



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA

MARIA DA CRUZ SOARES DA CUNHA LAURENTINO

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CULTURA DE PAZ**

TERESINA-PI

2017

MARIA DA CRUZ SOARES DA CUNHA LAURENTINO

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CULTURA DE PAZ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA-PI

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

L383r Laurentino, Maria da Cruz Soares da Cunha.

Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio: contribuições para uma cultura de paz. / Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino. – 2019.

215 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.

“Orientação: Profa. Dra. “Maria do Carmo Alves do Bomfim”

1. Práticas Educativas. 2. Relações de Gênero. 3.Cultura de Paz. I.Título.

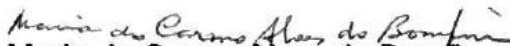
CDD 372


MARIA DA CRUZ SOARES DA CUNHA LAURENTINO


**RELAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CULTURA DE PAZ**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Apresentada em: 27 de junho de 2017 – 14h30.

  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim**  
Orientadora (UFPI)

  
Profa. Dra. Livia Fernanda Nery da Silva  
Examinadora externa (UFPI)

  
Profa. Dra. Rita de Cássia Cronemberger Sobral  
Examinadora externa (UFPI)

  
Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes  
Examinadora externa suplente (UESPI)

  
Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa  
Examinadora interna (UFPI)

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Examinadora interna (UFPI)

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti  
Examinador interno suplente (UFPI)

*Mulher: sonhos, lutas e conquistas!*

*Houve um tempo na história  
Que a mulher só sonhava,  
Era submissa ao homem  
E a vida inteira passava  
Tendo e criando os filhos,  
Porém, só isso bastava.*

*O machismo dominante  
Dos sonhos cortava as asas,  
Mulher só era objeto  
Para estar dentro de casa,  
Coser, cozinhar, lavar  
Fazer fogo e soprar brasas.*

*Mas o desejo instintivo  
Da sonhada liberdade,  
Levou a mulher à luta  
No campo e na cidade  
Por uma vida mais justa,  
Por direito e igualdade.*

*Em meio às dificuldades  
E muitas perseguições,  
Movimentos femininos  
Mobilizaram ações  
Defendendo suas causas  
E resistindo às pressões.*

*E mesmo a duras penas  
Vieram os resultados,  
Organismos feministas  
Foram logo implantados  
E hoje dá pra sentir  
Um trabalho edificado.*

*A mulher já não é mais  
Aquela de antigamente,  
A luta não acabou  
A batalha segue em frente,  
E a mulher sempre a usar  
Corpo, coração e mente...*

*Temos mulheres escravas,  
Pobres, mas trabalhadoras,  
Temos também, de quebra,  
Deputadas e Doutoradas  
Astronautas, Cientistas  
Artistas e até Senadoras...*

*Zuaresma e Diniz (2017)*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEMTI	Centro de Ensino Médio em Tempo Integral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Estação de Tratamento de Água
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JEPEP	Jogos das Escolas Públicas Estaduais do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEPE	Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais
NEPEGEI	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Gênero e Cidadania
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBFEP	Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas
OBR	Olimpíada Brasileira de Robótica
OBJUVE	Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>PARTE I – MULHERES: REFLEXOS NA PESQUISA E NA PROFISSÃO</b>	
<b>DOCENTE .....</b>	<b>23</b>
<b>1 A EXCLUSÃO DAS MULHERES DA CIÊNCIA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	29
1.2 A METODOLOGIA FEMINISTA E A PRODUÇÃO DE DADOS.....	31
1.3 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	39
<b>2 HISTÓRIA DAS MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO E MOVIMENTO FEMINISTA.....</b>	<b>57</b>
2.1 MULHERES, PODER MACHISTA E DESCONSTRUÇÃO DA SUBORDINAÇÃO FEMININA.....	57
2.2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA.....	71
2.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA .....	83
<b>3 RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>96</b>
3.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA .....	96
3.2 PROFESSORA: EMANCIPAÇÃO DA MULHER PIAUIENSE.....	103
<b>PARTE II - RELAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA.....</b>	<b>109</b>
<b>4 A ESCOLA É UM CACTO .....</b>	<b>110</b>
4.1 OS ESPINHOS E AS FLORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	110
4.1.1 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ESPINHOS AFIADOS .....	112
4.1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: INQUIETAÇÕES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO .....	137
4.1.3 A CONSTRUÇÃO DE VALORES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	143
4.2 LITERATURA CORDELIZADA: DISCUTINDO GÊNERO .....	159
<b>5 RELAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA.....</b>	<b>167</b>
5.1 A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ .....	168
5.2 PRÁTICAS DE CULTURA DE PAZ NA ESCOLA.....	173
<b>6 CULTURA DE PAZ E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR ..</b>	<b>190</b>
6.1 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: O QUE É, COMO SE FAZ.....	192
6.2 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: PROPOSTA ESCOLAR .....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	196
REFERÊNCIAS .....	205

## LISTA DE IMAGENS, TABELAS, GRÁFICOS E QUADRO

Imagem 1	Faixa com registro de aprovados ENEM 2015.....	51
Imagem 2	Protótipo de uma “praça sustentável” .....	102
Imagem 3	Anúncio proibitivo.....	120
Imagem 4	<i>Bullying</i> .....	126
Imagem 5	Atividade física no CEMTI.....	149
Imagem 6	Práticas Educativas desenvolvidas no CEMTI Saúde.....	180
Imagem 7	Visita ao Clinefro.....	184
Tabela 1	Taxa de matrícula e rendimento escolar.....	49
Tabela 2	Teses e dissertações 2011-2016.....	89
Tabela 3	“Relações de gênero” nos Programas de Pós-graduação em Educação.....	92
Gráfico 1	Desempenho geral ENEM.....	50
Gráfico 2	Proficiência média SAEPI (2014-2016).....	52
Gráfico 3	Aprovação em curso superior por área do conhecimento (2015-2016).....	54
Quadro 1	Teses e dissertações PPGEEd/UFPI (2011-2016).....	93



LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Relações de gênero em práticas educativas no Ensino Médio**: Contribuições para uma Cultura de Paz. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de relações de gênero estabelecidos nas práticas educativas entre docentes, discentes e equipe gestora de uma escola estadual do Ensino Médio em Tempo Integral, em Teresina-PI. Em decorrência, apresenta os seguintes objetivos específicos: a) identificar aspectos que afetam as relações de gênero no espaço da escola; b) descrever práticas educativas como forma de enfrentamento às violências nas relações de gênero e como forma de construção de cultura de paz; c) verificar os desafios que se apresentam ao enfrentamento às violências nas relações de gênero e para a promoção de cultura de paz. Caracteriza-se como uma investigação de natureza sociocultural, com abordagem qualitativa, para a qual, dentre as modalidades metodológicas, elege-se a metodologia feminista. Nessa perspectiva, define-se como objeto de estudo “As relações de gênero na escola”, com base no seguinte problema: como as relações de gênero vêm se estabelecendo no espaço escolar? Em estudos realizados por vários teóricos, como, por exemplo, Beauvoir (1967,1969), Scott (1995), Lasmar (1996), Safioti (1999), Jares (2002), Butler (2003, 2011), Santos, Meneses e Nunes (2005), Auad (2006), Guimarães (2007), Bandeira; Melo (2010), Louro (2012), Quijano (2010), Silva (2010), Bomfim (2011), Bourdieu (2014), Capra (2014), Foucault (2014) e outros, são registradas concepções e problemáticas no campo do gênero que afetam os aprendizados de crianças e jovens quanto aos conhecimentos no âmbito das convivências e das áreas técnicas dos saberes historicamente acumulados. Metodologicamente, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) revisão bibliográfica acerca das temáticas “violências”, “gênero” e “cultura de paz”; b) entrevista semiestruturada, com professores, alunos, gestoras; c) observação para aprofundar algumas questões; d) diário de campo. Após pesquisas teórica e empírica, os resultados foram agrupados em dois eixos de análises: (1) Relações de Gênero e Poder – em que foi possível perceber que as relações de gênero na escola ainda são marcadas por relações de poder, permeadas por violências simbólicas; (2) Relações de Gênero e Cultura de Paz nas práticas educativas, em que se evidencia que as atividades desenvolvidas no CEMTI contribuem para o enfrentamento à reprodução de práticas opressoras e às desigualdades sociais, primando, mesmo que indiretamente, a construção de uma cultura de paz.

**Palavras-chave:** Relações de Gênero. Práticas Educativas. Cultura de Paz.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Gender relations in high school educational practices: Contributions to a Culture of Peace.** 2017. 216 f. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education - Federal University of Piauí, Teresina, 2017.

