temos que

> etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território (SANTOS et al., 2010, p. 124).

Portanto, saber a etnia das(os) respondentes amplia a possibilidade de melhor compreender como se construiu a sua visão de mundo, da vida e, em especial das relações de gênero principalmente no âmbito familiar.

b) Relacionamento com os pais:

Gráfico 2 – Relacionamento com os pais



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Neste item, conforme o Gráfico 2, as respostas se apresentam diversificadas, pois há situações em que o pai é autoritário (12%), como relataram os professores P1 e P6:

> O pai determinava e os filhos obedeciam (P1).
> Tive sempre um bom relacionamento com meus pais, porém com maior afinidade com minha mãe, pois meu pai sempre foi mais rude e autoritário, acredito que foi devido a sua criação e profissão (brigadiano), foi criado por familiares com muito sofrimento (P6).

Mãe autoritária (6%), de acordo com a professora respondente P2: "Sempre fui tranquila e obediente. Tinha medo da minha mãe que era rígida e não admitia que seus filhos a desobedecessem."

Também houve relato de uma professora em que os dois, pai e mãe, foram autoritários e violentos (6%): "relacionamento difícil, pois pai agredia a mãe e os filhos. Mas não bebia. Nos últimos anos antes de morrer a gente teve um entendimento melhor" (PR15).

O relato do PR4 em sua resposta diz que "Sempre tive um relacionamento bom com minha mãe e muito difícil com meu pai".

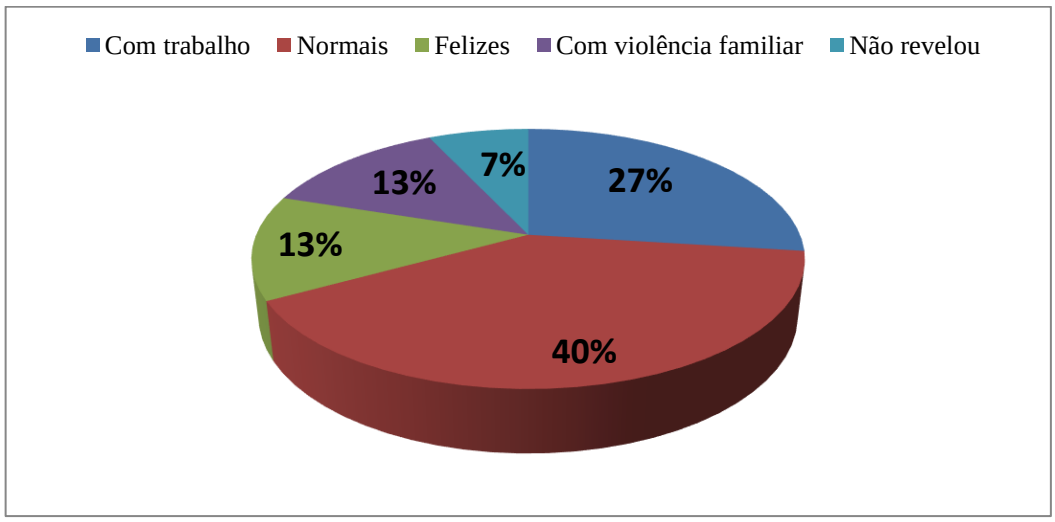
Amenizando um pouco as angústias do relacionamento com os pais relatados anteriormente, 13% de professoras(es) respondentes relatam que tiveram um relacionamento bom com a mãe e a metade, 50% dos PRs, alegaram que tiveram um bom relacionamento com ambos, pai e mãe.

> Meu relacionamento com os pais era muito bom (PR5, 58 anos)

> Meu relacionamento com meus pais e irmãos sempre foi tranquilo. Eu sou a mais nova e por esse motivo sempre (fui) cuidado por eles (PR8 37 anos)
> Meu relacionamento com meus pais é a base de amor, respeito e carinho (PR9 40 anos)
> Tive uma infância feliz, com pais carinhosos e presentes (PR10, 50 anos)
> Em casa o relacionamento com os pais era maravilhoso, uma mãe e um pai muito afetivos, fizeram de tudo para que estudássemos. Nunca faltou nada. Lembro ainda hoje, quando íamos acampar em família. Era uma festa (PR11)
> Meus pais sempre presentes (PR12)
> Meu relacionamento com meus pais foi bom, sem problema grave, apenas situações de adolescência como teimosia, querer sair... Entre outros (PR13, 29 anos).

c) Como foi a infância e a adolescência:

Gráfico 3 – Como foi a infância e adolescência



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Conforme o Gráfico 3, dois pontos neste item que chamam a atenção: o trabalho infantil e a violência doméstica. São 13% das/os entrevistados que relataram violência familiar e 27% situação de trabalho infantil, índices apresentados no Gráfico 4. Dos que relataram supostas situações de trabalho infantil todos são de origem italiana e alemã e moradores no interior (roça). Nota-se esta situação em:

> Sou descendente de italianos, catarinense, nascida na roça, 11ª de uma família de 16 irmãos (mesmo pai e mãe) aprendi desde cedo a trabalhar, ajudar em todas as tarefas da família: lavoura, tirar leite, lida com animais... (PR1).
> Sou de origem alemã, nasci em Sertão/RS, sou filha de agricultores humildes [...]. A adolescência passei no município de Pontão, fui sempre educada, esforçada e trabalhadora, ajudava a família nos afazeres do interior (tirava leite, capinava...) (PR2).
> Minha infância foi de muito trabalho. Desde cedo ajudávamos os pais nas tarefas, (tanto domésticas como no sustento da família). Uma família de origem italiana, morávamos numa região montanhosa, interior de Aratiba/RS. Plantávamos para o sustento da família, além de criar gado e suínos... (PR3).

> Eu nasci em Rondinha, sou italiana. Quando tinha 9 anos minha mãe faleceu, então minha infância foi interrompida, assumi a casa, fazia comida, tirava leite, limpava a casa, lavava roupas, ia na lavoura com meu pai [...] (PR5).

Estes relatos nos mostram que, mesmo depois de várias gerações, algumas famílias de colonos mantiveram-se numerosas e os filhos desde muito cedo ajudavam nos afazeres, tanto domésticos como na lida com a terra e manejo dos animais.

A violência familiar foi identificada nos relatos que seguem:

> Nascida em Sarandi, no interior, minha infância não foi fácil. O ambiente familiar era tenso, (com) muita agressão, devido ao alcoolismo do meu pai. A minha adolescência foi com muita dificuldade financeira, pois meus pais se separaram ainda na minha infância e minha mãe trabalhava dia e noite para prover o alimento. Costurava nossas roupas, muitas vezes, reformava as doações que nos eram dadas. Eu agradeço a todos em pensamento e agradeço a minha mãe guerreira e agradeço ao meu pai por me dar a vida. Meu relacionamento com meu pai não houve porque eu era pequena quando eles se separaram e nós fomos morar com a minha vó materna. Minha mãe e eu nos relacionávamos muito bem. Sempre a admirei, hoje ambas (mãe e avó) são falecidas (PR14, 54 anos).

Neste relato, além da violência física, identifica-se também a violência de estado na falta de políticas públicas de atendimento à mulher e sua família, nos casos de violência familiar. A mulher se vê obrigada a separar-se do marido agressor e fica na dependência de parentes para ajudar no cuidado dos filhos e conseguir trabalhar para o seu sustento e da família, como relata PR14:

> [...] depois da separação dos meus pais, fomos morar com meus avós maternos. Os meus irmãos foram distribuídos para os parentes como: tios, padrinhos, isso durou uns anos, após minha mãe conseguiu reunir todos novamente numa mesma casa [...] (PR14).

No relato de PR15 (48 anos) sobre a infância e adolescência, nota-se a ideia de educar pelo sofrimento e pelo castigo físico: “[...] muito sofrida, pais rígidos, enérgicos. Educavam na base do laço...”. Percebi que essa ideia ainda persiste para alguns professores, inclusive gestores, ao defenderem os castigos como ficar sem recreio, sem educação física ou outras atividades lúdicas que os alunos gostam. E no pátio da escola ter cercas com arame farpado para que, ao se machucarem, aprendam a não passar pelos lugares que não devem. Ou, ainda, pessoa da direção plantar roseiras e outras plantas com acúleos e espinhos no pátio da escola fazendo observações como: “quero ver passarem, vão se arranhar tudo (risos)” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Sobre os demais, 13% relatam que tiveram adolescência e infância felizes:

> Tive uma infância feliz, com pais carinhosos e presentes (PR10 50 anos).
> Nasci em Tapera/RS. Tive uma infância maravilhosa em meio a natureza. Brinquei muito, andei de bicicleta, subi em árvores, entrei em rios, atividades de uma infância feliz (PR11).

E 40%, tiveram infância e adolescência consideradas normais (Gráfico 4), como consta em:

> Nasci em Lagoa Vermelha. Tive uma infância tranquila, bem aproveitada. Brinquei bastante de bonecas, jogos, bola. Bicicleta. Tive amigas as quais tenho contato até hoje (PR8 37 anos).
> Nasci em Ronda Alta, tive uma infância e adolescência de muitas brincadeiras com os primos, pois a família é muito grande. Sempre fomos tratados com muito carinho e respeito. Aprendemos desde cedo o valor de que realmente importa para nossa vida (PR9, 40 anos).
> Nasci em Passo Fundo. Infância e adolescência tranquilas, brinquei, estudei, meus pais sempre presentes (PR12, 39 anos).
> Nasci no município de Passo Fundo. Minha infância foi alegre, carinho dos pais, tios e avôs, muitas brincadeiras [...] na adolescência ocorreu tudo bem, com muitas novidades na vida como emprego, cursos, pensamentos sobre profissão [...] (PR13, 29 anos).

Alguns dos PRs admitiram ter passado pelas crises normais da adolescência, como enfrentamento dos pais ao querer sair e se relacionar com os iguais da idade, buscas e dúvidas na escolha da profissão, insegurança diante da realização ou não dos sonhos e objetivos, como consta nos seguintes relatos: “Tive uma infância normal e uma adolescência um pouco conturbada” (PR4) e “[...] medos por não conseguir atingir metas que gostaria de alcançar, mas com muita dedicação consegui realizar todos os sonhos. [...] apenas situações de adolescência como teimosia, querer sair [...] Entre outros” (PR13).

Fica implícito que PR13 desafiava os pais para sair e fazer outras coisas pertinentes à adolescência e possivelmente não foi somente ela que passou por situação parecida por que então tanta repressão aos adolescentes principalmente às meninas? Será que essas pessoas adultas não se lembram das suas angustias, seus medos, sua vontade de conhecer o mundo quando eram adolescentes?

Outro ponto interessante é que os PRs nascidos e criados na cidade, mesmo em cidades pequenas, não relataram terem trabalhado durante infância. Enquanto os que admitiram que trabalharam desde cedo, são oriundos do interior e de origem italiana ou alemã, e relataram esse fato com muita naturalidade.

Nas respostas da questão 1, percebe-se a preocupação das mães e dos pais com a formação escolar dos filhos como perspectiva de ascensão social: “Nasci em Sertão/RS. Sou filha de agricultores humildes, porém com objetivos concretos de que a educação seria a única

maneira de mudar a realidade minha e de meu irmão" (PR2). E em: "[...] uma mãe e um pai muito afetivos, fizeram de tudo para que estudássemos. Nunca faltou nada" (PR11). Ou ainda, como acúmulo do capital cultural: "Somos cinco pessoas, 3 filhos, todos frequentamos a escola, fizemos vários cursos, todos com formação superior" (PR12). Sobre isso, Bourdieu (2015, p. 45) afirma que

> é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado com dom natural.

A expectativa de melhorar de vida através da educação pode ser uma falácia, considerando que a escola é o principal meio de reprodução das desigualdades. O sistema escolar excluir os menos favorecidos e privilegia os mais favorecidos que consequentemente terão mais oportunidades no mercado de trabalho e mais chances de fazer um curso superior. Explicando essa afirmativa Bourdieu (2015, p. 45) destaca que

> um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais chances do que um filho de operário e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média.

No entanto, algumas vezes, mesmo a família tendo melhor condição financeira, existe ainda a opção de ser literalmente "do lar", seguindo a cultura sexista, como nos acena a PR11 com a história de sua mãe:

> Minha mãe era de família rica, poderia ter sido médica, advogada como seus irmãos, mas preferiu casar e fazer corte e costura e cuidar da sua família. Muitas vezes, anos depois, a ouvia dizer: "eu fui muito burra, deveria ter ido estudar". Embora se chamasse de burra, era muito 'culta', me ensinou a gostar de livros, líamos juntas todas as noites (PR11).

Neste caso, o arrependimento é comum, muitas vezes fora feito a escuta de mulheres amigas ou da família lamentarem por não terem tido oportunidade de estudar. Em outros casos, voltaram a estudar depois dos filhos criados, ou seja, depois de cumprir o papel que lhes cabe na sociedade. No caso da PR11, houve incentivo da mãe para a leitura e o estudo, mas nem sempre é assim, as mães não conseguem incentivar as filhas estudarem e serem independentes resultando em mulheres com a mesma sina de submissão.

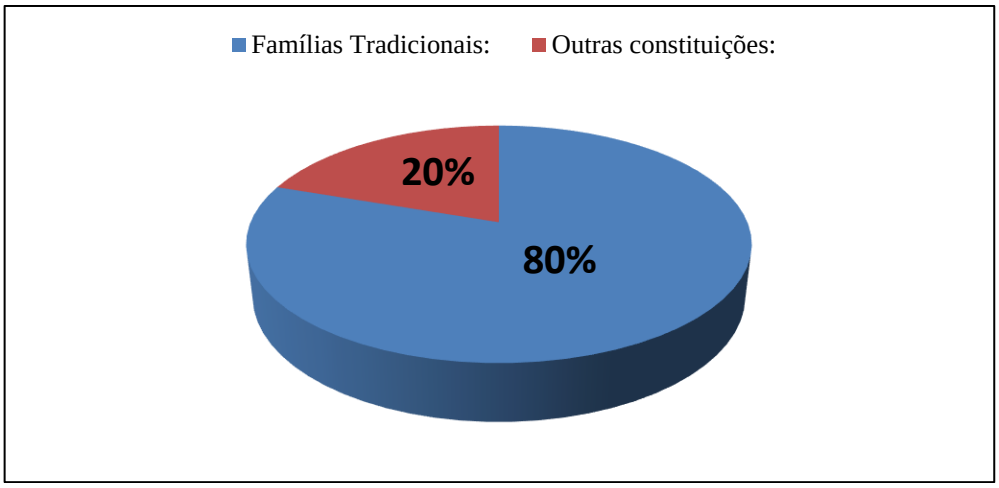
Na questão 2, cuja pergunta é: Como era/é constituída a sua família (pai, mãe, filho)? Havia/há papéis definidos para homens e mulheres? Nas decisões a serem tomadas quem tinha/tem a última palavra? Considerando três categorias:

a) Configuração familiar;
b) Papéis de gênero na família;
c) Nas decisões a serem tomadas, de quem era a última palavra?

a) Configuração familiar:

Sobre a configuração familiar, foram possíveis os seguintes resultados (expressos no Gráfico 4): das/os entrevistas/os 80% disseram ter uma família tradicional e 20% admitiram que suas famílias tem outras configurações.

Gráfico 4 – Configuração familiar



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Embora atualmente existem vários tipos de constituição familiar, do total de professoras(es) respondentes, resultados expressos no Gráfico 4, 87% disseram que suas famílias são tradicionais, ou seja, constituídas por pai, mãe e filhas(os) e 13%, descreveram suas famílias com outras configurações como uma família constituída pela mãe e filhas/os: "minha infância foi com minha mãe, irmãos e irmãs, meu pai não conheci [...]" (PR7) e uma família com vários momentos em função da separação dos pais:

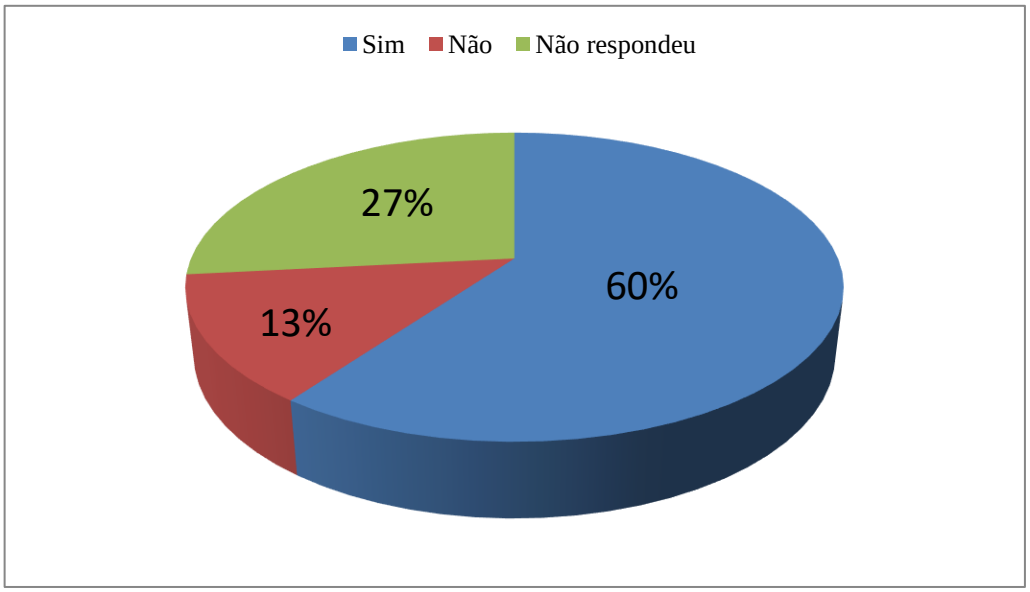
> [...] depois da separação dos meus pais, fomos morar com meus avós maternos. Os meus irmãos foram distribuídos com parentes como tios, padrinhos, isso durou 5 anos, após, a mãe conseguiu reunir todos novamente numa mesma casa. Então, com meus avós moravam: vô, vó, mãe, eu e meu irmão menor. [...]fomos morar todos juntos de novo (PR14).

Analisando as respostas, na maioria dos casos as famílias são patriarcais e machistas, mesmo quando a mãe era uma figura forte e mais presente nas decisões. Em relação a essa característica teve um relato interessante da PR1: “Pai, mãe e filhos (constituição familiar) família patriarcal. O pai mandava e a mãe era puro amor e doação, escutava, orientava, entendia, ajudava, mas dizia: ‘peçam para o pai, ela não ousava desafiar o pai...’ Isso era cultural”.

b) Papéis de gênero na família:

De acordo com o Gráfico 5, 60% das(os) professoras(es) responderam que nas suas famílias os papéis de gênero eram bem definidos. 13% responderam que não e 27% não responderam.

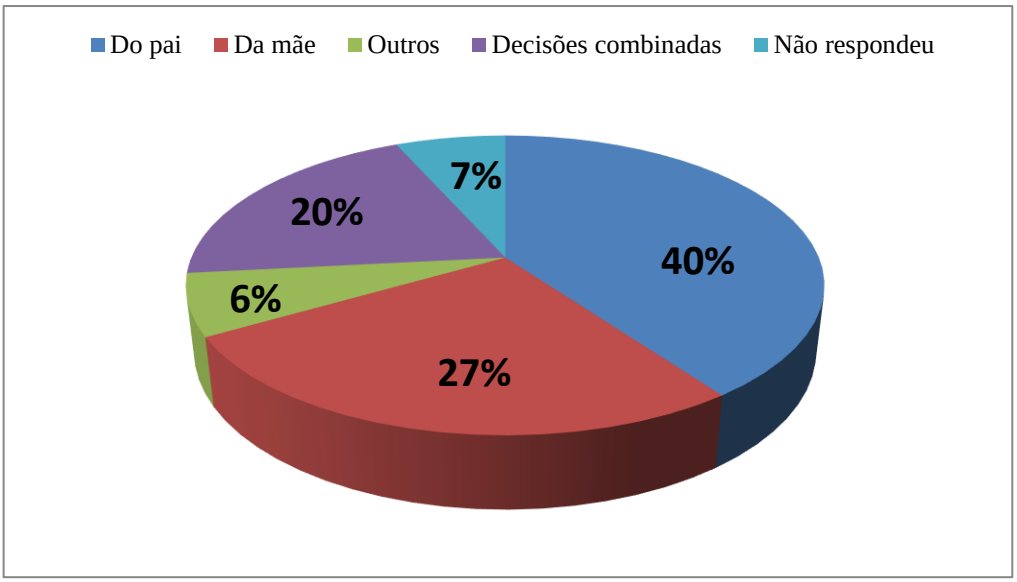
Gráfico 5 – Papéis de gênero na família



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

c) Nas decisões a serem tomadas, de quem era a última palavra? A última palavra nas decisões está indicada no Gráfico 6:

Gráfico 6 – De quem era a última palavra?



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Analisando as respostas da questão 2 (expressas nos Gráficos 4, 5 e 6), procuro novamente aporte teórico em Bourdieu (2011). Nos seus estudos sobre as relações de gênero na sociedade cabila, o autor fala que a ideia das pessoas sobre os corpos é socialmente construída. O corpo masculino com o seu formato biológico é descrito como um instrumento de dominação pela sua virilidade, força e visibilidade, enquanto que o corpo da mulher, por sua vez, é o falo masculino invertido, portanto, frágil, escondido, feito para aceitar a dominação do outro no ato sexual (Posição do homem por cima) que é permitido à mulher no advento do casamento e destinado à reprodução para a mulher e prazer para o homem (BOURDIEU, 2011)

Com essa ideia social do corpo biológica e naturalmente aceita, tem-se a divisão entre os sexos, manifestada na oposição entre masculino e feminino, que "[...] parece estar na "ordem das coisas" como se diz por vezes para falar do que é normal, natural [...]" (BOURDIEU, 2011, p. 17). Essa divisão está presente concomitantemente em todo o mundo social e incorporada nos hábitos e nos corpos, como nas roupas para meninos e roupas para meninas, nas casas sexuadas (quarto dos meninos e quarto das meninas), nas escolas (filas para meninas e para meninos), nos banheiros públicos (banheiro feminino e banheiro masculino).

Na incorporação das diferenças baseadas no sexo biológico, a força da ordem masculina dispensa justificativas, pois "a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitima-la" (BOURDIEU, 2011, p. 18), mas que simbolicamente, diz o autor, é ratificada pela sociedade através da

> divisão social do trabalho distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado reservado aos homens, e a casa, reservada as mulheres; ou no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina com o estábulo, a água e os vegetais, o ano agrário,, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2011, p. 18).

O autor, ainda que se referisse à sociedade cabila, mostra a condição da mulher nas divisões de tarefas e espaços que ainda persistem e naturalmente são passadas de geração a geração no núcleo familiar. A prova disso, encontro nos relatos dos professores respondentes sobre como se constituía a sua família e sobre como era a divisão de tarefas no seu cotidiano:

> Uma família numerosa, bem constituída. Geralmente as funções eram bem definidas. O pai e os irmãos trabalhavam na roça e nas atividades que exigiam mais esforço físico, enquanto a mãe e irmãs ficavam nos afazeres domésticos (PR3).
> Era costume as mulheres ficarem em casa às vezes se encontravam com as vizinhas e pessoas da comunidade para conversar e tomar chimarrão; enquanto que os homens jogavam bola, bocha ou baralho (PR3).

E mesmo que as mulheres tenham conquistado outros espaços na sociedade, pela luta dos movimentos feministas, ainda há espaços considerados preferencialmente para homens, como os estádios de futebol, os bares, as casas noturnas de entretenimento; além dos espaços profissionais: construção civil, escritórios de engenharia, aviação, chefias, entre outros. Sobrando para as mulheres, espaços permitidos para o gênero feminino, como as igrejas e eventos de cunho beneficente e profissões que estendem as suas habilidades de “mãe”, ou seja, da cuidadora afetiva como a enfermagem, secretária, professora.

Este papel cultural e socialmente imposto à mulher de ser mais afetiva e por isso leva o título de “cuidadora” tem origem na sua tarefa de ser responsável pelos cuidados e educação dos filhos e cuidados com a casa, como descrevem os professores respondentes:

> Minha mãe que assumia as responsabilidades com a família {...} e o limite era ela imposto por ela (PR2).
> As tarefas da casa e cuidado com os filhos na maioria das vezes eram com a minha mãe... (PR6).
> Meu pai era o único que trabalhava. Minha mãe cuidava de nós e da casa (PR8).

A inculcação da dominação masculina passa por todas as formas de convencimento das sociedades, as obrigações de esposa, mãe, filha, irmã ocupações dos espaços públicos e privados, o que pode e não pode fazer ou dizer, induz naturalmente a supremacia masculina, pois, o contraponto dá a ideia de ser melhor: melhores espaços, melhores e mais remuneradas

profissões, melhores tarefas no seio da família legitimam e naturalizam uma relação de dominação dos homens em relação às mulheres. Assim,

> O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente *performativa* de nominação que oriente e estruture as *representações*, a começar pelas representações do corpo (o que ainda não é nada); ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho de construção prática, que impõe uma *definição diferencial* dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo o que caracteriza pertencer ao outro gênero [...] (BOURDIEU, 2011, p. 33, grifos do autor).

Mantem-se essa situação de jugo das mulheres submetendo desde cedo as meninas a um aprendizado que as fazem interiorizar os princípios "[...] fundamentais da arte de ser feminina, da boa conduta, inseparavelmente corporal e moral, aprendendo a vestir e usar as diferentes vestimentas [...]" (BOURDIEU, 2011, p. 37). Da mesma forma, aprendem com suas mães e mulheres mais velhas, a serem obedientes, de mover ou não partes de seu corpo, jeito de olhar, de falar, de servir, ser dócil, de arrumar a casa para agradar aos homens que nela habitam, de serem *femininas* e não *feministas*:

> Poder-se-ia dizer que a identidade da minha família era machista, pois a mãe sempre impunha que eu e a mana deveríamos fazer as tarefas de casa para os meninos tipo: arrumar a cama deles, lavar a louça, secar a louça No entanto, a pesar do machismo imposto mais pela minha mãe do que pelo meu pai, era ela quem mandava, decidia tudo (PR11).

Percebe-se neste relato, que mesmo a mãe sendo quem toma as decisões, ela impõe às filhas a ordem natural de servir aos homens da casa que não são cobrados em nenhuma tarefa, nem o pai, pois, conforme relato de PR11 "não me lembro do meu pai tomando a última palavra [...]. Eu me revoltava com tudo isso, procurava ajudar a mãe porque ela acabava se sobrecarregando com tudo isso. Eu procurava ajudar a mãe nas tarefas e decisões".

O machismo e patriarcalismo estão presentes em quase todos os questionários respondidos, tanto de forma explícita como de forma velada. Isso se explica quando, da mesma forma que as meninas são treinadas para serem femininas, os meninos são treinados para serem do gênero masculino, isso ocorre desde as brincadeiras infantis, como o jogo de bola, brincar com carrinhos, agredir ao ser provocado para não levar desaforo para casa, não brincar com bonecas ou outros brinquedos considerados femininos, chorar é coisa de menina, entre outros ritos e manifestações simbólicas. Nesta ordem de pensamento, Bourdieu (1982 apud BOURDIEU, 2011, p. 35) acena ao refletir que

> a contribuição que os ritos de instituições dão a virilidade nos corpos masculinos, teríamos que acrescentar todos os jogos infantis, sobretudo aqueles que têm conotação sexual mais ou menos evidente (como o que consiste em mijar a mais longe possível ou os jogos homossexuais dos pequenos pastores) e que em sua aparente insignificância, estão sobrecarregados de conotações éticas [...].