## ABSTRACT

This present research has as main objective to analyze the processes of gender relations that has been established between teachers and the management staff of a state school of High School Full-Time, located in the south of Teresina. Specifically, we aim to a) capture positive values cultivated in gender relations built between teachers and management staff of the school in the study; b) identify issues that affect gender relations on the school premises to be searched; c) disclose the conflict mediation experiences promoting the construction of new positive values; d) Exercising experiences of conflict mediation with the co-participants of the research in order to develop a culture of peace plan in the school under study. To achieve these objectives, this research proposal is a socio cultural research with a qualitative approach to which of the methodological procedures, we elect feminist methodology. In this perspective, we define the object of study: Teacher training and management team as part of gender relations in the daily school space, working conflict mediation as a strategy to ease the exercise of educational practices Culture of Peace builders Why develop. Research in the field of gender relations at school with the practice of conflict mediation? In studies conducted by various theorists, like Bomfim (2011), Giroux (2003), Gomes (2010), Silva (2010), Auad (2006), Guimarães (2007) Debarbieux (1998), Guimarães (2007), Jares (2002), Scott (1995), Butler (2003, 2011), Safioti (1999), Blonde (2012), Flag; Melo (2010), Beauvoir (1967.1969), Lasmar (1996) Quijano (2010), Santos, Meneses and Nunes (2005) Capra (2014), Bourdieu (2014), Foucault (2014) and other theorists are recorded / the concepts and issues on gender issues that affect the learning of children and young people as the knowledge in the context of cohabitation and the technical areas of knowledge historically accumulated. Here is a hypothesis: If they are found, daily facts that affect the relations between men and women, women and women, men and men - hetero and LGBT people - who live in schools, as people and as professionals, even to the violent practices, and scientifically proven to harm in addition to cohabitation, teaching practice and student learning, it is possible to admit that there are gaps in teaching and management training, as the understanding of gender and the exercise of conflict mediation, way of coping and overcoming problems of violence. To achieve this exercise, we use the following data collection instruments: literature review about the theme of violence, gender, conflict mediation, peace culture; participant observation, thematic workshops to deepen some issues and field diary.

**Keywords:** Gender Relationships. Educational Practices. Culture of Peace.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Relaciones de género en las prácticas educativas de secundaria**: contribuciones a una cultura de paz, 2017. 216 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación - Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2017

## RESUMEN

Esta presente investigación tiene como objetivo principal analizar los procesos de las relaciones de género que se ha establecido entre los maestros y el personal de gestión de una escuela estatal de alta escuela a tiempo completo, que se encuentra en el sur de Teresina. En concreto, nuestro objetivo es a) capturar los valores positivos que se cultivan en las relaciones de género construidos entre los maestros y el personal de gestión de la escuela en el estudio; b) determinar las cuestiones que afectan a las relaciones de género en las instalaciones de la escuela que deben registrarse; c) dan a conocer las experiencias de mediación de conflictos que promueven la construcción de nuevos valores positivos; d) El ejercicio de las experiencias de mediación de conflictos con los compañeros de los participantes de la investigación con el fin de desarrollar una cultura de paz en el plan de la escuela bajo estudio. Para lograr estos objetivos, esa propuesta de investigación es una investigación socio cultural con un enfoque cualitativo a cuál entre las modalidades metodológicas, elegimos la metodología feminista. En esta perspectiva, se define el objeto de estudio: La formación del profesorado y el equipo directivo como parte de las relaciones de género en el espacio de la escuela todos los días, trabajando mediación de conflictos como estrategia para facilitar el ejercicio de prácticas de cultura educativa de los constructores de la paz ¿Por qué se desarrollan. la investigación en el campo de las relaciones de género en la escuela con la práctica de la mediación de conflictos? En estudios realizados por varios teóricos, como Bomfim (2011), Giroux (2003), Gomes (2010), Silva (2010), Auad (2006), Guimarães (2007) Debarbieux (1998), Guimarães (2007), Jares (2002), Scott (1995), Butler (2003, 2011), Safioti (1999), Rubio (2012), la bandera; Melo (2010), Beauvoir (1967,1969), Lasmar (1996) Quijano (2010), Santos, Meneses y Nunes (2005) Capra (2014), Bourdieu (2014), Foucault (2014) y otros teóricos se registran / los conceptos y cuestiones sobre cuestiones de género que afectan el aprendizaje de los niños y jóvenes como el conocimiento en el contexto de la cohabitación y las áreas técnicas de conocimiento históricamente acumulado. Aquí es una hipótesis: Si se encuentran, hechos cotidianos que afectan a las relaciones entre hombres y mujeres, mujeres y hombres, mujeres y hombres - rectas y las personas LGBT - que viven en las escuelas, como personas y como profesionales, incluso a las prácticas violentas, y científicamente demostrado que el daño además de la convivencia, la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, es posible admitir que existen lagunas en la enseñanza y la formación en gestión, como la comprensión de género y el ejercicio de la mediación de conflictos, forma de afrontar y superar los problemas de la violencia. Para lograr este ejercicio, se utilizan los siguientes instrumentos de recolección de datos: revisión de la literatura sobre el tema de la violencia, el sexo, la mediación de conflictos, la cultura de paz; la observación participante, talleres temáticos para profundizar en algunos temas y diario de campo.

**Palabras clave:** Relaciones de género. Prácticas Educativas. Cultura de Paz.

## INTRODUÇÃO

*“Não me venha falar na malícia de toda mulher. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...”*  
Caetano Veloso

A letra da música “Dom de iludir”, de Caetano Veloso, incita-nos<sup>1</sup> a refletir acerca da importância de sermos livres, com as dores e as delícias da vida. A construção do nosso “eu” tem muito a ver com os momentos em que fomos confrontadas com o que aceitamos e o que rejeitamos. As nossas experiências trazem ônus e bônus. Por isso, devemos estar preparadas para ter, ser e viver como queremos. Na escrita deste texto, algumas trajetórias da nossa vida se entrecruzam com a temática das relações de gênero e, apesar da resistência em abordá-las, ressaltamos aqui brevemente um pouco daquilo que implica na construção do nosso “eu”.

Acredito que o meu encontro com as questões de gênero se iniciou na vivência da luta de minha mãe para criar sozinha, ou seja, alimentar, educar e amar, as três filhas que tivera e para batalhar contra uma sociedade que discrimina a mulher. Ela trabalhou juntamente à minha avó Emília para nos dar o melhor que pudessem. Questionou e lutou contra os atos machistas de seus irmãos, que achavam que precisaríamos de um homem para nos educar. Mamãe mostrou para a sociedade que respeito e amor próprio são elementos essenciais na vida de qualquer pessoa, que o fato de ter ou não um homem ao seu lado não define o caráter de uma mulher e que filhos precisam ser educados, amados e felizes.

Eu agradeço a minha mãe por ter criado esta mulher forte, destemida, que sabe conquistar o que deseja. Sempre nos ensinou que estudar seria o meio de enfrentar e viver a vida. Ao agradecer a minha mãe, não posso me esquecer de meu pai, que a deixou quando eu tinha apenas um ano de idade e, com isso, transformou-a, uma jovem dona de casa, em uma mulher que teve de aprender os ofícios da costura e de manicure para batalhar sozinha e assumir o cuidado com

---

<sup>1</sup> A escrita deste texto, que está construída com linguagem na 1ª pessoa, representa as ideias que são fruto dos estudos, das discussões e da tomada de decisões conjuntas da professora pesquisadora e da professora orientadora.

suas três filhas. Esse episódio me livrou de um ambiente machista e me propiciou ter um exemplo de visibilidade e força em duas mulheres: mamãe e *laiá* (avó).

Até a minha adolescência, alguns familiares achavam imprescindível a presença masculina em um lar, e meus tios achavam que podiam fazer isso a mim e às minhas irmãs, inclusive nos castigando fisicamente, algo que minha mãe não permitia, mas, se ela se ausentasse, corríamos perigo.

Minha avó, com nossa ajuda, cuidava da casa, da comida, e minha mãe costurava e fazia unhas. Antes, porém, as necessidades foram tamanhas que algumas pessoas pediam para nos criar. Sou a favor da adoção, mas nossa mãe nos queria – só não tinha condições financeiras para nos criar. Graças a Deus, pessoas caridosas nos ajudaram das mais diversas formas, e, assim, mantivemo-nos unidas. Minha irmã mais velha começou a trabalhar a partir dos 12 anos de idade, clandestinamente, no cartório da cidade. Isso foi entendido como uma forma de ajuda necessária – era a nossa garantia e a nossa fonte de renda mensal.

Minha mãe nunca permitiu que eu trabalhasse quando criança, mas me ensinou a fazer de tudo um pouco. Acredito que ela percebeu que trabalhar e estudar ao mesmo tempo atrapalha um pouco. Nunca nos faltou nada, nem mesmo o lanche da tarde, que, muitas vezes, era um delicioso chá, tampouco as nossas festas de aniversário, regadas a bolo e sucos (mesmo que artificiais).

Na escola e na vida, percebi os estigmas de ser uma filha de mãe separada “sendeira”. Esse termo é bastante utilizado no Nordeste do Brasil para definir as mulheres que são separadas dos maridos. Por uma visão machista da sociedade, provavelmente as filhas e os filhos delas têm um destino certo para o fracasso. Algumas pessoas me viam em um porvir sem esperanças de me tornar o que me tornei – acreditavam que somente crianças criadas por pai e mãe teriam um futuro melhor que o meu. Eu estava predestinada a ser ninguém. Lembro-me bem que, na escola, implicitamente, várias pessoas não vislumbravam que algum dia eu pudesse sequer concluir uma graduação – mais improvável ainda uma pós-graduação. Para essas, o sucesso seria para as crianças criadas com pai e com mãe, bem no modelo de família tradicional que eu e minhas irmãs não tínhamos.

Minha mãe, com precauções, nunca permitiu que trabalhássemos. Ser doméstica era o trabalho mais disponível, mas sem qualquer valorização. Da parte dela, não era preconceito, mas obstinação, no sentido de que, enquanto pudéssemos, apenas estudássemos, ou, se quiséssemos trabalhar, não importando

a idade, que fosse em uma empresa. Outro fato interessante na vida de minha mãe foi que, mesmo separada aos 33 anos, ela jamais iniciou outro relacionamento amoroso. Por convicções religiosas dela, uma mulher casada na igreja somente poderia se relacionar com outra pessoa em razão de viuvez. Além disso, ela afirma que tinha receio de que alguém nos maltratasse ou nos machucasse, de modo que viveria somente dedicada para nós. Confesso que acho essa opção egoísta. Como assim, viver para as filhas? Apesar disso, acredito que o fato de mamãe ser “o homem e a mulher” da casa me permitiu viver sem dominação masculina interna, mas conhecedora dos preconceitos que as mulheres sofrem na sociedade machista.

Minha mãe, *iaiá* e minhas irmãs viveram momentos mais difíceis que eu. Uniram-se, apostaram tudo em mim e fizeram o impossível para que eu estudasse. Minha mãe sempre quis que eu fosse doutora (médica pediátrica), mas eu sempre quis ser professora.

Lembro-me de um dia em que, em um anúncio no rádio, atentas, queríamos saber notícias do estado de saúde de minha mãe. Quando, de repente, o locutor informa que ela estava muito mal na UTI, mas que pedia a minha presença para se despedir. Naquele momento, nossa tristeza era imensurável. Sua preocupação era saber como íamos ficar sem ela. Entretanto, ao mesmo tempo, entendíamos que nossa mãe nos ensinou a viver e a ser forte, como ela sempre foi e ainda é, comemorando hoje conosco essa vitória que é concluir o Curso de Doutorado.

Como pessoa, aprendi a encarar a vida de frente, a ser forte, a ser corajosa! Eu tenho muito orgulho da filha, da mãe e da mulher que me tornei. Vivo as constantes mudanças para melhorar cada vez mais! Atualmente, sem a presença física de minha *iaiá*, percebo o quanto nós crescemos e que vale a pena todo o esforço que continuamos fazendo para nos mantermos fortes, unidas e nos amando infinitamente. Assim, meus exemplos de mulheres são das que batalham pela conquista de sua família para serem felizes, entendendo que a felicidade está na simplicidade das coisas e na liberdade de ser quem quiser.

No âmbito externo, o desejo de estudar sobre as relações de gênero se intensificou, principalmente, quando presenciei uma briga entre duas mulheres que estavam disputando, aos tapas, um homem. Fiquei imaginando o quanto elas se desvalorizam enquanto pessoas, produzindo, desse modo, poder ao macho. E, ao mesmo tempo, questioneei: por que algumas mulheres brigam entre si em nome de certas conquistas amorosas? Como se sentem quando ganham ou quando perdem

essa briga? O que ganham e o que perdem? Nas minhas reflexões, percebi o poder nessas relações. Afinal, alguns discursos comuns enfatizam que “pode até ter apanhado” e “ele pode até não prestar”, mas estará com ela. Não importa aqui a qualidade na conquista, mas a posse, de modo que a mulher se esquece de seu amor próprio. Portanto, em âmbito pessoal e familiar, tenho primado para que os meus pensamentos e as minhas ações estejam no sentido de valoração e de empoderamento da mulher.

Minha formação profissional foi, majoritariamente, cursada em escola pública, exceto o Ensino Médio. Cursar Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi um sonho alcançado. Ao concluir o curso no ano de 2001, vislumbrei trabalhar com a Educação Infantil, mas, sem perceber, após a especialização em Docência do Ensino Superior, eu já estava atuando em Instituições de Ensino Superior (IES). Desde então, a vontade de continuar os estudos fez com que eu almejasse ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Foi então que o tema “cultura de paz” adentrou nas minhas experiências formativas.

Estudar cultura de paz desmitificou tudo que achei entender sobre o assunto. As palestras e os seminários com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelma Socorro Lopes de Matos sempre foram a base dessa formação. A propósito, tornou-se tradição familiar participar, anualmente, do Seminário Cultura de Paz, em Fortaleza-CE. Minha experiência nessa temática ocorreu, principalmente, durante os estudos no mestrado, resultando no trabalho intitulado: “As ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente, como práticas de cultura de paz”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Como docente, sei que ainda há muito por fazer na formação acadêmica, principalmente no que se refere às relações de gênero e à cultura de paz. Esses temas, na academia, são debatidos somente por alguns docentes que se interessam por eles, tornando-se, assim, um desafio para aqueles que atuam e que irão atuar na educação.

Nos passos que trilhamos na pós-graduação, percebemos que existe estreita ligação, principalmente, entre relações de gênero e cultura de paz – até porque, na atualidade, muitas discussões versam sobre violências na escola e em outros espaços sociais, questionam e analisam as relações de gênero entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, heterossexuais e homossexuais, exigindo mais aprofundamentos. Muitos trabalhos acadêmicos têm problematizado os modos pelos

quais as pessoas se relacionam, impulsionando a busca pela superação de valores, atitudes e comportamentos que ainda estão enraizados e relevados, tendo como base padrões patriarcais.

Vivenciamos no nosso Brasil contextos de crescimento econômico e de organização social marcados pela era tecnológica, de maneira que se facilita a conexão no nosso cotidiano com muitas pessoas no mundo todo, por meio de mensagens, redes sociais, videoconferências, enfim, diversos meios e modos de comunicação que nos aproximam das pessoas, facilitando o acesso à informação e nos possibilitando reconhecer e respeitar posições ideológicas. No entanto, também vivemos momentos de instabilidades que permeiam interesses individuais, decompondo as relações sociais, naquilo que é particular, que é subjetivo, com rejeição àquilo que é “estranho”, gerando mais racismo, homofobia e exploração/homicídio de mulheres.

Dados estatísticos apontam que, no Brasil, uma mulher é assassinada a cada hora e meia. O Mapa da Violência 2015<sup>2</sup> revela, com base nos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que, em um grupo de 83 países, o Brasil ocupa a 5ª posição nos casos de homicídios de mulheres. Revela, ainda, que, entre 2003 e 2013, a violência contra a mulher registrou o percentual de 21% no aumento do número de homicídios do sexo feminino, passando de 3.937 para 4.762 casos, dados que representam 13 mortes por dia.

Em 2011, uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>3</sup> apontou o estado do Piauí como o ocupante do último lugar no *ranking* de assassinatos no país: a cada 100 mil mulheres, cinco foram assassinadas nesse período. Na atualidade, o Piauí tem sido cenário de violentos crimes contra as mulheres, especificamente em casos de estupros coletivos difundidos, inclusive, em nível nacional. Como exemplo, os casos que apresentamos a seguir ocorreram nos últimos dois anos, nos municípios de Castelo do Piauí, Pajeú do Piauí, Sigefredo Pacheco, Bom Jesus e Uruçuí.

Com repercussão nacional, a cidade de Castelo do Piauí foi cenário de um dos crimes mais bárbaros contra a mulher, dentre os já registrados neste estado. No

---

<sup>2</sup> Mapa da Violência 2015, uma produção estatística da Organização Mundial da Saúde produzida por Julio Jacobo Waiselfisz.

<sup>3</sup> O estudo de Leila Garcia e outros revela dados sobre a violência contra a mulher e os feminicídios no Brasil.



dia 27 de maio de 2015, quatro adolescentes, uma de 15 anos, uma de 16 anos e duas de 17 anos, foram estupradas, agredidas e jogadas morro abaixo por quatro homens jovens e um adulto.