Equitativamente a isso, a virilidade masculina é incentivada a partir do sexo biológico quando os meninos não são cobrados quanto a sua postura e comportamento e são incentivados a exibir o seu corpo. As meninas, ao contrário, o tempo todo são incentivadas a esconder o seu corpo em nome de uma (falsa) moral válida somente a elas. Aos meninos mostrar o peito, os músculos e o volume do falo são sinônimo de virilidade e poder. Pode fazer porque é macho, portanto, é permitido. As meninas, se usarem roupas curtas, decotes acentuados, mostrarem de qualquer forma, o seu corpo, é "sem-vergonhice", faz porque está "se oferecendo", isso quando não são chamadas de vagabundas. Essas inculcações simbólicas vão definindo quem deve "mandar" nos diferentes espaços numa sociedade construída a partir da visão androcêntrica que, para Bourdieu (2011, p. 38) tem a ver com

> os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética. Assim como a moral da honra masculina pode ser resumida em uma palavra cem vezes repetida pelos informantes. *Qabel*, enfrentar, olhar de frente e com postura ereta (que corresponde à de um militar perfilado entre nós) prova da retidão que ela faz ver, do mesmo modo a submissão feminina parece encontrar sua tradução natural no fato de se inclinar, baixar-se, curvar-se, de se submeter (ao contrário de "pôr-se acima de"), nas posturas curvas flexíveis, e na docilidade correlativa que se julga convir à mulher.

Dessa forma, "é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina [...]" (BOURDIEU, 2011. p. 103), e a escola fica como a segunda instituição reprodutora simbólica do androcentrismo. Não descartamos, por óbvio, os outros espaços também significativos como as igrejas, mídias, redes sociais, estádios de futebol, entre outros. Mas, é importante salientar que a família pode ser considerada um espaço importantíssimo na configuração e reprodução do machismo e patriarcado, pois quem está no comando das escolas, igrejas, mídias, das redes sociais, das músicas e piadas machistas, misóginas e homofóbicas teve sua formação inicial, na maioria das vezes, na família.

Nesta ordem, os meninos são conduzidos a serem "chefes de família", provedores. Portanto, é provável que seja por isso que os detentores da última palavra nas decisões no seio da família sejam os homens (Gráfico 6) e algumas vezes, sua aceitação vinda como resultado

da violência. Como fica claro nos seguintes relatos dos professores ao responderem sobre as decisões a serem tomadas:

> [...] as decisões na casa, a maioria eram tomadas pelo meu pai (PR4).
> Não havia papel definido, era tudo igual, todos trabalhavam unidos. A última palavra era do pai (PR5).
> [...] E a palavra final sempre foi do meu pai (PR6).
> As decisões eram tomadas pelo meu pai. A minha mãe sempre perguntava para ele (PR8).
> As decisões sempre eram do meu pai. Todos tinham medo de apanhar, até a minha mãe (PR15).

A presença masculina nas decisões pode ocorrer também nas famílias com outras constituições, as quais podem ser os avôs, os tios ou os irmãos mais velhos, situação claramente encontrada nos escritos:

> Nas decisões tomadas a última palavra era da minha mãe (viúva). Meu irmão mais velho auxiliava quando necessário (PR 7).
> Meu pai sempre trabalhou fora (em outras cidades). Ficava em casa só nos fins de semana, então a minha mãe tomava a maioria das decisões, mas sempre conversavam antes (PR12).
> Quando fomos morar com os meus avós, era o vô quem mandava... Quando fomos morar juntos de novo, meu tio era avisado se não obedecíamos a mãe, ele era como um pai, na verdade ele é como um pai para nós (PR14).

Fica claro, portanto, que mesmo as mulheres se tornando responsáveis pela família, ainda assim, tem a necessidade de uma intervenção masculina. O que está posto até aqui, de certa forma já explica ou justifica o resultado de 60% de famílias com papéis de gênero definidos, ou seja, as funções para os homens e para as mulheres bem definidas e consideradas normais (Gráfico 5).

Alguns PRs trazem em seus relatos algumas mudanças nas relações de gênero, indicando mais diálogo e mais parceria nas decisões a serem tomadas em suas famílias:

> A minha família era constituída por pai, mãe e filhos. Ambos tomavam decisões juntos (PR9).
> Meus pais combinavam as coisas e não havia uma voz dominante (PR10).
> - Não havia divisão de papeis na minha família. Todos discutiam sobre as situações que ocorriam na família (PR 13).

Apesar de vários fatores demonstrarem que as mulheres ainda vivem sob a dominação de uma sociedade androcêntrica, as mulheres conquistaram espaços importantes tanto no mercado de trabalho como na vida pública e porque não dizer, na família. Para Bourdieu (2011, p. 106), “a maior conquista está, sem dúvida, no fato de que a dominação masculina não se

impõe mais como evidência de algo que é indiscutível". Isso se deve a atuação dos movimentos feministas que conseguiram colocar na pauta de discussões os direitos das mulheres e o seu reconhecimento, a sua identidade enquanto cidadã, na família e em outros espaços constitutivos da sociedade.

Questão 3: Você lembra como as mulheres de sua família eram/são tratadas (tempo dos avós, dos pais)?

Nesta questão foi necessária a divisão em dois tempos: tempo das avós e tempo das mães, para assim ser possível uma comparação entre as gerações no modo de tratamento dispensado às mulheres nas famílias. Mudou o tratamento dispensado às mulheres de uma geração para outra? Ou continua o mesmo tratamento? As respostas apresentadas nos levaram a cinco pontos interessantes nesta questão, quais sejam: foram tratadas com respeito; foram tratadas com violência; eram submissas as ordens masculinas e aos papéis destinados socialmente às mulheres; eram autoridades na família e não revelou. Vejamos os resultados:

Quadro 3 – Tratamento dado às mulheres nas famílias

Tratamento dado às mulheres nas famílias:	AVÓS %	MÃES %
Eram submissas às ordens masculinas e aos padrões socias impostos às mulheres.	47	47
Foram tratadas com respeito	27	27
Foram tratadas com violência	13	13
Eram autoridades na família	13	13
Não revelou	7	-

Elaborado pela pesquisadora (2019)

Estes resultados, em especial os 47% de submissas ao patriarcado em duas gerações de mulheres, de certa forma, reforçam que a subordinação do feminino ao masculino também é reproduzida no universo familiar. Como já abordado no início deste trabalho, a violência simbólica e física sofrida pelas mulheres brasileiras ao longo da história, é uma reprodução histórica e cultural, que persiste, e pior, é incorporada e naturalizada ao longo dos anos e das gerações.

Para Bourdieu, a eternização da dominação masculina resulta de um trabalho histórico que passa por um processo de

> [...] recriação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e

> através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos. Em outros termos, uma "história das mulheres", que faz aparecer, mesmo à sua revelia uma grande parte de constância, de permanência, e se quiser ser consequente, tem que dar lugar [...] à história dos agentes e das instituições que concorrem permanentemente para garantir essa permanência, ou, seja, Igreja, Estado, Escola, etc. [...]. (BOURDIEU, 2011, p. 100-101).

A ideia exposta pelo autor se reflete nas histórias das mulheres das famílias dos professores respondentes, relatadas nas respostas do questionário aplicado, pois tanto as avós como as mães, foram subordinadas ao comando masculino, algumas vezes, relatado de forma explícita:

> As mulheres da minha família eram submissas, não lhes era dado o mesmo direito que os homens (no tempo dos avós) (PR1).
> As mulheres eram submissas às decisões do homem da casa (PR6).
> O homem era quem mandava. As mulheres deviam a eles o respeito. Tomada de decisões com eles. Não trabalhavam fora. Cuidavam dos filhos e da casa (PR8).

Por vez, em outros casos, a dominação masculina se expressa de forma velada, ou seja, há certa liberdade das mulheres e uma melhor divisão das tarefas domésticas, mas as decisões, o comando é do pai. A professora respondente 1 relata ao responder à questão 3 que as mulheres no tempo das avós eram submissas e não tinham os mesmos direitos dados aos homens, mas

> Posso garantir que a minha família evolui muito, a pesar do pai ser autoritário. Não tinha distinção de trabalho de guri e de menina, fazíamos tudo junto. Todos os meus irmãos homens fazem comida e as meninas faziam o mesmo serviço pesado da roça. Mais tarde, quando chegou o trator, nós dirigíamos também (PR1).

A mesma professora relata na questão 1, que "o pai mandava e os filhos obedeciam" ao se referir sobre o relacionamento com os pais (questão 1) e na questão 2 considera a sua família patriarcal: "o pai mandava" e admite que a mãe e os filhos não ousavam desafiar o pai: "Não tinha diálogo com o pai. Havia muito respeito, medo de contrariar o pai". Diante disso, a dominação do pai (ao que parece muito severa) fica oculta na suposta "evolução" das divisões de tarefas entre os filhos, pois o respeito vem imposto pelo medo de desafiá-lo o que lhes tolhia o direito de discordar e ter opinião contraria.

Ademais, a professora demonstra ter incorporado a educação heteronormativa que recebeu na família e, possivelmente, também em outros espaços, nas suas falas e na condução dos problemas surgidos em relação às meninas na escola ao dizer muitas vezes que devem se comportar como "princesas", "vestir-se adequadamente", "ter comportamento de menina" ou que "é feio uma menina brigar, mesmo tendo razão, pois isso é coisa de meninos".

Percebi ainda, o tratamento violento, físico ou velado, dados pelos homens das famílias, normalmente os pais, às mulheres. Essa situação pode ser percebida em algumas respostas (13%) as quais foram transcritas a seguir, classificando-as em velada e física.

O PR4 relatou que em sua família "as mulheres eram bem tratadas, sem casos de violência doméstica, porém todas as decisões eram tomadas pelos homens". Nesse relato o professor deixa implícito que a agressão de um sobre o outro é considerada violência quando for física, desconsidera que a falta de participação das mulheres nas decisões tomadas também é violência. É uma violência velada em que a própria vítima não se dá conta que estão lhe suprimindo o direito de opinar, de decidir, muitas vezes, sobre coisas que dizem respeito diretamente a sua própria vida.

Já o relato da PR15 mostra que o tratamento dispensado às mulheres da sua família é de violência verbal que humilha e desqualifica as mulheres: "a mulher era só para casar, cuidar da casa e da família. Estudar nem pensar, pois isso era coisa de vadia, de puta, essas eram as palavras usadas". Quando esse tipo de violência é comum na própria família torna-se naturalizada e incorporada e pode ficar invisível ou imperceptível quando situação semelhante ocorre em outros espaços, com outras pessoas.

Nos relatos de PR14, além da violência física, há uma clara demonstração do poder exercido sobre a mulher, sua escravização e humilhação diante de outros homens, como se quisesse confirmar a sua posição de "macho da casa":

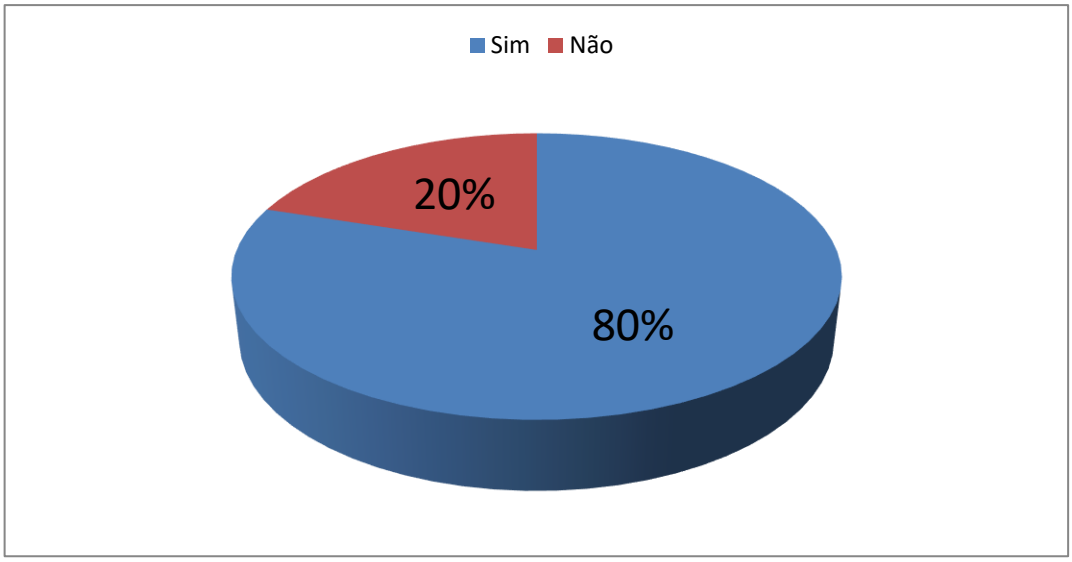
> A minha mãe era maltratada pelo meu pai, às vezes, muitas vezes ele chegava de madrugada em casa e tirava a mãe da cama, ela tinha que ir lá no galinheiro, pegar uma galinha, limpa-la e fazer uma galinhada para o meu pai e seus amigos e ainda batia muito na minha mãe (PR14).

Saindo do âmbito familiar, na questão 4 preocupei-me em questionar a violência direcionada às mulheres no âmbito da escola, fazendo a seguinte indagação: alguma vez você ouviu colegas se referirem de forma desrespeitosa sobre as mulheres (sobre professoras, funcionárias, alunas ou outras mulheres) na escola? Em que situação isso ocorreu? Como você se sentiu ao ouvir tais comentários?