Em 2016, no dia 7 de maio, na cidade de Pajeú do Piauí, uma jovem de 14 anos foi encontrada nua, desacordada e violentada sexualmente dentro de um banheiro do ginásio do município, rodeada por quatro rapazes – três adolescentes e um maior de idade. No município de Bom Jesus-PI, 13 dias depois, uma jovem de 17 anos foi amarrada, amordaçada com as roupas íntimas e estuprada por quatro adolescentes e um jovem de 18 anos. Em 3 de junho do mesmo ano, outro caso de estupro coletivo ocorreu na cidade de Sigefredo Pacheco-PI, sendo a vítima uma jovem de 21 anos, abusada por cinco pessoas. A denúncia do caso somente veio à tona após a divulgação de um vídeo nas redes sociais registrando o fato.

Mais recentemente, no ano em curso, no dia 2 de maio, uma jovem de 15 anos, grávida, foi abusada sexualmente por dois adolescentes, além de presenciar violência contra seu namorado, que foi degolado. São casos estarrecedores de crimes contra as mulheres concretizados, em sua maioria, por jovens.

Esses atos infracionais relatados<sup>4</sup> foram amplamente divulgados na televisão, nos sites, nos jornais, nos rádios, enfim, nos meios de comunicação, tendo grande repercussão tanto em nível local quanto nacional. São fatos aterrorizantes e aviltantes de violências contra as mulheres e que persistem tanto no Brasil como em outros países do mundo. Majoritariamente, ocorrem no lugar que deveria ser o ambiente mais seguro para a mulher – seu lar.

A respeito das violências contra as mulheres, Luft (2011) enfatiza que as autoridades demoram a tomar providências, que as leis são vagas e que isso contribui para que os assassinos tenham mais tempo para planejar e executar seus crimes; além disso, amigos e familiares não ajudam, não interferem, a sociedade é omissa e os filhos, muitas vezes, reproduzem a mesma violência.

A rigor, as maiores agressões são protagonizadas por aqueles com quem as vítimas tiveram ou mantêm algum vínculo afetivo, ou seja, por aqueles que deveriam protegê-las: seus parceiros. Assim, apesar de muitos avanços econômicos, políticos, sociais e culturais, é preciso refletir sobre questões que, na

---

<sup>4</sup> Dados consultados em diversas reportagens no site: <[www.cidadeverde.com](http://www.cidadeverde.com)>. Acessado em: 02/06/2016.

atualidade, ainda são postas pela cultura machista que vem construindo o ser homem e o ser mulher na sociedade.

Trata-se de uma realidade brasileira bastante presente, que nos faz afirmar que a atuação das mulheres permanece nos espaços privados e a dos homens nos espaços públicos. Como exemplo, especificamente sobre as mulheres, dentre outras questões vivenciadas, percebemos que a participação e a representação das eleitas para exercer cargos políticos nas esferas nacional, regional e local são baixas, não alcançando as metas vigentes na legislação eleitoral (Lei n.º 9504/1997), que estabelece a cota mínima de 30% de candidaturas femininas, o que pouco tem se concretizado, dando-se mais para o cumprimento em pleitos eleitorais do que para uma real participação da mulher nesses espaços. Além disso, após o período eleitoral, muitas mulheres desistem de tentar ingressar nesses ambientes e permanecem em seus lares desenvolvendo atividades domésticas.

Percebemos, ainda, que, mesmo nos espaços privados, a tomada de decisão, na maioria das vezes, é do homem. E, infelizmente, as mulheres, embora estejam ampliando cada vez mais o exercício do poder e da decisão e o seu ingresso no mercado de trabalho, sofrem preconceitos quanto aos tipos de serviços prestados e assédio moral e sexual, recebendo, em muitos casos, salários inferiores aos dos homens e exercendo dupla jornada de trabalho, já que, no retorno para casa, têm a obrigação de cuidar dos filhos, do companheiro e das obrigações restritas ao mundo da casa. Essa realidade é retratada tanto no caso das que vivem no campo como para as que vivem na cidade, gerando um processo de submissão que interessa principalmente aos homens.

Contraditoriamente, no mundo – em especial, no Brasil –, presenciamos o surgimento e a preservação de grupos que se organizam e atuam na defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais (LGBT), negros, índios e mulheres. Esses segmentos lutam contra diversos poderes repressores, cujas concepções, em grande parte, situam-se no âmbito religioso, fundamentadas também no sistema biológico humano, apresentando nosso corpo como, exclusivamente, heterossexual e, ao mesmo tempo, apontando a homossexualidade como doença, de modo que, além disso, torna-se complexo falar sobre gênero mediante a internalização cultural do papel da mulher. Ademais, algumas pessoas, por questões particulares de cunho político, social, religioso, cultural, associam gênero apenas à sexualidade, apontando para uma sociedade composta somente

por homens e mulheres e desconhecendo que o mundo é formado por pessoas com identificações sexuais diferentes.

É com base nesse contexto que, na categoria de gênero, abordamos as relações de poder. Essa categoria traz questionamentos que incomodam e tiram certos homens de sua zona de conforto, porque grupos de mulheres, conscientes de seu papel na sociedade, começam a pensar a sua própria condição de ser mãe, educadora, profissional e mulher. Nesse entendimento, as relações de gênero permitem o lançamento da construção de olhares sobre algo que nos divide e que dificulta e/ou impede avanços sociais. Essa visão, diríamos, reflete lutas entre aquelas pessoas interessadas em dar visibilidades ao que está posto e evidenciado e aquelas que desejam ocultar tais enfrentamentos. Para isso, utiliza-se de uma racionalidade exacerbada, de uma única forma de perceber o mundo, apresentando vigorosos discursos moralistas e ideológicos que nos dividem. Reflete, ainda, a necessidade de considerarmos a escola como um dos espaços primordiais para refletir, discutir e contrapor criticamente as desigualdades entre mulheres e homens, bem como os valores depreciativos que geralmente são atribuídos às mulheres.

Essas e outras inquietações apontam para o seguinte problema de estudo: como as relações de gênero vêm se estabelecendo no espaço escolar? Especificamente, no campo educacional, apresentamos as seguintes questões reveladoras do estudo: que concepções de violências nas relações de gênero são evidenciadas na escola por docentes e discentes que convivem nesse espaço? Que problemas afetam as relações de gênero nessa instituição de ensino? Que valores são cultivados para dignificar as relações de gênero nessa unidade escolar? Por que construir práticas educativas que conduzam à ressignificação da valorização das mulheres no âmbito das relações de gênero? Que ações são desenvolvidas na escola primando pelo exercício do respeito às diferenças culturais, à cidadania e aos Direitos Humanos? Quais desafios se delineiam para as relações de gênero na escola?

Tais questões nos impulsionaram pela constatação, quase cotidiana, de fatos violentos no conjunto da sociedade que vêm prejudicando as relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens – heterossexuais e LGBTs – com reflexos no espaço escolar, onde se constatam lacunas quanto à compreensão de gênero, de respeito à dignidade para as mulheres. Portanto, acreditamos ser necessário o exercício de práticas educativas voltadas para o enfrentamento e a

superação desses problemas, prática que vários estudos denominam de cultura de paz, sobretudo aqueles produzidos no espaço dos seminários organizados pelo núcleo de estudos orientados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelma Matos e pelos estudos realizados por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola (OBJUVE/UFPI) e do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE/UESPI).

Nessa perspectiva discursiva e compreensiva, este estudo tem como objetivo geral analisar os processos de relações de gênero estabelecidos nas práticas educativas entre docentes, discentes e equipe gestora de uma escola estadual do Ensino Médio em Tempo Integral, em Teresina-PI.

Especificamente, procuramos alcançar os seguintes objetivos: a) identificar aspectos que afetam as relações de gênero no espaço da escola; b) descrever as práticas educativas como forma de enfrentamento às violências nas relações de gênero e como forma de construção de uma cultura de paz; c) verificar os desafios que se apresentam ao enfrentamento às violências nas relações de gênero e para a promoção da cultura de paz.

O interesse pelo estudo se iniciou a partir das observações e das indignações sobre o modo como, na sociedade, cotidianamente, as mulheres reiteradamente são percebidas e tratadas como objetos, transformadas em vítimas de violências, sendo inseridas em situações subjugadas, contribuindo para o fortalecimento do poder masculino. Não obstante esse aspecto, ao nosso ver, a escola, como instituição formadora de consciências, pode atuar como espaço potencializador de transformação das relações de dominação, de subordinação e de reprodução ideológica que se estabelecem entre homens e mulheres legitimando as desigualdades sociais. De certo modo, é possível também perspectivar a equidade entre gêneros, garantida a efetivação de direitos sociais.

A opção por estudar o tema surgiu, também, por outras motivações, tão importantes quanto as já mencionadas:

- a) Casos de violência contra a mulher (física, moral, psicológica), sobretudo de violência sexual, envolvendo, principalmente, os casos de estupros – informações da sétima edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum de Segurança Pública, apontaram que a incidência de estupro no país ultrapassou a de homicídios no ano de 2013;

- b) A ideia equivocada de que as mulheres provocam os estupros – por andarem com roupas provocantes, em lugares escuros ou isolados, dentre outros “contrassensos” – parte da sociedade, ainda patriarcal, reproduz valores sexistas, de controle e de vigilância da mulher, delineando na sociedade papéis sociais de gênero;
- c) Ausências de discussões nos cursos de licenciaturas, nas ciências humanas e, principalmente, nos cursos de Pedagogia, que têm em sua maioria a participação feminina – as temáticas sobre gênero ocupam poucos espaços de discussão, o que torna um desafio constante para que se reflita sobre a formação de quem vai atuar na educação;
- d) A dificuldade de implantação no currículo da obrigatoriedade de estudos e discussões da citada temática no espaço da academia;
- e) A necessidade em compreender os conflitos internos e externos que surgem no ambiente escolar e que causam aborrecimentos, brigas, violências;
- f) A observação de que, nas escolas, de modo geral, as mulheres são predominantes e vivenciam contextos de submissão e repressão;
- g) A possibilidade de fomentar nos ambientes escolares práticas de emancipação feminina e de cultura de paz.

Os estudos que embasam este trabalho tiveram início no segundo semestre de 2014, durante o curso das disciplinas obrigatórias da Pós-Graduação em Educação e com a participação no grupo de NEPEGEI. O Projeto de Pesquisa foi aprovado com o n.º CAAE 52596116.7.0000.5214, no Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ressaltamos que, no cadastro inicial, abordávamos a formação de professores dentro desses contextos já explanados, mas, após a primeira qualificação do trabalho, ficou entendido e foi sugerido pelos membros da banca avaliadora que déssemos enfoque para as práticas educativas na escola, visto que as atividades de pesquisa se encaminhavam com mais afinco para esse aspecto. Assim, foram realizadas as devidas alterações.

Em relação aos estudos teóricos, utilizamo-nos das discussões de Priore (1994), Monteiro (1998), Coelho (2002), Alva (2005), Araújo (2008), Soihet (2013), para fundamentar a constatação de negação e de esquecimento das mulheres na história, a ideia de inferioridade dos corpos delas como forma de legitimar a imagem

masculina e alguns aspectos que priorizam a superioridade do homem e o modelo de família patriarcal, predominante na sociedade brasileira.

Para compreender as relações de gênero e a sua estreita ligação com os movimentos feministas e com as relações de poder que dividem a sociedade e estabelecem diferenças entre homens e mulheres, buscamos apoio nos estudos de Beauvoir (1967,1969), Scott (1995), Lasmar (1996), Butler (2003, 2011), Safioti (1999), Santos, Meneses e Nunes (2005), Santos (2005), Bandeira; Melo (2010), Quijano (2010), Bomfim (2000, 2011), Louro (2012), Capra (2014), Bourdieu (2014), Foucault (2014).

Para pensar a escola como um lugar privilegiado para tratar sobre questões de gênero e superar preconceitos e discriminações, percebendo nas práticas educativas e na formação de professores o viés para refletir sobre as diversas situações que marcam as desigualdades de gênero, tomamos como base os estudos de Giroux (1983), McLaren (2000), Contreras (2002), Nóvoa (2002), Freire (2009), Liberali (2010), Tega (2010), Casanova (2011), Silva (2011), Louro (2012), Souza (2012). No Piauí, encontramos em Soares (2004), Fontineles Filho (2008), Marinho (2008) e Castelo Branco (2013) aspectos que denotam para a formação de professores como meio de ascensão social e quebra de barreiras de classe e de gênero.

Em relação às práticas educativas, enfatizamos os pensamentos de Silva (2004), Vasconcellos (2009), Paro (2012), Charlot (2013), Campos (2014) para reflexão das questões de (in)disciplinas na escola, de gestão democrática e de trabalho docente.

Assim, o presente estudo se trata de uma investigação qualitativa com metodologia feminista, tendo como pressupostos teóricos metodológicos a perspectiva de May (2004), Melucci (2005) e Terragni (2005). As técnicas da pesquisa foram a aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado aos partícipes e a observação do cotidiano escolar nos seus diversos espaços. Consideramos, ainda, que realizamos uma pesquisa documental, já que consultamos e analisamos alguns documentos da instituição escolar, tais como Projeto Político-Pedagógico (PPP), regimento escolar e fichas de registros da reunião de área. A organização e a interpretação dos dados foram realizadas de acordo com o referencial da análise do discurso em Ramalho e Resende (2006) e Pêcheux (2011) para a observação dos dados das entrevistas.

Na produção e na análise das informações, elencamos dois eixos de análise: (1) Relações de Gênero e Poder, em que buscamos, à luz de referenciais teóricos sobre as mulheres e as suas histórias de lutas e de movimentos, enfatizar que elas têm enfrentado o poder do patriarcalismo, passando a ter acesso a vários direitos, mas que grande parte delas continua sofrendo discriminações diversas e buscando formas de empoderamento na sociedade; (2) Relações de Gênero e Cultura de Paz nas Práticas Educativas, em que ressaltamos a necessidade de compreender as ações de ensino trabalhadas no contexto estudado para o enfrentamento à reprodução de práticas opressoras e às desigualdades sociais. Nesse sentido, captamos os valores positivos cultivados nas relações de gênero construídas entre docentes, discentes e equipe gestora da instituição escolar, bem como, a partir das vivências no cotidiano escolar, aqueles que vêm sendo fomentados nas práticas educativas pautadas nos eixos de promoção da cultura de paz.

O texto está organizado em duas partes, distribuídas em seis seções. Após esta introdução, na parte I, intitulada “Mulheres: reflexos na pesquisa e na profissão docente”, apresentamos a primeira seção, denominada “A exclusão das mulheres da ciência e os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa”, em que ressaltamos as perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas que incitaram tal construção, descrevendo sobre o método e as técnicas utilizadas na pesquisa; relatamos os critérios de escolha do campo de pesquisa; apontamos como foi nossa inserção e nossa interação no espaço escolar; descrevemos os critérios de seleção e de caracterização dos partícipes da pesquisa, indicando como foram feitas a coleta, a produção de dados e as respectivas análises. Ressaltamos, ainda, aspectos sobre “História das mulheres, relações de gênero e movimento feminista”, com o intuito de enfatizar que a trajetória delas foi propriedade dos homens, caída no esquecimento deles, e a eles serviu para que construíssem seu próprio espaço e criassem seus poderes nas ciências e nas epistemologias. Em seguida, na segunda seção, no item “Relações de gênero e práticas educativas”, evidenciamos o entrelace existente nas relações de gênero entre ser mulher e a formação docente.

Na parte II, intitulada “Relações de gênero e cultura de paz na escola”, apresentamos as evidências nas relações de gênero na instituição pesquisada a partir das práticas educativas desenvolvidas no seu cotidiano; problematizamos o poder dominante e os desafios que a escola apresenta para conceber a cultura de paz como fomentadora do exercício de respeito às diferenças culturais, à cidadania

e aos Direitos Humanos, conduzindo à ressignificação da valorização das mulheres no âmbito das relações de gênero; assim como apresentamos uma proposta de mediação de conflitos no contexto escolar.

As partes I e II deste trabalho estão ilustradas com a arte de Ludimilla Nascimento, grafiteira, estudante de arquitetura na UFPI. A imagem da parte I representa um recente caso de violência contra uma menina de 11 anos, que estaria sendo violentada pelo padrasto desde os oito anos e que teve o seu pedido de aborto negado pela justiça. A imagem da parte II representa a presença feminina na escola.

A relevância social deste trabalho nos permite refletir sobre a realidade presente nas escolas, sobre os discursos e os atos que envolvem as questões de gênero, possibilitando que se possam, por meio do diálogo, fortalecer, na academia e na sociedade, práticas para a construção de novos caminhos ao empoderamento feminino.



## PARTE I – MULHERES: REFLEXOS NA PESQUISA E NA PROFISSÃO DOCENTE



Arte: Ludimilla Nascimento, 2017.