Para melhor compreensão das respostas desta questão, considerei dois itens (a e b) relevantes para a análise dos resultados:

a) Você ouviu colegas se referindo de forma desrespeitosa sobre as mulheres no ambiente escolar?

Gráfico 7 – Você ouviu comentários desrespeitosos sobre as mulheres?



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Depois de uma quase viagem ao mundo da dominação masculina, nos deparamos com os números das respostas desta questão: 80% das(os) entrevistadas(os) já presenciaram as mulheres serem depreciadas no ambiente escolar por colegas e 20% relatam que nunca presenciaram, conforme o Gráfico 7. Do ponto de vista de formação e educação de crianças e jovens, vejo como um sério problema que precisa ser trabalhado na formação dos profissionais da educação, com sugere o desabafo de PR7: "Já senti a falta de conhecimento para lidar com o tema".

Várias são as situações descritas pelos professores respondentes, desde a violência verbal explícita até as piadas machistas proferidas nos diversos ambientes da escola.

As palavras ofensivas aparecem de forma explícita no relato da PR1: "vaca, égua, isso nos intervalos e conselhos de classe". E na explanação da PR2: "Vi nos corredores professores proferindo palavras de baixo calão a determinadas alunas quando as mesmas não atendem as demandas solicitadas, infelizmente". Os relatos das professoras deixam claro que os xingamentos, seja para as alunas (PR2) ou para qualquer outra mulher (PR1), são uma punição a algo que de alguma forma desgostou "os homens" da escola, situação muito bem explicada por Passos e Sauaia (2016, p. 140):

> a insubordinação aos padrões impostos às mulheres pela ordem patriarcal é reprimida pela violência simbólica e punida pela violência física, sexual, psicológica e moral. Ou seja, o exercício da violência se constitui como um dos meios mais "eficazes" de controle do comportamento feminino na manutenção da ordem androcêntrica.

O PR3 fez as seguintes menções comparando as mulheres de antigamente com as de agora: “Sim, antigamente as mulheres (no meu entendimento) eram mais respeitadas, a pesar de serem mais reservadas. Hoje parece corriqueiro ver mulheres e professoras serem desrespeitadas por colegas, alunos e pessoas da comunidade” (PR3). Então, as mulheres devem ser recatadas, reservadas, com comportamento considerado adequado e aprovado para serem respeitadas? Fugindo do comportamento socialmente aceitáveis, podem ser desrespeitadas? Esse mesmo professor desrespeitou uma aluna adolescente grávida em 2013 ao dizer que: “essas gurias abrem as pernas e dão o rabo, depois os outros que têm que criar os filhos”. Pode-se dizer que, conforme Passos e Sauaia (2016, p. 140)

> “corrigir’, “conter” ou “punir” o comportamento da mulher através de insultos, xingamentos, ameaças e demais formas de agressões, são práticas quotidianas que por muito tempo passaram despercebidas na dinâmica social, em razão da dominação masculina sobre todos os espaços sociais, [...].

Não encontrei coerência entre o que o professor PR4 respondeu e suas atitudes e pensamentos demonstrados no dia-a-dia do trabalho escolar. Diz ele ao responder à pergunta: “Desrespeitosa não, mas escuto comentários machistas”. Se os comentários são machistas logo, são desrespeitosos. O machismo se constitui e se fortalece justamente se colocando contra os direitos e a liberdade das mulheres, sendo, portanto, desrespeitoso em qualquer situação. Esse professor conta piadas machistas e ajuda a espalhar vídeos íntimos das alunas, abraços exagerados nas alunas e se considera “apolítico”, criticando quem tem uma posição política definida.

A PR5 vê como desrespeito a falta de unidade na execução das ideias sugeridas: “Várias vezes, por não aceitar as ideias propostas entre elas querer fazer diferente, falta de respeito com os colegas”. Nota-se com isso que algumas pessoas não estão acostumadas a discutir as ideias propostas. Há uma aceitação passiva de tudo que vem pronto seja do Estado ou da equipe diretiva e quando alguém discorda ou faz diferente soa como uma violência, uma falta de respeito.

De todas as respostas, a mais preocupante foi da PR8, escreveu a professora:

> Já ouvi de um colega (pessoa a qual eu admirava) falar de professoras de forma totalmente desrespeitosa. Foram usados palavrões para se referir a elas. Sinto vergonha de escrever aqui. A partir daquele dia, daquele momento, minha admiração pela pessoa caiu por terra. Ficou marcado para mim e já faz alguns anos e até hoje me lembro da constrangedora situação. Já vi também colegas professores abraçando alunas de uma forma carinhosa demais. Observei também na sala dos professores, colegas professores observando as colegas professoras quando elas passavam. Acho

> uma falta de respeito. E muitas colegas observaram e o sentimento é o mesmo: revolta (PR8).

Diante disso resta-me questionar: como pode acontecer isso numa escola? Por que as colegas não reagem a esses assédios? Por que a direção não toma providências? Talvez um aceno de resposta esteja na fala do PR3, que é o diretor da escola, ao responder como se sente quando presencia situações de violência velada: "*às vezes chega a ser constrangedor, outras vezes parece que nós ficamos sem reação e muitas vezes não agimos de forma conveniente porque parece que não é comigo*".

Mesmo sendo constrangedor, ficamos sem reação porque a violência está banalizada, faz parte na nossa vida, do nosso dia-a-dia. Cenas de violência estão em todos os espaços, todo o tempo (na televisão, nas redes sociais, na escola, nas salas de aula, nas igrejas, nos campos de futebol, etc.) e a pior manifestação da normatização da violência é acreditar que se não é comigo, não me diz respeito, portando ignoro e até agrido também ou desejo a agressão como forma de punir a agressão do outro, de forma automática (ser a favor da pena de morte, por exemplo).

Da mesma forma, tem professores que, ao responderem essa questão, dizem ter "*ouvido raras vezes, por isso não lembro nada marcante, mas sempre em tom de brincadeiras*" (PR6) que não considera violência proferirem palavras ou contar piadas depreciativas, é brincadeira, não é por maldade: "*não senti maldade, talvez por falta de informações culturais que possua*" (PR6).

Sentindo-se magoada e triste, "pois existe certo preconceito", a professora PR14 relata que presenciou "de forma um pouco deturpada, não explícita", mas que "isso já não acontece mais tanto nos dias atuais." Segundo ela "houve uma evolução, penso eu". Concordo com a professora. Concordo que houve uma evolução, se considerarmos os professores mais antigos que ao tomarem conhecimento sobre este trabalho, passaram a cuidar para não mais falarem de forma tão áspera ao se referirem as mulheres.

Já PR10 respondeu que "*Sim, já ocorreu comentários desagradáveis, mas foram raros. Me senti mal e não revidei o comentário. Prefiro não comentar quando e qual comentário. Mulheres são também responsáveis por comentários desrespeitosos*". E PR12 relatou que

> Sim. Na sala dos professores, aquelas brincadeiras sem graça, comentários sem noção, às vezes ignoro, outras respondo na mesma moeda. Em sala de aula sempre procuro cortar esses comentários, digo que a única diferença é de sexo, homem ou mulher, fora disso todos somos iguais e temos a mesma capacidade.

As duas respostas trazem elementos diferentes. Na primeira, a PR10, se refere à participação das mulheres nos comentários desrespeitosos. A dominação simbólica produzida, reproduzida e inculcada como normal, leva o dominado a colaborar com o seu algoz para a sua própria dominação. Situação que leva a manifestações de vergonha, humilhação, timidez, ansiedade e culpa o que pode dificultar uma reação do dominado contra o dominante.

E, ainda, a PR12 traz a questão dos comentários machistas feitos pelos alunos. Nos dois casos, podemos entender que tanto alunas/os como as/os professores, já trazem, quando chegam na escola, o capital cultural recebido de suas famílias. E nele está oculta a dominação masculina. O diferencial na resposta da PR12 é que ela discute a questão com os alunos e demonstra ter uma posição sobre a igualdade de gênero.

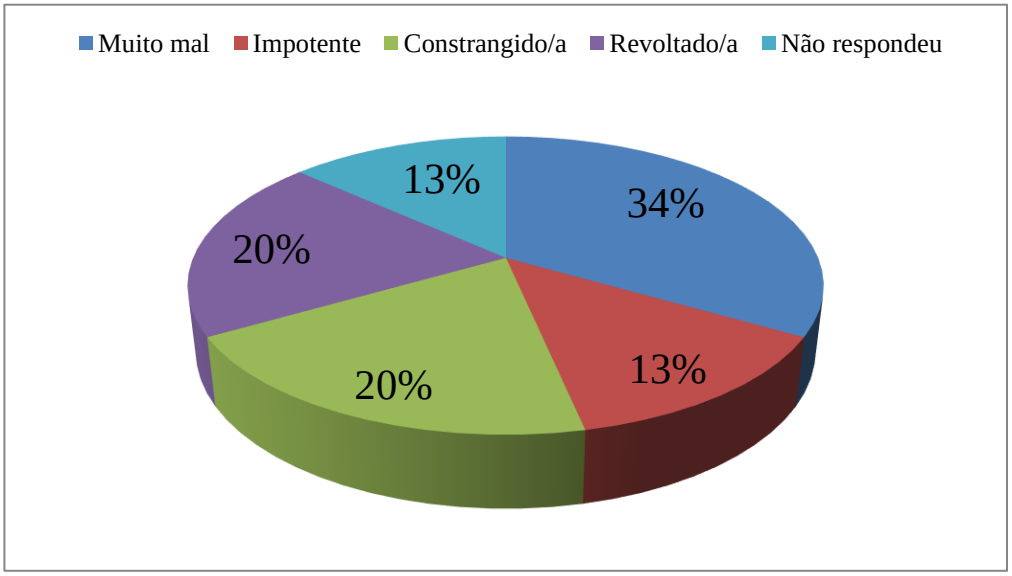
As professoras PR11 e PR13 também fizeram referências aos alunos:

> Muitas vezes os alunos fazem comentários desrespeitosos em relação as suas colegas e até mesmo professoras. Nas aulas de Educação Física eles se revelam mais (PR11).
> Os alunos que não gostam da matéria incluem professora como ruim, no momento tentei repreender essa fala e mostrar que isso não se faz. Mostrar situações que mudem a ideia deles (PR13).

Outro fator importante foi revelado por PR15. Disse ela: "*Já ouvi referências depreciativas contra as mulheres, mas em outras escolas e me senti muito mal, pois me coloquei no lugar daquela pessoa. Era uma situação particular da pessoa*". Isso nos revela que infelizmente a escola em estudo não é a única a ter esse tipo de situação.

b) Como você se sentiu ao ouvir tais comentários?

Gráfico 8 – Como se sentiu ao ouvir os comentários?



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 8, os sentimentos revelados pelas(os) professoras(es) respondentes: muito mal (34%), revoltada/o (20%), constrangida/o (20%) e impotente (13%) e não respondeu (13%).

Nos relatos percebi que somente duas professoras tomariam uma atitude se caso presenciassem uma situação desrespeitosa contra uma mulher: PR11: "*Em relação aos colegas não ouvi comentários desrespeitosos, eles são minoria. Certamente não ficaria quieta se ouvisse comentários desrespeitosos em relação a mulher*". E de PR12: "*[...] às vezes ignoro, outras respondo na mesma moeda*". Sem dúvida é importante, mesmo sendo poucas, que as mulheres se voltem contra as investidas depreciativas.

A PR1 (vice-diretora) chegou a relatar que: "me senti muito mal. Já tentei de forma sutil, demonstrar isso, mas...". E, a PR2:

> O sentimento é de impotência, pois sempre que é possível são repassadas informações para que evitem pronunciar palavras que possam vir a prejudicar o profissional e denegrir a sua imagem e da pessoa para qual está sendo feita a ofensa. O problema está na cultura machista e na formação e como se apropriam da palavra para argumentar as suas fragilidades (PR2).

Observando os comportamentos e as tentativas de resolver a investidas desconcertantes em reuniões, conselhos de classe ou na sala dos professores, percebi que os homens que mais atuam no sentido de vilipendiar o público feminino, impõem medo às mulheres da direção (conversar ou encaminhar uma solução é naturalmente delegado a elas), ficando por isso mesmo

ou no máximo uma conversa de gabinete, o que por óbvio não chega nem perto de resolver o problema. Muitas vezes elas mesmas reforçam as palavras ditas por essas pessoas e culpabilizam as vítimas. Quando os professores falam do namoro das meninas, por exemplo, não se cobra dos professores uma postura ética para não falarem de forma pejorativa de uma situação que é natural na adolescência, as meninas é que são chamadas e proibidas de namorar e, muitas vezes, os pais são chamados para "dar um jeito" na "namoradeira".

A violência simbólica se processa a partir de uma estrutura social que leva a anulação de qualquer responsabilidade do opressor culpabilizando o oprimido pela sua condição. Para mudar essa relação de poder simbólico, não basta somente a tomada de consciência, mas uma "transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes" (BOURDIEU, 2011, p. 54). Neste sentido, para assinalar qualquer perspectiva de mudança é necessário apostar na formação continuada do corpo docente que possa prepará-los para o enfrentamento dessas questões.

5 A INTERVENÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS/OS PROFESSORAS(ES)

Entendo a formação continuada das/os professoras/es como um processo de busca por alternativas de enfrentamento das adversidades encontradas no trabalho docente. Portanto, concordo com Libânio (2015, p. 187) quando afirma que

> [...] A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, como isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Seguindo a linha de pensamento de Libânio (2015), os temas das rodas de conversa foram escolhidos a partir das observações e das falas das/os professoras/es em reuniões ou nos intervalos através das quais elas/es demonstraram ter dificuldades sobre determinados temas em razão de questões culturais, religiosas ou até mesmo, de falta de conhecimento, não somente em suas falas, mas também nas respostas dos questionários onde fica explicito o pensamento cultural advindos principalmente das relações familiares.

Assim, ao escolher a violência doméstica, a diversidade sexual e de gênero na educação, os aspectos psicobiológicos da adolescência (não realizada em função da greve dos professores, mas sugeridas para que seja realizada no próximo ano letivo) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para iniciar uma conversa com as/os docentes da escola, buscando esclarecer alguns conceitos e reflexões que os ajudasse a resolver conflitos e dúvidas na sua caminhada pedagógica.

Quadro 4 – Temas discutidos com os docentes

TEMA	ATIVIDADE	CONVIDADA/O
4.1. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	LAR DOCE LAR?	PROMOTORAS LEGAIS POPULARES
4.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	RODA DE CONVERSAS	CONSELHO TUTELAR
4.3. DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	RODA DE CONVERSA	GRUPO PLURAL
4.4. ASPECTOS PSICOBIOLÓGICOS DA ADOLESCÊNCIA	RODA DE CONVERSA	SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

5.1 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

As Promotoras Legais Populares são "[...] lideranças comunitárias capacitadas em noções básicas de Direito, direitos humanos das mulheres, organização do Estado e do Poder Judiciário, dentre outras temáticas [...]". Atuam como voluntárias nas comunidades na defesa, na prevenção de violação de direitos e na promoção dos direitos humanos das mulheres. Desta forma, "a imagem de atuação das PLPs na perspectiva da ampliação das condições de acesso à justiça é a de uma ponte que aproxima a população do Estado, o cidadão dos serviços públicos" (THEMIS, 2004).

O grupo de PLPs de Passo Fundo atua desde 2001 no Serviço de Informação à Mulher (SIM), com atendimento às vítimas de violência. São realizadas diversas atividades como: oficinas, palestras de formação e informação na conscientização sobre seus direitos e como garanti-los, encontros, seminários, conferências. Desta forma, contribuem e incentivam as mulheres que participam para que busquem pelos seus direitos no exercício da cidadania e, principalmente, o direito de justiça, na denúncia do seu agressor (RELATO DO GRUPO PLPS DE PASSO FUNDO, 2019).

Sabendo desta atuação das PLPs, o grupo de Passo Fundo fora convidado para realizar uma atividade intitulada "Lar, Doce Lar?" na escola durante a semana da mulher em março de 2019. Essa atividade consistiu na montagem de uma "casa", lindamente decorada de acordo com o que normalmente sonham as meninas, porém, conforme adentramos no cômodo do casal encontramos a simulação de uma cama com objetos simbólicos (facas, armas de fogo, pedaços de madeiras, entre outros) utilizados pelos maridos, namorados, companheiros para agressões às mulheres.

No mesmo cômodo, havia uma exposição de fotos de mulheres que sofreram agressões. Depois de visitar a casa, os educandos e professoras(es) participaram de um debate instigado pelas PLPs sobre os sonhos de um lar feliz que podem terminar em um pesadelo, normalmente começando com agressões verbais, desconfianças, perda da liberdade de ir e vir das mulheres, trabalho exaustivo nos cuidados com a casa e filhos e que muitas vezes terminam de forma trágica com o seu assassinato.

De fato, através dos relatos feitos pelos alunos quando indagados sobre se conheciam ou vivenciaram alguma história de violência doméstica, vê-se que as agressões geralmente começam com xingamentos, palavras depreciativas como relata uma menina do 9° ano:

> Uma vez presenciei uma briga dos meus vizinhos. Eu estava jogando e ouvi gritos da minha vizinha [...] ele falava para ela que ela era imprestável, que só dava problema pra ele, xingava ela com palavrões [...] até que começaram as agressões físicas e os outros vizinhos chamaram a polícia [...]. (RELATOS DOS ALUNOS, 2019).

Percebe-se, também, com os relatos dos alunos, que as marcas não são somente físicas, mas psicológica, emocional em todos os membros da família como podemos ver no depoimento de um aluno do 6° ano sobre a violência sofrida por sua mãe e por sua madrinha: “Na minha casa eu já chorei muito por causa disso. É uma coisa muito triste que eu acho que ninguém gostaria de ter passado porque não é legal” (RELATOS DOS ALUNOS, 2019).

O desgaste emocional da vítima também é descrito pelas/os alunas/os como é o caso da aluna do nono ano ao descrever uma briga de casal para a qual foi necessária a intervenção dos vizinhos que chamaram a polícia: “[...] então os outros vizinhos chamaram a polícia. Ela estava chorando com os braços cheios de hematomas, roxos, dava para ver a angústia no olhar dela, os olhos vermelhos, o desgaste emocional que ele causou nela [...]” (RELATOS DOS ALUNOS, 2019).

Buscando uma relação dos relatos dos alunos com os relatos de violência doméstica nas famílias dos professores nos tempos de suas avós e de suas mães, no questionário aplicado, fica clara a herança recebida pelas famílias atuais. Para um melhor entendimento, Pedersen (2009, p. 22) contribui com o seguinte:

> no contexto familiar, a violência não é uma questão nova, ela atravessa os tempos e se constitui numa relação historicamente construída a partir das relações de poder, gênero etnia, classe social, entre adultos e crianças, pais e filhos. Em outras palavras, a violência intrafamiliar é uma expressão extrema de distorção desigual de poder entre homens e mulheres, de distribuição desigual de renda, de discriminação, de raça e de religião.

Neste sentido, vê-se que a violência se repete de geração a geração no âmbito familiar e tem como principais vítimas as mulheres e sua prole por, na maioria das vezes, estarem em situação desigual de força e poder na estrutura da família patriarcal e do machismo incrustado e naturalizado. Outros fatores são também importantes, como causa da violência contra a mulher, entre eles está o uso abusivo de álcool e drogas e ciúmes de maridos, pais, irmãos, namorados e companheiros. Junto a esses fatores estão os novos papéis que a mulher assume na sociedade atual, tanto no espaço doméstico como no mercado de trabalho, situação que pode gerar a violência como justificativa de compensar a diminuição do papel masculino no seio da família (BIANCHINI; KRAEMER, 2009).

Neste contexto, Bianchini e Kraemer (2009, p. 190) definem “a violência contra a mulher como um problema psicossocial e jurídico de extrema importância nos dias atuais, pois suas consequências afetam, além dos elementos das famílias envolvidas também a economia do país e a sociedade de forma geral”.

Ao longo dos anos, muito se tem feito para combater a violência contra as mulheres. No Brasil, embora ainda sejam altos os índices de violência contra a mulher, conquistas importantes foram alcançadas como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – Decreto nº 5.390 de 08 de março de 2005, a Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006, chamada Lei Maria da Penha, a qual prevê punições severas para os homens agressores, o Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência Contra as Mulheres, assinado em 2007, com o objetivo de prevenir e enfrentar as diversas formas de violência contra as mulheres (BIANCHINI; KRAEMER, 2009).

Com a ação mais efetiva da Secretaria de Políticas para as Mulheres, a partir de 2003, foi elaborada a Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, baseada na “estruturação e na ampliação da rede de serviços especializados” (BIANCHINI; KRAEMER, 2009, p. 193), tais como: delegacias da mulher, casas de acolhimento, centros de referência serviços de apoio jurídico, defensorias públicas, serviços policiais e serviços da rede pública de saúde com o objetivo de garantir o atendimento integral, as mulheres vítimas de violência e capacitar agentes públicos para atende-las e atuarem na prevenção da violência contra a mulher (BIANCHINI; KRAEMER, 2009).

Para fortalecer essa rede temos ainda, Sistema Único de Assistência Social (SUAS) implantado no país em 2005, as situações de violação de direitos, inclusive os casos de violência contra a mulher, passam a ser atendidas pelo Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) ou pela rede socioassistencial dos municípios e regiões. “[...] possibilitando novos caminhos e perspectivas no enfrentamento da violência” (BIANCHINI; KRAEMER, 2009, p. 193).

Mesmo com todos os avanços, é essencial destacar que muitas mulheres não denunciam os seus agressores por questões culturais, religiosas e, principalmente, por questões financeiras e medo de sofrerem ameaças. Além disso, a situação de vulnerabilidade social é um dos fatores importantes na questão da violência, aliás, a falta de comida, moradia digna, saúde, desemprego, oportunidades desiguais são violências simbólicas por serem consideradas normais e muitas vezes, culpando as vítimas por sua situação de pobreza e não ao sistema econômico que os exclui e marginaliza.

5.2 CONSELHO TUTELAR: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Para Sêda (1999, p. 10), baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente, o conselho tutelar

> é um órgão municipal, permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos na Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, que entrou em vigor no dia 14 de outubro de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Conselho Tutelar é, portanto, um órgão municipal garantidor dos direitos da criança e do adolescente. Assim, concordo com Sêda (1999, p. 13), quando afirma que "[...] o Conselho Tutelar foi feito para fugir do velho hábito, do velho uso, do velho costume com que essas coisas haviam sido legalmente resolvidas pelo poder judiciário por 63 anos (de 1927 a 1990) [...]". E garantido pelo já extinto Código de Menores. Este considerava principalmente as crianças e adolescente infratores ou em situação de rua que eram atendidos pelos juízes e comissários de menores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente surge para universalizar os direitos das crianças e adolescentes enquanto cidadãs e cidadãos sujeitos de direitos e deveres, salvaguardados pelo Conselho Tutelar (SÊDA, 1999).

Em Passo Fundo existem dois Conselhos Tutelares cuja missão é "garantir medidas de proteção previstas no estatuto da Criança e ao Adolescente" (PREFEITURA DE PASSO FUNDO, 2004?). A escolha dos cinco membros é realizada através de eleição para o mandato de três anos, com direito a uma reeleição, organizada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) sendo voto secreto e facultativo, passando os candidatos por um processo seletivo que, conforme o Art. 3º do estatuto da eleição de 2019, consiste em:

> o processo seletivo se constituirá de 4 (quatro) etapas: 1º- inscrições e avaliação da documentação exigida; 2º- Avaliação Psicológica e Psiquiátrica; 3º Curso preparatório e prova de conhecimentos; 4º- Eleições - Todas as etapas tem caráter eliminatório (PREFEITURA DE PASSO FUNDO, 2019).

Atendendo a comunidade, o Conselho Tutelar de Passo Fundo encarrega-se de atuar, de acordo com a Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos casos de ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente por parte do Estado, pais, familiares, responsáveis, sociedade ou em razão da própria conduta. O Conselho Tutelar tem poderes administrativos para aplicar as medidas necessárias levando em consideração a

natureza de cada caso. Portanto, a função do Conselho Tutelar é: “atender denúncias, reclamações, reivindicações e solicitações feitas pelas crianças, adolescentes, famílias, comunidades e cidadãos” (PREFEITURA DE PASSO FUNDO, 2004?), sempre que os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes estejam sendo violados ou exista negligência ou carência da sua oferta.

As ações do Conselho Tutelar se concretizam no atendimento das crianças e adolescentes vítimas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Também nos casos em que os pais ou responsáveis (tutor, guardião, dirigente de entidade) são negligentes na assistência, criação e educação dos infanto-juvenis.

Conforme Sêda (1999, p. 27), para realizar esse trabalho, o Conselho Tutelar tem as seguintes atribuições:

> a. Atender crianças e adolescentes quando ameaçados e violados em seus direitos e aplicar, quando necessário, medidas de proteção.
> b. Atender e aconselhar os pais ou responsável, nos casos em que crianças e adolescentes são ameaçados ou violados em seus direitos e aplicar, quando necessário, aos pais medidas pertinentes previstas no Estatuto;
> c. Promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos e entrar na justiça quando alguém, injustificadamente, descumprir suas decisões;
> d. Levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tenha como infração administrativa ou penal;
> e. Encaminhar à justiça os casos que a ela são pertinentes;
> f. Tomar providências para que sejam cumpridas as medidas de proteção (excluídas as socioeducativas) aplicadas pela justiça a adolescentes julgados segundo o devido processo legal, com direito a defesa e ao final sentenciados como infratores;
> g. Expedir notificações em casos de sua competência;
> h. Requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças e adolescentes, quando necessário;
> i. Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
> j. Entrar na justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais, bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente;
> k. Levar ao Ministério Público casos que demandam ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder;
> l. Nos casos que atendem, se necessário, a seu critério, fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executem programas de proteção e socioeducativos.

O que me inspirou a escolher este tema foi a forma como as crianças e adolescentes são constantemente tratados pelas professoras, professores e equipe diretiva. Na esperança de conscientizá-los, partindo do princípio de que muitos não tenham conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, convidei um membro do conselho tutelar para uma roda

de conversa, principalmente sobre as mudanças que ocorreram com a Lei 13.010 de 2014, a qual

> altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2014).

Surpreendeu-me o despreparo do conselheiro tutelar que simplesmente não deu conta do objetivo que era falar sobre o que prevê o ECA sobre a violência velada (piadas, constrangimentos, castigos, etc.) como exposto no capítulo II: do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, em especial os artigos 15, 16 e 17 e os artigos 18 e 70 modificados pela Lei 13.010 de 2014. Estes passaram a ter a seguinte redação:

> Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).
> I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).
> a) sofrimento físico; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> b) lesão; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> a) humilhe; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> b) ameace gravemente; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> c) ridicularize. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). (BRASIL, 2014)

O artigo 18-A no Parágrafo único, alíneas a e c, do inciso II deixa claro que as agressões podem ser não só físicas, mas também atos que humilhem, ridicularizem e/ou ameacem. Já no artigo 18B trata dos encaminhamentos possíveis nos casos de maus tratos impostos pelos pais, familiares ou agentes responsáveis por cuidá-los e protegê-los, como consta na Lei 13.010, de 2014:

> Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

> I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> V - Advertência. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
> Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 2014).