## 1 A EXCLUSÃO DAS MULHERES DA CIÊNCIA E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“Com boa pesquisa ou sem ela, a verdade é que as pessoas agem para se verem livres das condições de opressão em que vivem.”*  
*Santos, Meneses, Nunes (2010).*

Ações têm sido meios primordiais para mudanças pessoais e transformação social. A epígrafe supracitada nos faz perceber o agir como meio de usufruirmos para nos libertar. Evidentemente, quando temos suporte teórico-metodológico para agir mais conscientemente, é possível obter melhores resultados – fato que é considerado importante para a participação social e o empoderamento das mulheres. Nesta seção, abordaremos a categoria Relações de Gênero e Poder, de modo a reconhecer que algumas questões que minimizam o papel da mulher na sociedade são heranças de determinada visão de mundo, revelando o modo com o qual pessoas percebem e atuam em um sistema patriarcal.

Esse modelo estabelece papéis e diferenças entre homens e mulheres. Trata-se de uma perspectiva de mundo linear que problematiza e desafia relações em níveis micro e macro, abrangendo dimensões intercontinentais. Esse sistema decorre das constantes transformações no cenário da modernidade – paradigma da sociedade global que impõe diversas formas particulares de ver o mundo. Para Touraine (2010, p. 186), a modernidade é a união de dois princípios complementares: a crença na razão e a defesa dos direitos individuais, concebidos em termos universalistas.

A modernidade implantou a crença de transformação do mundo por meio da ciência e da racionalidade, principalmente a partir dos estudos de Copérnico (1473-1543), Bacon (1561-1626) e Galileu (1564-1642). Segundo Capra (2014, p. 51), “[...] A máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna”. Essa é uma visão mecanicista com a qual os acontecimentos são caracterizados pela certeza, pela objetividade, pela estabilidade, pela ordem, pelo reducionismo e pela competitividade, com base na relação entre causa e efeito. Esse período teve seu apogeu no século XIX, a partir da ideia de que o Estado organizado, racional e

controlador do capital seria capaz de resolver os problemas, produzir riquezas e garantir justiça no mundo e qualidade de vida às pessoas, construindo o que Bauman (2003) entende por modernidade sólida. Nessa perspectiva, a modernização impôs ao mundo ocidental uma situação que exige um alto investimento humano orientado pelas noções de racionalidade, de segurança e de organização, modelando, assim, uma visão de mundo.

Portanto, vivemos em uma complexidade mundial que transpõe uma crise epistemológica da ciência moderna, que nos leva a compreender uma noção de ciência que cria, mas, também, destrói. É necessário, portanto, uma crítica rigorosa a essa racionalidade científica considerada válida, considerada, nos estudos de Santos (2010), como indolente ou preguiçosa, uma vez que desconsidera outros saberes que também têm a sua validade.

O conhecimento denominado racional foi imposto e admitido no capitalismo. Para Quijano (2010, p. 94), “[...] o eurocentrismo levou todo o mundo a admitir que, numa totalidade, o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes”. A esse respeito, Santos (2010) se coaduna com o citado autor, ao entender que o pensamento moderno ocidental é abissal, eurocêntrico. “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro ou falso” (p. 33). Desse modo, outros saberes que não se enquadram ou não se adéquam aos parâmetros da racionalidade e do rigor metodológico são deixados à margem, pormenorizados, tornando-se invisíveis, dividindo o mundo em humano e sub-humano, por linhas abissais.

Em nível macro, afirmamos que as realidades dos países do norte são produzidas de modo diferenciado daquelas dos países do sul do mundo. Dessa forma, as organizações internacionais não podem perceber o mundo a partir de teorias produzidas nos países do norte, porque, assim, apenas reforçariam as desigualdades nos países do sul. A esse respeito, Castro-Gómez (2005, p. 3) afirma:

[...] aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da ‘cidade letrada’, reclusos no âmbito da

ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui.

Desse modo, o pensamento abissal denota distinções visíveis existentes, historicamente, entre as metrópoles e as colônias, sendo as primeiras as que estão do lado da linha norte hemisférica, enquanto que as segundas são aquelas situadas do outro lado da linha sul hemisférica. Esse tipo de epistemologia marginaliza os trabalhadores, as mulheres, os indígenas, os afrodescendentes, e tais sujeitos excluídos são pertencentes aos países e às regiões colonizadas pelos europeus. Decorre disso o fato de que, nos saberes do sul, “[...] do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (SANTOS, 2010, p. 34).

Não obstante tais concepções, estamos refletindo sobre o final da modernidade, com as ideias de Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 53), que tratam da

[...] descoberta de que não existe nenhum fundamento certo para o conhecimento. Por esse motivo, é preciso advertir que o objeto conhecimento não pode ser um objeto como os outros, porque não serve apenas para conhecer os demais objetos, mas também para conhecer a si mesmo.

Nesse sentido, é possível afirmar que a passagem da modernidade para a pós-modernidade ocorre a partir da produção da consciência pós-moderna pautada nas vivências de uma nova perspectiva de mundo, uma visão holística em que os acontecimentos são caracterizados pela imprevisibilidade, pela incerteza, pela instabilidade, pelo caos, pela desordem. Essa abordagem sistêmica e complexa caracteriza a pós-modernidade com alto investimento na liberdade humana, construindo o que Bauman (2003) entende por modernidade líquida<sup>5</sup>. Um dos grandes problemas apontados nessa perspectiva está exatamente implicado na formação de identidades nas quais as pessoas necessitam perceber a si mesmas, assim como necessitam ser percebidas da forma como realmente são – humanas, atuando no mundo, não pelo que possuem e usufruem nele.

Essas desigualdades são abordadas por Quijano (2010), com base nas concepções de colonialismo e de colonialidade. A primeira se refere à estrutura de

---

<sup>5</sup> No mundo contemporâneo, as relações são fluidas, voláteis, transformam-se, sendo marcadas por momentos incertos. As relações sociais são mais breves, passageiras, prezam o anonimato, carecem de paciência no sentar, no conversar, no conhecer o outro. Tudo ocorre muito rápido. Não há tempo para se apegar, para se preocupar em cultivar e mantê-las.

dominação, de exploração, dos modos como uma população domina outra; enquanto a segunda se sustenta pela imposição e pela classificação de raça/etnia da população do mundo como um padrão de poder.

Gamboa (2012) se refere a essa condição como a construção de matriz paradigmática que corresponde “[...] à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica” (p. 75). Desse modo, o pensamento continua ainda fortemente marcado pelo positivismo, reconhecido apenas pela produção dos saberes científicos, desconhecendo outros saberes, hierarquizando, excluindo, marginalizando e silenciando parte da sociedade.

Os desafios para reverter essa situação se constituem no reconhecimento da pluralidade de saberes e na “[...] luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Para tanto, o percurso dialógico e articulado entre a ciência e os outros saberes funciona como um dos passos para a tradução do que o autor define como a necessidade de “reinventar a emancipação social”.

Jesús Martín-Barbero (2006, p. 27) compreende que vivemos uma pseudomodernidade, na qual os “[...] povos são meros reprodutores e deformadores da modernidade-modelo que outros, os países do centro, elaboraram”. Em outras palavras, esses países ditam modelos e padrões sociais que devem ser reproduzidos pelos países do sul, mesmo que estejam em dissonância com as suas realidades, como, assim, refere-se Domingues (2006, p. 382):

[...] Somos forçados a ser livres, uma vez que temos agora que escolher, decidir que rumo tomar, quem queremos ser. É claro que memórias sociais e os constrangimentos sociais de classe, gênero, nacionais, religiosos – e, sobretudo, as relações de desigualdade e dominação que também caracterizam a modernidade – desenham nosso horizonte e recortam as possibilidades que se põem para indivíduos e coletividades.

Em sentido amplo, consideramos certa insuficiência e certa deficiência de uma liberdade que se apresenta para grande parte da sociedade de forma falseada, principalmente para mulheres, indígenas, africanos e afrodescendentes, os sujeitos empobrecidos que sempre apresentam as grandes bandeiras de luta contra a

discriminação e contra os preconceitos. Em um sentido micro, referimo-nos à singularidade de cada um desses segmentos sociais.

Quando tratamos do pensamento moderno ocidental, como abissal, eurocêntrico, racional, de rigidez metodológica, tratamos do pensamento moderno ocidental, como abissal, eurocêntrico, racional e de rigidez metodológica, e das concepções de colonialismo e de colonialidade, chamamos a atenção ao modelo positivista de fazer ciência que foi construído e consolidado, em geral, por homens brancos e heterossexuais, que excluíram e deixaram à margem as mulheres. Isso coaduna com o entendimento de Tim May (2004) sobre a produção do conhecimento científico, ao tratar da existência de um manto cientificista que estabeleceu às mulheres papéis sociais de passividade natural, o que elenca três pontos primordiais que justificam a necessidade de que falemos de “feminismos”.