Era objetivo nessa atividade, que o conselheiro tutelar deixasse claro essas mudanças na Lei como forma de conscientizar que por respeito aos direitos humanos, existe uma lei que protege as crianças e adolescentes de todo o tipo de violência. No entanto, além de deixar claro que não dominava o conteúdo da lei, a sua fala foi no sentido de proteger a escola de possíveis incômodos com o ministério público, nos encaminhamentos de alunos com suspeita de abuso sexual. O que se esperava era a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, justamente porque em muitos momentos no ambiente escolar se comete violência velada como racismo, homofobia e exposição a situações constrangedoras, como aconteceu com um menino do 7º ano que foi até a direção, a mando do professor, pedir se tinha "banha em pó" e quando o menino voltou à sala de aula a turma toda riu e o ridicularizou, deixando-o constrangido (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Nesse aspecto, concordo com Sêda (1999, p. 24) ao argumentar que o "Conselheiro deve ser pessoa extraordinariamente bem preparada, conhecedora da complexa sociedade em que vive [...]". E também concordo com Silva, Teixeira e Souza, sobre o que pensam as autoras sobre a formação dos conselheiros tutelares:

> A formação dos conselheiros precisa ser continuada, na direção do aprimoramento de uma visão crítica e atualizada dos mecanismos e contextos da escola, considerando principalmente as necessidades da parcela da população mais excluída do acesso aos direitos sociais (SILVA; TEIXEIRA SOUZA, 2003, p. 82).

Vejo que é de suma importância que, além da realidade da sociedade na qual as crianças e adolescentes estão à mercê de violadores de seus direitos, no mínimo uma(a) conselheira(o) deve ser conhecedor da Lei que garante a proteção e o acesso a esses direitos.

Embora seja um caso isolado, o conselheiro reforçou a ideia de que devemos tratar as crianças e os(as) adolescentes como "menores" que precisam de medidas coercitivas e castigos, sem ouvir-lhes a voz, sem conhecimento de que são sujeitos de direito. Os docentes que

participaram da atividade avaliaram como fraca a participação do conselheiro. “[...] falou o que já sabíamos”, disse uma professora, que, aliás, é uma das que mais transgride os direitos infanto-juvenis na escola, deixando-os sem recreio como castigo, impedindo que permaneçam na escola em turno inverso, impedindo as ações do grêmio estudantil, entre outros.

5.3 PLURAL COLETIVO LGBT: DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

O Plural coletivo LGBT, é um grupo formado, em 19 de agosto de 2011, para discutir e agir sobrea realidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBTs) em Passo Fundo. A missão do grupo consiste na defesa dos Direitos Humanos (PLURAL COLETIVO DIVERSO, 2011?).

O grupo atuou em diversos movimentos junto com sindicatos, entidades estudantis, movimentos sociais e feministas na luta contra o aumento no valor de passagens, pelo piso salarial dos professores, nas greves de trabalhadores e na luta contra o feminicídio e LGBTfobia. Organizou a Primeira Semana da Diversidade na cidade, em 2012, e da Primeira Parada da Diversidade de Passo Fundo. Movimentos que levaram às ruas mais de três mil pessoas. Assim,

> em 24 meses de atuação em Passo Fundo, o Plural Coletivo LGBT fez com que todos os setores do município olhassem para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais com mais atenção, e despertou o interesse pela discussão e pela luta (UIRAPURU, 2013, s. p.).

Por esse histórico de atuação, o grupo fora convidado para uma roda de conversa com todos os professores e equipe diretiva da escola. O tema discutido foi *diversidade sexual e de gênero na educação*, partindo da necessidade de esclarecer ao corpo docente e direção quando demonstraram não saber lidar com os alunos LGBTs e com os diversos relatos dos alunos sobre terem presenciado piadas homofóbicas contadas em sala de aula por professores. Entre os relatos homofóbicos destaco um feito por uma menina do 1º ano:

> o professor contou na aula uma piada que achei homofóbica. Contou que uma turma foi numa excursão e na hora da janta no hotel, perceberam que um menino havia sumido (o professor fazia “gestos e trejeitos” imitando o menino indicando que seria um gay). No outro dia, o guri apareceu para o café da manhã, mancando e com dificuldade para sentar, o professor representava a cena e terminou a piada com um “bem feito quem mandou ser gayzinho.” A maioria da turma ria das cenas do professor, eu e mais duas colegas, ficamos indignadas e o professor ficou brabo e

> agora fica dizendo que não pode mais contar piadas na aula porque tem gente que não gosta, olhando pra nós (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Que mensagem esse professor passa para seus alunos? Três situações chamam a atenção: 1) As piadas, como já destacado neste trabalho, são formas de reprodução e naturalização do preconceito e da violência; 2) Um possível constrangimento de algum aluno que seja LGBT; e 3) Apologia à violência sexual.

O preconceito fica claro na forma como o professor conta a piada, fazendo gestos e trejeitos para que a turma achasse engraçado, ao mesmo tempo em que mostra que essa forma de agir não condiz com o que é aceito pelos padrões da sociedade para um menino. Sendo, portanto, motivo para piadas e chacotas. Sabemos que para muitas pessoas é muito difícil "sair do armário", ou seja, assumir a sua orientação sexual, especialmente para os adolescentes. Esse tipo de piada reforça não só o preconceito dos outros, mas também o medo, a culpa, o constrangimento dos diferentes e dos que ainda não conseguiram assumir com naturalidade a sua orientação sexual.

Esse tipo de piada traz à tona a naturalização da cultura do estupro e de culpar a vítima, como na frase: "[...] No outro dia, o guri apareceu para o café da manhã, mancando e com dificuldade para sentar, o professor representava a cena e terminou a piada com um "bem feito quem mandou ser gayzinho. [...]". A piada, além de preconceituosa, é uma descrição do resultado de um estupro, de uma violência sofrida por alguém.

Em outra situação, uma professora procurou a coordenação pedagógica para relatar que durante a sua aula em uma turma de 2º ano, um aluno fez um aviãozinho e atirou para a turma. A professora recolheu o brinquedo onde estava escrito: "CAÇA PUTINHO". Na referida turma tem um aluno gay e uma lésbica. A coordenação não tomou nenhuma providência, deixou escapar um comentário: "não sei lidar com isso".

Quando surge uma situação diferente durante a realização de uma pesquisa-ação, a sua flexibilidade nos permite mudar o rumo de acordo com a necessidade e anseios dos atores envolvidos. Portanto, entendi como urgente, começar uma reflexão sobre a diversidade sexual e de gênero na educação do que o estudo da Lei Maria da Penha. Não tive dúvidas ao fazer isso, pois já vem sendo discutido a questão da violência contra as mulheres em outras situações como na atividade das PLPs "Lar, Doce Lar?".

A pessoa que representou o Plural Coletivo LGBT é ex-aluno da escola, o que deixou todos mais à vontade para trocar ideias e sanar dúvidas. Preferi chamar nosso colaborador da roda de conversa de JF, para preservar a sua identidade. JF fez uma excelente explanação sobre

os conceitos básicos que, nós como docentes, precisamos entender para ter mínimas condições sobre como abordar temas a respeito do assunto ou mesmo refutar as piadas, os preconceitos. Os conceitos abordados foram: ideologia de gênero, sexo biológico, gênero, orientação sexual (bissexuais, gays e lésbicas), identidade de gênero (travestis e transgêneros), homossexualidade e heterossexualidade. Além disso, JF apresentou sucintamente quais as lutas do movimento LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênerose Queer), entre elas, destacou-se:

- Criminalização da HomoTransfobia: tipificação da motivação do crime!
- Casamento Civil Igualitário/União Estável;
- Lei João Nery;
- Políticas públicas de assistência à saúde + acesso à educação;
- Despatologização.
- Tudo o que envolve cidadania de pessoas em uma sociedade **Plural**!

Vários questionamentos foram feitos pelos professores, entre eles:

> Quando você decidiu assumir a sua orientação sexual?
> Como a sua família reagiu?
> Você sofreu algum tipo de preconceito na escola?
> Como lidar com os meninos gays? Como chama-los (referindo-se ao gênero masculino ou feminino)? Tenho dificuldade com isso, disse a professora (RODA DE CONVERSA, 2019).

Na avaliação, a coordenadora pedagógica fez uma fala que vale a pena transcrever alguns pontos intrigantes. Segundo ela, "a escola não é homofóbica e acolhe bem esse tipo de aluno. Os casos de piadas ou manifestações homofóbicas são pontuais vindas de alguns [...]." Ora, quando os professores fazem constantemente piadas homofóbicas e a escola não toma providências está sendo acolhedora? Ou quando proíbe o Grêmio Estudantil de fazer debates sobre LGBTfobia com as turmas não está sendo homofóbica? Ou, ainda, não permitir que as/os alunas/os fizessem um mural sobre a LGBTfobia porque os pais poderiam se incomodar, não estaria a escola reforçando o preconceito? A forma como ela, a coordenadora se referiu aos alunos LGBTs "esse tipo de aluno", diferenciando-os dos demais considerados "normais", não estaria ela própria tratando-os com preconceito?

Alguns professores agiram com deboche o tempo todo. Um professor de Matemática fez o seguinte comentário: "mas querem mudar a cultura. Mudar as coisas que foram sempre assim [...]", quando fiz uma intervenção falando sobre a diferença entre sexo biológico e gênero. Ele deixou claro que repudia a existência de algo diferente do aceitável: a heteronormatividade.

Esse comportamento da direção e de alguns professores se explica, em parte, pelo fato de que a população LGBT está inserida numa sociedade capitalista e conservadora, a qual naturalmente discrimina e excluí os que são diferentes seja por gênero, raça, aparência física ou status social. Esta comunidade é o principal alvo, junto aos demais, da violência física (agressões e homicídios) ou simbólica (piadas, chacotas, apelidos pejorativos, situações de constrangimento). Tal situação se agrava no atual contexto sociopolítico, onde forças políticas ultraconservadoras que, principalmente através das redes sociais e igrejas neopentecostais, incitam o ódio, o preconceito e a violência contra os que não se enquadram aos padrões heteronormativos impostos pela sociedade.

Há uma resistência de se admitir que as ideias que descrevem o papel definido para os gêneros masculino e feminino, a partir da genitália, "são construídas socialmente e legitimadas culturalmente por códigos delimitados para regular nossas identidades e atividades corporais" (LACERDA, 2018, p. 216), pois as características definidas para homens e mulheres são naturalizadas e incorporadas pelos indivíduos. Segundo Lacerda (2018, p. 216),

> em geral, elas decorrem das distinções corporais e biológicas que engendram formas de existir, sentimentos, comportamentos apropriados, tarefas sociais e as formas de serem desempenhadas, ambientes a serem ocupados e a trajetória desigual de fazer-se mulher e homem. Essa asserção é ainda mais forte ao se referir a capacidades reprodutivas, que alocam a mulher no destino "naturalmente" materno e no espaço doméstico e familiar como lócus privilegiado e inato de atuação.

Essa forma heteronormativa e sexista da sociedade que é reproduzida através de diversos espaços como os meios de comunicação, as igrejas, a cultura, tem a escola como a principal inculcadora desse modelo, pois é o local onde as crianças passam parte significativa de seu tempo. Sobre a escola como reprodutora de uma sociedade sexista, Louro (1997, p. 58) aponta que

> A escola delimita espaços. Servindo-se 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. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...].

Essa dualidade de gênero reproduzida pela escola passa a ser uma violência para as(os) educandas(os) que não seguem essa norma quais sejam: o grupo de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). A escola, por sua vez, reafirma essa violência "[...] enquanto espaço de diálogo atravessado por direcionamentos ético-político, significações simbólicas e relações de

poder [...] exclui e marginaliza os sujeitos não normativos [...]" (LACERDA, 2018, p. 218). A LGBTfobia na escola pode levar à exclusão, a reprovação, o que submete a "[...] comunidade LGBT à empregos precarizados, subempregos ou ao exército industrial de reserva [...]" (LACERDA, 2018, p. 219), além da prostituição.

Uma importante pesquisa realizada em 2015 pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), sobre as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais, ajuda a ilustrar como se encontra a situação dos LGBTs nas escolas. A pesquisa feita por meio de um questionário *online* revela que 47,5% dos entrevistados relatam ter ouvido frequentemente comentários LGBTfóbicos ("bicha", "sapatão", "viado") nas instituições de ensino, 21,7% disseram que ouviam comentários pejorativos da maioria dos seus colegas e a gravidade dessa situação está nos 69,1% que relataram ter ouvido de professores/as e funcionárias/os do educandário, como mostra o depoimento de um estudante gay do Paraná:

> [...] O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores. O de história desrespeitava identidades de gênero ou sexualidade (que não se adequassem à heteronormatividade), as quais o mesmo não sabia diferenciar. Chamava mulheres "masculinizadas" "de machorra", fazia comentários hipersexualizando mulheres e fazia discurso de ódio disfarçado contra lgbts. Mas o grande pesadelo era o professor de matemática, fui perseguido pelo mesmo após reclamar à direção sobre seus discursos de ódio contra lgbts (dizendo que "travecão" tinha que apanhar até virar homem, que os gays impunham seu estilo de vida demoníaco, etc.), e suas "piadas" sobre violência doméstica. Além de me perseguir em sala de aula, ameaçou bater se encontrasse na rua (ABGLT, 2016, p. 31).

Por certo, é de se esperar que haja uma intervenção dos/as professores/as, funcionários/as ou dos gestores/as da escola nos casos de LGBTfobia, mas não é o que nos mostra a pesquisa quando 53,9% dos entrevistados relataram que os/as profissionais nunca tomavam providências. Quando as providências não são tomadas, as agressões se naturalizam. O mesmo acontece com intervenções que reforçam a ideia de que os não normativos são uma aberração ou doentes, ou seja, podem transformar a vítima em culpada/o pela agressão sofrida, como nos relatos a seguir:

> Me chamam de coisas como "sapatona", "bolacheira", etc, na brincadeira, e eu finjo que não me importo, mas na verdade eu me magoo e me incomodo bastante. A coordenação também já tentou me afastar de algumas garotas, inclusive chamaram as mães dessas estudantes pra "alertar" sobre mim. (Depoimento de uma estudante lésbica, 17 anos, estado de Alagoas) (ABGLT 2016, p. 31).

> Eu fui perseguida pela coordenadora, chegou um período em que não podia abraçar, nem ir com minhas amigas ao banheiro que os funcionários implicavam ou me seguiam. (Depoimento de uma estudante bissexual, 17 anos, estado da Bahia). (ABGLT, 2016, p. 32).

Tomando conhecimento de alguns resultados desse trabalho, vi como consistente a preocupação de que há falta de preparo por parte das/dos profissionais da educação para trabalhar com as/os educandas/os LGBT. Percebeu-se isso também na fala de alguns colegas durante a roda de conversa: “esse encontro já deveria ter acontecido e deveria ser feito também para os alunos.” E: “foi ótimo. Esclareceu alguns pontos dos quais não se sabia lidar. Como chamar fulano (aluno gay): de ela ou ele?” (Questão que, segundo JF, a professora deveria conversar com o menino para saber como ele prefere ser chamado). Essa atividade deveria ser um começo para repensar as atitudes e a forma de pensar, tanto dos professores como da equipe diretiva a respeito dessa ansiedade por parte das/os professoras/es e das/os educandas/os. A escola, de modo geral, não pode mais fechar os olhos diante de questões relevantes como as questões da diversidade de gênero.

5.4 SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE: ASPECTOS PSICOBIOLÓGICOS DA ADOLESCÊNCIA

Da mesma forma que decidi pelos temas anteriores, trazer para a discussão os aspectos psicológicos e biológicos que caracterizam a adolescência foi em função das/os educadoras/es não tratarem adequadamente certos comportamentos das/os pré-adolescentes e adolescentes, principalmente as meninas, numa fase da vida que se caracteriza por apresentar muita angustia diante das dúvidas, descobertas, interesses pela sexualidade que aflora. Para exemplificar alguns momentos que que foram percebidos com essa dificuldade, transcrevo algumas falas que registrei no diário de campo:

- Uma professora do 3º ano em conversa com uma aluna do 7º ano que havia sido flagrada beijando um menino: “mas crie vergonha na cara guria, nem escovar os dentes você escova e quer tá beijando na boca com essa boca fedida aí” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019), sem noção do constrangimento que estava impondo à menina.
- Em uma reunião nas salas dos professores, a professora do 4º ano queixou-se dizendo que não aguentava mais o comportamento de uma menina namoradeira que estava “ficando” com todos os piás e influenciando as outras meninas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

- Em outra ocasião, a coordenadora pedagógica entrou na sala do 4º ano para falar dos bilhetes que a "menina namoradeira" estava mandando para outra menina dizendo que gostava dela e que queria namorá-la. Destaco uma pequena parte da fala da coordenadora para a turma: "vocês se estragam mandando esses bilhetes, vocês são meninas, são princesas, tem que ter comportamento de menina [...]", que, ao meu ver, aponta o despreparo também de quem deveria cuidar da formação continuada dos professores dando-lhes subsídios para lidar com as diversas situações referentes à sexualidade das/os educandas/os.

Além do despreparo dos professores, fica claro que a preocupação não é com o comportamento dos meninos, mas das meninas. Os meninos nem são mencionados. Aliás, a liberdade que supostamente algumas meninas têm hoje foi assim avaliada por um professor do Ensino Médio: "Hoje as meninas estão fazendo as mesmas coisas erradas que os meninos sempre fizeram. Estão se tornando uns "cacos" como os meninos" (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Esse comportamento "caco" somente vem à tona quando as meninas o apresentam, numa clara permissão, aceitação, normatização e naturalização quando estão presentes nos meninos.

5.5 O PRODUTO

Este trabalho de reflexão sobre as manifestações da violência simbólica especialmente contra as mulheres no contexto escolar mostrou o despreparo tanto da direção como do corpo docente para o enfrentamento das diferentes situações a respeito das diferenças de gênero, no tratamento dado às/aos educandas/os, às/aos professoras/es. E entendo que o que foi feito neste tempo é muito pouco diante da demanda percebida na escola. Assim, deixei como sugestão a continuidade da formação iniciada e tantas vezes interrompidas pelos movimentos grevistas, bem como da resistência encontrada quando o assunto era abordado (entre as dificuldades, houve até a disponibilidade de dia e horário errado para uma roda de conversa, sendo esta cancelada). Deixo como sugestão que sejam abordados os seguintes temas para dar continuidade da formação:

Quadro 5 – Sugestões para a continuidade da formação

TEMA	ATIVIDADE	CONVIDADA/O
ASPECTOS PSICOBIOLÓGICOS DA ADOLESCÊNCIA *	RODA DE CONVERSA	SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE

LEI MARIA DA PENHA	RODA DE CONVERSA	FACULDADE DE DIREITO UPF
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE **	RODA DE CONVERSAS	FACULDADE DE DIREITO UPF
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ***	RODA DE CONVERSA	GRUPO PLURAL
O FEMINISMO E AS CONQUISTAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃOÀSMULHERESVÍTIMASDE VIOLÊNCIA	RODA DE CONVERSA	CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA MULHER – COMDIM

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

*Não foi possível devido à greve.
** É interessante retomar com um profissional na área do Direito para que não se repitam os erros cometidos até então.
*** Professores sugeriram fazer uma roda de conversa com os alunos

6 REFLEXÕES (FINAIS) SOBRE O TRABALHO REALIZADO

No final deste estudo, não posso deixar de lembrar as adversidades encontradas. A principal dificuldade foi a de auto policiamento para não ter as mesmas atitudes, usar palavras ou frases que tivessem conotação violenta a quem quer que fosse a pessoa. Mesmo àqueles que agrediam com xingamentos, com palavras que calavam fundo na alma das pessoas às quais essas agressões eram dirigidas. A violência simbólica é reproduzida sem que se perceba. Sem que se tenha noção e a qualquer momento, pode-se falar, direcionar, reproduzir piadas, músicas, falas, charges homofóbicas, misóginas, machistas, racistas, etc. de forma inconsciente.

Outra dificuldade foi a resistência da direção e de alguns professores que resultou na limitação da minha atuação na escola e na organização das formações, as quais me propus a organizar. Por causa da insistência em dizer que não poderia mais admitir que as situações de violência velada continuassem acontecendo sem que se tomasse providências e do apoio de alguns alunos, fui vigiada e acusada de manipular os estudantes, passando também a ser vítima de violência, o que doeu mais do que "rasgar a carne" com algum objeto cortante.

Essas dificuldades foram a motivação para que eu continuasse a pesquisa e trabalhasse para construir uma outra realidade para a escola. E, principalmente, acolhesse de alguma forma, aqueles que passavam por momentos difíceis e de grande pressão, tanto do corpo discente como do corpo docente. Essa prerrogativa, a pesquisa-ação nos permite, pois nos dá a liberdade de dialogar, refletir e interagir com os atores envolvidos, se não buscando soluções, ao menos apresentar que o problema existe e que é possível discutir caminhos e ações que possam ajudar no enfrentamento dos diversos conflitos do cotidiano escolar. Por ser algo que nos traz a ideia do inacabado, de continuidade, de uma abertura para mais e mais diálogos, reflexões e estudo, trago neste item o título: "Reflexões (finais) sobre o trabalho realizado", porque o tema não acaba. Não finaliza, mas se estende para se chegar à maturidade e quem sabe, a algo próximo de um tratamento mais digno e igualitário entre os humanos.

Para se chegar perto de uma educação que forme humanos que se respeitem mutuamente, é necessário entender como funciona a sociedade, ou melhor, quais mecanismos de produção e reprodução são utilizados nas sociedades para que homens e mulheres se alijem em um mundo de exploração e de dominação androcêntrica. Embora outros espaços de reprodução dos dogmas da classe dominante existam, e entre eles, a religião, a cultura e as redes sociais, são a família e a escola as instituições que mais efetivamente a reproduzem e a mantêm.

Ao longo dos estudos e leituras, foi em Pierre Bourdieu, entre outros autores, que encontrei suporte teórico para ter o entendimento pequeno e ao mesmo tempo grandioso sobre a dominação de um ser humano sobre outro ser humano. Pequeno por ser um início para muitas leituras e grandioso porque me proporcionou maior compreensão sobre a condição humana diante de outros humanos: dominantes e dominados, opressores e oprimidos. E que essa condição é assimilada e condicionada em nome de uma "ordem das coisas" de forma imperceptível pelos que são dominados.

Essa ordem que é colocada como estrutura e ao mesmo tempo como estruturante da sociedade, é construída na visão da divisão sexual dos corpos, delegando papeis para homens e mulheres com supremacia masculina nas decisões e na divisão social do trabalho. Assim, Bourdieu (2011, p. 55) afirma que

> as disposições (*habitus*) são inseparáveis das estruturas [...] que as produzem e as reproduzem, tanto homens como mulheres, e em particular de toda a estrutura das atividades técnico-rituais, que encontra seu fundamento último na estrutura do mercado de bens simbólicos.

No advento do casamento e no parentesco familiar, a mulher é considerada como um objeto de troca simbólica que aumenta e contribui, por assim dizer, para a reprodução do capital simbólico dos homens. Neste contexto, ela é reduzida a "[...] instrumentos *simbólicos* da política masculina: destinadas a circular como signos fiduciários e a instituir assim relações entre os homens, [...] (BOURDIEU, 2011, p. 56, grifo do autor), passando a ser objeto de produção ou de reprodução do capital simbólico e social (a honra, por exemplo).

E, como as mulheres são objetos de troca, de produção e reprodução da economia simbólica nas transações masculinas, há uma necessidade de proteção e abrigo da ofensa e da suspeita, "[...] valores que investido nas trocas, podem produzir alianças, isto é, capital social e aliados prestigiosos, isto é, capital simbólico". (BOURDIEU, 2011, p. 58). É, então, importante cuidar da reputação e a castidade para preservar o valor simbólico do qual depende a "[...] reputação masculina e, portanto, do capital simbólico de toda a linhagem – a honra dos irmãos e dos pais [...]" (BOURDIEU, 2011, p. 58). Isso leva a uma vigilância das atitudes, do comportamento, das vestimentas das meninas que têm a sua origem no sistema de dominação masculina e se reproduz e se mantém na família e na escola, além de outros espaços como as igrejas (em muitas igrejas é proibido o shorts curto, por exemplo), nos Centros de Tradição Gaúcha (CTGs) - que proíbem a entrada de mulheres de minissaias, shorts ou decotes ousados.

Para atingir o seu intento de aumentar o capital simbólico, o sistema patriarcal se vale de estratégias de reprodução, tais como: estratégias de fecundidade, matrimoniais, econômicas, educativas, de sucessão, voltadas para assegurar os poderes e privilégios e, nesse processo, excluir as mulheres dos lugares públicos, sobrando para elas os lugares privados (casa, família), as tarefas inferiores (cuidar da casa, cuidar dos filhos) e os cargos e profissões consideradas menos importantes (aos homens: a medicina, a engenharia e às mulheres: o magistério, a enfermagem, por exemplo).

O processo de dominação e de poder simbólico sobre as vidas humanas, principalmente sobre as mulheres, por si só, por vezes se constitui em violência simbólica, pois é o que garante a liberdade do opressor para fazer xingamentos, regular direito de ir e vir, direito de ter posicionamento e participação política. E esse processo se manifesta de diversas formas e em diferentes espaços, como o que foi discutido neste trabalho. A partir da análise das observações feitas e das respostas dos professores respondentes ao questionário aplicado, ficou claro que a família e a escola são dois espaços importantes de manifestações e reprodução da violência simbólica.

Novamente Pierre Bourdieu (2001, p. 103), nos traz suporte teórico explicando a função dessas instituições na reprodução da violência simbólica:

> é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita da linguagem.
> [...] a escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens em si mesmo.

Entretanto, há outros espaços, também importantes e, talvez, com maior ou igual potencial nos dias atuais de atuar como reprodutores e até incentivadores da violência seja ela simbólica ou física, esses espaços são as redes sociais.

As redes sociais estão nas mãos de praticamente todos os cidadãos e todas as cidadãs, independente de gênero, idade ou posição social, tornou-se um importante meio de propagação e incentivo da violência e manifestações de ódio através do racismo, da misoginia, homofobia entre outros tipos de manifestações. Cunha e Santos (2014, p. 14) explicam que

> a mídia digital pelas redes sociais possibilita um discurso de incitação à violência, chamado discurso de ódio, gerador de uma ideologia de destruição a grupos e formadora de estereótipos e estigmas, sendo ao mesmo tempo formadores, propagadora e objeto final da violência.

Para Lima, Gomes e Oliveira (2018, p. 68)

> Nas redes sociais, a ideia de liberdade na exposição do pensamento, suscita, também, na construção de elementos discursivos que podem desqualificar, inferiorizar ou desprezar os indivíduos. Em geral, tais elementos são direcionados aos negros, mulheres, indígenas, pobres, sexualidade, entre outros.

Considerando os dois conceitos, pode-se dizer que as redes sociais são também produtoras e reprodutoras de violência simbólica, com amplo poder de disseminação e convencimento obscurecido pela ideia de liberdade de expressão principalmente o *Facebook* e o *Twitter*. No entanto, a liberdade de expressão não pressupõe cometer atos ilícitos como racismo, homofobia, misoginia e *discurso* de ódio. Um exemplo é o racismo direcionado à jornalista Maria Júlia Coutinho quando um internauta postou em sua conta do *Facebook*, *"Preta, escrava, insuportável e desgraçada"*. Em outra postagem, ele também diz: *"empregada doméstica desgraçada"* (GELEDÉS, 2017, grifos do autor). Esse discurso de ódio fere a dignidade das pessoas ao mesmo tempo em que, pela frequência que é visualizado, ele se torna aceitável e incorporado pelas pessoas.