[...] Primeiro, as mulheres e suas contribuições fundamentais para a vida cultural e social foram marginalizadas. Segundo, as normas da ciência perpetuam e ocultam o mito da superioridade dos homens sobre as mulheres e refletem um desejo de controlar os mundos social e natural. Terceiro, o gênero, como uma categoria social significativa, esteve ausente das nossas compreensões e explicações dos fenômenos sociais em favor tanto de categorias, como de classes sociais. (MAY, 2004, p. 32).

Essa naturalização, essa hierarquização e essa estigmatização da mulher ignoram as questões de gênero e são, para as críticas feministas, suposições reproduzidas que servem para a manipulação política e social na sociedade. De certo modo, acreditamos que a exclusão dessas pessoas da ciência advém tanto do processo de naturalização à inferioridade feminina pela dominação masculina quanto da divisão social do trabalho. As mulheres, em geral, sofrem com o processo de exclusão ou resistência para acesso e permanência na academia no que se refere à produção do conhecimento científico, especialmente nas áreas das Ciências Exatas, que foram demarcadas culturalmente como de dominação masculina.

Aos poucos, essa ideia está sendo desconstruída, e o acesso das mulheres à ciência, principalmente na área de humanas, tem se refletido como avanço, em decorrência do surgimento de críticas à ciência moderna e à racionalidade científica, protagonizadas pelos movimentos feministas questionadores da naturalização do conhecimento como masculino e universal, bem como dessas relações de subordinação entre homens e mulheres, em busca de uma nova visão de sociedade.

Para Guillebaud (2003, p. 229), “[...] As sociedades holistas são as que dão prevalência aos valores coletivos – valores de sobrevivência, de identidade, de coerência e de defesa”. Contrariamente, no mundo ocidental, esse valor tem conduzido para uma maior expressão da modernidade. Contudo, apesar de se ter conferido autoridade à comunidade científica, cada poder hegemônico cria a sua própria micro-hegemonia para se afirmar e para impor normas à sociedade, sendo possível compreender que esse não é um poder consentido: na realidade, é permeado de lutas em favor dos saberes dos segmentos sociais que buscam construir práticas de solidariedade, com respeito aos direitos e à dignidade humana.

Para tanto, a compreensão de mundo deve partir da ideia de entrelaçamento das pessoas, das coisas e da natureza. Danah Zohar (2006, p. 108) acredita que “[...] cada eu individual é uma pequena sociedade em si e que nossos *insights* sobre a natureza do indivíduo têm impacto direto sobre as teorias a respeito da natureza da sociedade”. Nesse sentido, a autora apresenta uma visão “quântica” de mundo. Essa perspectiva nos permite ver o universo como um sistema dinâmico, imprevisível, subjetivo e auto-organizador, e não como uma máquina previsível e objetiva.

## 1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No cenário da pesquisa, no âmbito das questões educacionais, tornam-se necessárias discussões acerca das posições epistemológicas e teóricas delas, relacionando-as aos modos como a realidade é construída e compreendida, ou seja, à visão de mundo por meio da compreensão e da análise que se tem do fenômeno a ser estudado. No caso específico deste estudo, assumimos a perspectiva que se constitui na corrente filosófica pós-estruturalista. Nessa concepção, não temos certezas para apresentar no que se refere às relações de gênero: ousamos questionar certas ideias tidas como verdadeiras para, enfim, caracterizar o sentido das relações de gênero no espaço escolar.

Assim, este estudo trata de uma investigação em educação, de natureza sociocultural, fundamentada em pressupostos teóricos que a classificam quanto ao seu problema como um estudo de abordagem qualitativa. “[...] Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser” (HAGUETTE, 1997, p. 63). Nesse sentido, este estudo

“[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1993, p. 21), o que requer, nas mais diversas situações, a compreensão de significados.

Nesse sentido, buscamos, também, suporte teórico e metodológico em Melucci (2005), que estabelece a existência de relação da pesquisa qualitativa com o trabalho de práticas sociais, voltadas para questões que vêm do povo, de atores e atrizes coletivos e instituições que constroem sentido ao seu agir. Sendo assim, o pesquisador, por sua vez, procura entender os fenômenos a partir dos sentidos que esses agentes reflexivos dão às suas ações. A partir do posicionamento do pesquisador, é possível compreender o teor de complexidade em que essas práticas se estruturam, ampliando as bases do conhecimento para que obtenhamos resultados significativos. Portanto, estamos compreendendo que, no ato educativo, existe um agir intencional. Por exemplo, a ação de professores e de seus alunos não é um mero comportamento, mas é a construção intersubjetiva dos significados presentes em suas relações que definem suas finalidades e criam impactos na instituição escolar.

Posto isso, a preocupação em caracterizar as relações de gênero nos conduz para a construção de um processo de conhecimento que possa esclarecer, à luz de teorias e de atividades práticas desenvolvidas na instituição escolar, como se revelam concepções e problemas nesse campo de estudo que cheguem a afetar os aprendizados de jovens e adultos e as suas relações no âmbito das convivências entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres: pessoas heterossexuais, homossexuais ou trans.

Muitas vezes, nessas convivências, algumas violências que são presentes na sociedade atual advêm de uma formação sociocultural e, no âmbito das relações de gênero, são apresentadas, historicamente, por grandes desigualdades de poder, principalmente entre homens e mulheres, não se podendo omitir o desrespeito com o qual elas são tratadas. No que se refere, sobretudo, a elas, ressaltamos que a prática da violência, conforme Santos (2005, p. 14) decorre de



[...] concepções cristalizadas no homem e na mulher que foram produzidas como verdades na sociedade ocidental. Registrar a violência no corpo feminino significa também transitar no território da construção de papéis sexuais e da repressão, poder, vergonha, medo, amor, preconceito, interdição do desejo, paixão, prazer, vida e morte. Estas construções sociais não estão fora da educação seja no seio familiar, no espaço escolar ou na sociedade. Representa registrar a história de mulheres e as configurações sociais que giram em torno do gênero na nossa sociedade.

Assim, a problemática deste estudo decorre de uma realidade vivenciada por mulheres das mais diversas faixas etárias que sofrem atos de violências em suas relações familiares, escolares e sociais. A caracterização da pesquisa na dimensão ontológica, ou seja, quanto à natureza do objeto a ser conhecido, compreende que cada indivíduo vive a sua realidade concreta, mas que esse contexto envolve outros indivíduos na sua singularidade, de maneira que, na escola, precisamos pensar o modo como as pessoas se organizam, inclusive hierarquicamente, considerando as relações de gênero.

Portanto, nessas relações, que são um processo de construção social, cada ser e todo o coletivo escolar nas suas relações intersubjetivas, bem como nas suas relações com o meio ambiente, são importantes, podem e devem, por meio da educação, desenvolver práticas educativas alicerçadas na composição de valores positivos para o exercício da cidadania<sup>6</sup> e do respeito às diferenças culturais e aos Direitos Humanos<sup>7</sup>.

## 1.2 A METODOLOGIA FEMINISTA E A PRODUÇÃO DE DADOS

As epistemologias feministas se contrapõem ao conhecimento objetivo e neutro. Trata-se de um campo multidisciplinar, que utiliza a crítica e a reflexividade como instrumentos de mudança social. Para Narvaz e Koller (2006, p. 12):

[...] as principais linhas epistemológicas feministas são: o empirismo feminista, a teoria do ponto de vista feminino, o construcionista social, o feminismo pós-moderno (pós-estruturalista e desconstrucionista) e, mais recentemente, a epistemologia feminista com base na física quântica e a pesquisa irônica.

---

<sup>6</sup> Entendida como mola propulsora ao exercício dos direitos humanos, dos direitos e dos deveres civis, políticos, sociais, econômicos e culturais que visem ao bem-estar comum, incluindo o direito a ter direitos.

<sup>7</sup> Direitos fundamentais da pessoa humana, que reconhecem a dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção.

Acreditamos que, para a obtenção dos resultados esperados, a realidade deverá ser caracterizada a partir de uma base construcionista, na qual a produção do conhecimento ocorre de diferentes maneiras e de forma contrária à ideia de que existe uma verdade objetiva esperando para ser descoberta. Para Nogueira (2001, p. 148), o construcionismo social é “[...] uma alternativa que permite dirigir a energia feminista para novas e mais válidas formas de pesquisa”, o que se torna, de certa forma, um estímulo para o confronto e o questionamento do que seja exposto como verdadeiro e inquestionável. A autora acrescenta que uma orientação construcionista expande o leque de possibilidades de realização de pesquisas.

Quando assumimos a perspectiva filosófica pós-estruturalista e inserimos o construcionismo social enquanto base epistemológica, situamos-nos no modo como a teoria pós-estruturalista concebe a linguagem na construção da experiência humana, por meio da qual as vivências pessoais são construídas, transformadas e reconstruídas. Assim, o construcionismo social atribui importância à dinâmica de interação social e às práticas sociais resultantes dos processos interativos entre as pessoas em que cada indivíduo pode construir a sua própria versão da realidade. Desse modo, por meio da interação entre os partícipes, será possível, coletivamente, produzir conhecimentos sobre o contexto social construído.