É importante salientar que a igreja também se constitui em um importante aparelho de reprodução da violência simbólica contra as mulheres, em especial algumas evangélicas, quando se apresenta, de acordo com Bourdieu (2011, p. 103),

> [...] marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.

Sendo a escola cenário desta pesquisa, uma instituição pública, não posso deixar de fazer referências ao Estado que, como agente de produção e reprodução de gênero, veio para "ratificar e reforçar as prescrições e as proscrições do patriarcado privado com o patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica" (BOURDIEU, 2011, p. 105). Entre essas instituições, está

muito fortemente a escola, pois, partindo do contexto político ultraconservador que estamos vivendo, Bourdieu (2011, p. 105) destaca que o Estado apresenta

> [...] realizações acabadas da visão ultraconservadora que faz da família patriarcal o princípio e o modelo da ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação as mulheres, do adulto sobre as crianças, da coragem com o domínio do corpo, lugar de tentações e de desejos [...].

Pensando em um exemplo do que Bourdieu (2011) apresenta, tem -se a campanha de abstinência sexual para os adolescentes, lançada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no início de fevereiro de 2020, o que exige dos adolescentes um domínio do corpo e um controle das "tentações e desejos" que afloram justamente nesse período do desenvolvimento humano.

Um dos propósitos desta pesquisa, talvez o mais importante, foi a formação dos professores com a intenção de uma possível mudança no modo de pensar as relações humanas no ambiente escolar, porém, diante das adversidades, já relatadas no início desta reflexão (as paralizações, as greves, a resistência dos professores e direção), esta ficou bastante prejudicada. Todavia, percebi que as intervenções realizadas nos momentos em que aconteciam as falas, piadas, desafetas foi o que realmente fez alguma diferença. Os professores passaram a ter mais cuidado ao falar sobre as/os alunas/os e colegas.

Essa nova postura foi relatada nas respostas das/dos professoras/es respondentes que começaram a lecionar mais recentemente na escola, como é o caso da PR9 (3 anos na escola): "Não recordo de ter presenciado tal situação"; PR11 (2 anos na escola): "em relação aos colegas de trabalho não ouço comentários desrespeitosos" e PR13 (3 anos na escola): "Nunca presenciei situação de desrespeito dos colegas professores para as colegas professoras". Porém, alguns professores jovens (30 e poucos anos) recém-chegados são os que mais apresentam discurso preconceituoso, moralista, homofóbico e machista.

O ganho maior nesse sentido foi com as(os) alunas(os) que, mesmo sendo ainda muito reprimidos, passaram a exigir respeito dos professores que costumavam contar piadas homofóbicas, racistas, machistas e fazer comentários desagradáveis sobre as/os estudantes (RELATOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL) e levar à direção da escola quando acontecem essas manifestações de violência, como relatou um aluno em dezembro de 2019:

> Prof., Eu e a G. fomos falar com o diretor sobre o professor P. que foi racista e homofóbico com um colega e exigimos uma medida por parte da direção, pois não aceitamos que esse professor continue fazendo isso (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Acredita-se que essa nova postura dos alunos seja devido aos trabalhos de conscientização realizados por alguns professores e pelo Serviço de Orientação Educacional.

Para finalizar, lembro que vários autores como Freire (1986; 1996) e Gadotti (1995a; 1995b) tecem uma rede de otimismo alertando que a mudança é possível, apesar de árdua e demorada. Concordo com Bourdieu (2011) que a função da escola foi fundamental nos avanços e mudanças que já ocorreram em relação a libertação das mulheres, pois de fato, o acesso das mulheres ao ensino secundário e superior, e consequente inserção no mundo do trabalho, proporcionou às mulheres condições de independência financeira. Nas palavras do autor:

> De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares [...]. (BOURDIEU, 2011, p.107).

Pensando por essa lógica assinalada pelo autor, a escola tem um papel que pode ir além das possibilidades de aquisição de capital cultural com perspectiva de emancipação financeira. Ela precisa ser a instituição capaz de trabalhar profundamente as estruturas de poder com uma perspectiva de buscar para liberta homens e mulheres da opressão. Para isso é fundamental que a escola proporcione a formação continuada, pois, para Libânio (2015, p. 187),

> uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão de saberes e com a formação humana numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos [...].

Libânio (2015, p. 187) lembra que "o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, [...] e da violência com evidentes repercussões na sala de aula", entende-se que certamente esses fatores são fundamentais no para que ocorra a formação em serviço que vise a construção de novos olhares, novos conceitos que realmente proporcionem a formação integral dos meninos e das meninas.

Em meio a violências simbólicas sofridas pelos trabalhadores em educação, impostas pelo estado do Rio Grande do Sul e outros estados, com a retirada de direitos e empobrecimento da categoria, encerra-se este estudo com a certeza de que somente a luta pela educação pública,

gratuita e de qualidade pode ser uma luz no que poderia ser o fim do túnel, mas não é, porque existe esperança e resistência.

"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonha a estrada permanecerá viva. É para isso que serve o caminho". Mia Couto.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas*: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADVOGADO ofende juíza como estratégia para provar que foi ofendido. 18 de ago. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-ago-18/advogado-ofende-juiza-estrategia-provar-foi-ofendido>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSSEXUAIS. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015*: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim J. de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

_____. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Zélia Maria M.B; SILVA, Maria Helena G.F. Dias da. *Análise Qualitativa de Dados de Entrevista:* Uma Proposta. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

AUAD, Daniela. *Feminismo:* que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

AVILA. Sueli de Fátima Ourique. *A adolescência como ideal social.* Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 1 maio 2019.

BIANCHINI, Neli Troian. KRAEMER, Luciane. Violência contra mulheres: a face oculta do problema. In: MARCHEZAN, Nair A.C. MENDES, Luiz Marcelo. (Org.). *Expressões de violência e seu enfrentamento no CREAS*: Centro de Referência Especializado da Assistência Social. 2. ed. Passo Fundo: Méritos Editora Ltda, 2009.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 478, de 2007. *Estatuto do nascituro.* Dispõe sobre o Estatuto do Nascituro e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=443584>. Acesso em: 9 dez. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. *Lei Maria da Penha.* Dispõe sobre: Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir,

Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. *A Dominação Masculina*. 2. ed. Tradução de Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *O Poder Simbólico.* 5. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANAN, Sílvia Regina. *A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais:* só há intervenção quando há consentimento. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CASTRO, Magali de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu*: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso#back>. Acesso em: 29 out. 2019.

CUNHA, Renata Silva; SANTOS, Marco A. M dos. Violência simbólica nas redes sociais: incitação à violência coletiva (linchamento). *VII Congresso Brasileiro da Sociedade da Informação Regulação da Mídia na Sociedade da Informação*. São Paulo, novembro 2014.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: tem diferença? *Educação em revista. Belo Horizonte*. N. 46, pp. 241-267. Dez. 2007.

DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

DIÁRIO DE CAMPO, 2018.

DIÁRIO DE CAMPO, 2017.

DIÁRIO DE CAMPO, 2016,

DIÁRIO DE CAMPO, 2013.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*. Recife: Massangana, 2010.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERNANDES, Angela Viana Machado e PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos*:* desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai./ago., 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: O Cotidiano do Professor. 5. ed. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não e cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1995a.

_____. *Escola da vida, escola projetada*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995b.

GROSSI, Míriam Pillar; MIGUEL, Sônia Malheiros. Transformando a diferença: as mulheres na política. *Revista Estudos Feministas*, v. 09, nº 1. Florianópolis, 2001.

GRUBITS, Sônia. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. *Revista Psicologia e Sociedade*. p. 116-125. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/13.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

INSTITUTO HUMANITAS. *A Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585324-a-ministra-da-mulher-da-familia-e-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 abr. 2019.

JUSTI, Adriana. Professores e polícia entram em confronto durante votação na ALEP. *G1/ Paraná RPC*. Disponível em: < http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/ >. Acesso em: 25 nov. 2019.

LACERDA, Milena. Enredo sobre diversidade sexual e de gênero na educação. In: MARRO, Katia (Org.) *Hasteemos a Bandeira Colorida*: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

LIMA, Jaqueline C. P; GOMES, Rafael F. OLIVEIRA, Rosane C. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das opiniões sobre a violência sexual contra as mulheres. *Revista Feminismo*. Vol.6, N.1, jan.– abr. 2018 p. 68-77.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Guacira Lopes (org,). et al. *O corpo educado.* Rio de Janeiro, Ed, Autentica. 2000. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf.

MAJU sofre novo ataque racista na INTERNET. *Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/maju-sofre-novo-ataque-racista-na-internet/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO. Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). *Pesquisa Social*: Teoria, Método e Criatividade. 23. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

MORRENE, Beatriz. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública. *FLACSO BRASIL*. Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=14965>. Acesso: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Eudes Quintino de; OLIVEIRA, Pedro Bellentani Quintino de. Bolsa Estupro. *Migalhas*. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/180712/bolsa-estupro>. Acesso em: 26 jun. 2018.

PASSOS, Kennya Regyna Mesquita; SAUAIA, Artenira da Silva e Silva. A violência simbólica no Poder Judiciário: desafios à efetividade da Lei Maria da Penha. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, Porto Alegre, n. 35, p. 137- 154, dez. 2016.

PEDERSEN, Jaíne Raqueli. Serviço de enfrentamento à violência, abuso eexploração sexual contra crianças e adolescentes. A busca pela garantia dos deireitos da população infanto-juvenil. In: MARCHEZAN, Nair A.C. MENDES, Luiz Marcelo. (Org.). *Expressões de violência e seu enfrentamento no CREAS*: Centro de Referência Especializado da Assistência Social. 2. ed. Passo Fundo: Méritos Editora Ltda, 2009.

PRAGMATISMO POLÍTICO. *Jair Bolsonaro volta atacar deputada*: “só não te estupro porque você não merece”. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/12/bolsonaro-volta-atacar-deputada-nao-te-estupro-porque-voce-nao-merece.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO. Secretaria de Cidadania e Assistência Social. *Conselho Tutelar*. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?t=11&p=358>. Acesso em: 3 set. 2019.

PROJETO POLÍTICO, ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA. Documentos da escola. 2015.

RADIO UIRAPURU. PLURAL coletivo LGBT completa 2 anos de atuação na cidade e região. 19 de ago. 2013. Disponível em <http://rduirapuru.alpinaweb.com.br/cidade/plural-coletivo-lgbt<-completa-dois-anos-de-atuacao-na-cidade-e-regiao> Acesso em: 8 set. 2019.

RIBEIRO, DARCY. *O Povo Brasileiro:* A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REGIMENTO ESCOLAR. Documento da escola. 2017.

RELATOS DOS ALUNOS. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer nº 126/2016.* Conselho Estadual de Educação. 2016.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. A colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul: uma abordagem na perspectivada História Comparada. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, vol. 5, nº 10, dez. 2013

RUI, Marco Aurélio. Cresce o número de estupros de crianças no Brasil, mostra anuário. *Portal Vermelho*. 1 de nov. 2019. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/noticia/323390-1>. Acesso em: 1 dez. 2019.

SALVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas. Autores Associados. 2012.

SANTOS, Giselle C. dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. *Revista Gênero.* Niterói. V.16, n.2, p. 7- 32, 1. sem. 2016. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/812/437>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva; OLIVEIRA, Bruna Santana de. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. *Revista Científica da FASETE, 2017*, NÚMERO 3. P: 100-114. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva; OLIVEIRA, Bruna Santana de. REPRODUÇÃO SIMBÓLICA E EXCLUSÃO NO CAMPO ESCOLAR: As contradições do discurso professoral segundo os alunos. *Revista Científica da FASETE, 2018*, NÚMERO 1. P: 39-53. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/16/reproducao_simbolica_e_exclusao_no_campo_escolar.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, Diego Júnior da Silva et al. *Raça versus etnia*: Diferenciar para melhor aplicar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

SÊDA, Edson. *A a Z do Conselho Tutelar*. Rio de Janeiro: Edição Adês, 1999.

SILVA, Mavi Consuelo; MENDES, Olenir Maria. Marcas do machismo no cotidiano escolar. *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia. V 28, n. 1 Jan/jun de 2015. p. 90-99. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65199821-As-marcas-do-machismo-no-cotidiano-escolar.html>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. Conselho tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

TELLES, Antônia M. V. A presença da Mulher no contexto da história (1960-1980). *X ANPED Sul*. Out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em: 12 dez. 2017.

TRIPP, David, *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31>. Acesso em: 20 jun. 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia Da Pesquisa Ação.* 4. ed. São Paulo. Cortez, 1988.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Inclusão:* a conquista do voto feminino. 2013. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2013/Abril >. Acesso em: 10 dez. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Colegas com o intuito de conversarmos sobre as questões de gênero e questionarmos o tratamento dado às mulheres na escola e na sociedade, proponho alguns pontos para a reflexão sobre o tema:

Idade: Tempo de Magistério: Formação: Área:

1. Fale um pouco sobre você: qual a sua etnia; onde nasceu; onde foi e como foi a sua infância e adolescência, relacionamento com os pais...
2. Como era constituída a sua família (pai, mãe, filhos)? Havia (há) papéis definidos para homens e mulheres? Nas decisões a serem tomadas, quem tinha a última palavra?
3. Você lembra como as mulheres da sua família eram (são) tratadas (tempo dos avós, pais)?
4. Alguma vez você ouviu colegas se referirem de forma desrespeitosa sobre as mulheres (sobre as professoras, funcionárias, alunas ou outras mulheres) na escola (no intervalo, nas reuniões, nos conselhos de classe)? Em que situação isso ocorreu? Como você se sentiu ao ouvir tais comentários?