A esse respeito, Terragni (2005) também aponta para a existência, na investigação qualitativa, de uma metodologia feminista que pode ser utilizada em qualquer estudo de caráter social. Para Narvaz e Koller (2006, p. 651), essas metodologias “[...] são descritas na literatura como instrumentos ou estratégias de mudança social que refletem perspectivas de diferentes epistemologias”. Nesse sentido, no contexto de investigação qualitativo, existem pluralidades metodológicas – portanto, métodos feministas que se utilizam de vários instrumentos objetivando mudanças sociais. Assim, essas perspectivas estão inseridas em um contexto que se contrapõe às desigualdades nas relações de gênero e que se manifesta favorável, nos âmbitos público e privado, para a equidade entre os sexos.

Essa metodologia surgiu a partir da década de 1970, por estudiosas, em sua maioria, anglo-americanas, críticas dos modelos de ciências dominantes, como o positivismo, em relação ao qual comumente questionamos a sua visão tradicional de natureza, ressaltada na seção anterior. Terragni (2005) afirma que “[...] a crítica feminista contra a sociologia é que esta operou através de categorias de pensamento masculinas, usadas de modo acrítico, excluindo da própria perspectiva

de análise a experiência social das mulheres ou, no caso, observando-a através de 'lentes' culturalmente distorcidas" (p. 144). Nesse sentido, "[...] dar voz para elas e explicá-las é, todavia, paradigmas tradicionais." De modo que se procura desconstruir a ideia de "[...] Pesquisa 'sobre as' mulheres para tornar-se a pesquisa 'pelas' mulheres" (p. 144). Portanto, existe uma metodologia feminista, mas que não é tão simples de ser definida, caracterizando-se pela prática da autoconsciência.

Assim, a metodologia feminista diz respeito a um tipo de pesquisa qualitativa que parte da experiência de pensar, de sentir, de agir, de se relacionar. Refere-se ao objeto de pesquisa e ao pesquisador, tendo por base a compreensão participada e não autoritária do outro. Em termos do uso de técnicas, se "[...] orientou para o uso de entrevistas em profundidade, observação participante, pesquisa-intervenção, coleta de materiais biográficos, história de vida" (TERRAGNI, 2005, p. 148).

Portanto, as metodologias feministas deram base aos fundamentos de pesquisas realizadas pelas mulheres como meio de fomentar o processo de reflexividade, de crítica à categoria de pensamento masculino que se utiliza de lentes distorcidas para a representação da mulher. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho se dê em estreita relação com a metodologia feminista, pois esse movimento permite dar maior visibilidade às experiências delas e se torna "[...] ponto principal ao redor do qual se elaboram novos conceitos e se experimentam modos novos do conhecer" (TERRAGNI, 2005, p. 145), o que se coaduna com o contexto/cenário desta investigação.

Evidenciamos, também, que um método "[...] pressupõe um planejamento, com a utilização de instrumentos adequados (técnicas), para a consecução dos objetivos predeterminados" (OLIVEIRA, 2016, p. 48). Nas metodologias feministas, em relação às técnicas de pesquisa, Narvaz e Koller (2006, p. 651) apontam: "[...] referem-se menos à adoção de técnicas específicas de coleta de dados que à inclusão dos aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento".

Dentre os instrumentos que embasaram os dados neste trabalho, utilizamos, em um primeiro momento, a revisão bibliográfica sobre as temáticas: violências, gênero, cultura de paz. Essa análise de literatura compreendeu os estudos de autores como: Debarbieux (1998), Jares (2002), Giroux (2003), Hall (2003), Auad (2006), Guimarães (2007), Macêdo e Bomfim (2007), Bomfim (2010), Gomes (2010), Silva (2010), Louro (2012), por entendermos que eles contribuíram para a fundamentação do problema pesquisado.

Na investigação empírica, após a apresentação do projeto, as professoras e os professores, abordadas/os aleatoriamente, foram convidadas/os a colaborar com pesquisa, concedendo entrevista e autorizando a participação e a permanência da pesquisadora em algumas atividades por elas/eles ministradas.

A entrevista qualitativa seguiu um roteiro semiestruturado para a troca de informações sobre o tema investigado. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 273), “[...] a entrevista qualitativa é flexível e aberta”, orientada por um guia geral sem detalhamento, de modo a possibilitar posicionamentos dos atores e das atrizes implicados/as no processo, de forma livre. Para Terragni (2005), o uso desse recurso nas pesquisas feministas se refere à tradição oral das mulheres, à metáfora da voz. Essas entrevistas ocorreram individualmente em datas e horários previamente agendados com as professoras e os professores, na sala da coordenação pedagógica e com os alunos e as alunas no pátio da escola, durante o horário da Educação Física.

Ao todo, foram entrevistados 10 partícipes: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, duas professoras, dois professores, dois alunos e duas alunas. As identificações desses/dessas profissionais estão ao longo do texto apresentadas, a partir da função que exercem, com exceção dos discentes, que sugeriram os pseudônimos: Renan, Davi, Margarida e Mariana. Esclarecemos que não houve qualquer indicação e nenhum critério específico para seleção dos partícipes. Todos foram abordados pela pesquisadora e, quando informados sobre o trabalho de pesquisa, convidados para participação, aceitando prontamente. Preferimos dar voz a eles e elas, procurando sempre fazer referências às suas falas, mas, considerando que os professores seguiram a mesma linha de raciocínio, acabamos por citar um de cada.

A apreensão de uma dada realidade transita pelo exercício da reflexão que é expressa nas relações entre pesquisador e partícipes da pesquisa, que tornam possível a construção do conhecimento. A reflexividade crítica se constitui como instrumento que “[...] pressupõe uma tentativa propositada de tornar explícitas as relações de poder e os exercícios de poder no processo de investigação, abarcando as intenções de perceber quais as contingências do conhecimento.” (NEVES; NOGUEIRA, 2005, p. 410).

Botti (2005) analisa os novos modos de pensar a pesquisa no campo dos estudos organizativos, a partir da noção de reflexividade, apontando que o debate

sobre esse entendimento indica dois graus: *reflexividade de primeiro grau*, que trata da literatura produzida por autores que assumem um ponto de vista externo às suas reflexões; e *reflexividade de segundo grau*, conduzida por autores conhecedores do fato de que a própria relação com a pesquisa é uma construção linguística presa às regras do jogo linguístico local. O teórico apresenta, ainda, o processo da *infrarreflexividade* com os quais estudiosos se coadunam ao conceberem como “[...] objetos inseparáveis de atenção teórica o processo de observação e o processo observado.” São microprocessos organizadores de nossas ideias e de nossas ações sociais sobre as quais produzimos tais concepções: o dilema entre realidade e representações se dissolve. Desse modo, nas metodologias feministas, a reflexividade crítica permeia todo o processo de pesquisa.

Outras atividades que deram base à construção dos dados, principalmente, na participação da pesquisadora, foram compostas por palestras, aulas-passeio, preparação de oficinas, abertura e execução de projetos escolares. Ressaltamos que dois professores, nesses diversos momentos, colaboraram com este trabalho e não foram entrevistados, sendo os seus registros apresentados nos diários de campo como conversa informal com docente. Nessas anotações, foi possível perceber no cotidiano como ocorrem algumas relações de gênero no ambiente escolar e fora dele, além das atividades realizadas para prevenir e solucionar situações de conflitos nessas interações, somadas a outros significados com vistas à apropriação de saberes: troca de informações, reflexão crítica e produção coletiva do conhecimento.

Em todos esses momentos, foi realizada a técnica da observação, com registro em um diário de campo. Para Oliveira (2016, p. 81), esse recurso é entendido em um ambiente em que o(a)

[...] pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os/as em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo.

Nessa relação, a observação é também entendida como uma forma de intervenção, o que requer um ponto de equilíbrio entre o ato de observar e o de participar ou cooperar no contexto interativo entre ator social e pesquisador. Dentre alguns aspectos observados, procuramos perceber, nas interações, nos discursos,

nos modos de tratamento, como são estabelecidas as relações entre professores, alunos, funcionários, gestão escolar.

Outros momentos de observações mais evidenciados no âmbito escolar ocorreram no pátio durante os intervalos, nas salas de aula durante as socializações de projetos, nas salas de diretoria e de coordenação pedagógica. De forma externa ao espaço escolar, ocorreram nas aulas-passeio na Estação de Tratamento de Água (ETA), localizada no distrito industrial de Teresina-P; em visita à Clínica Nefrológica do Piauí (CLINEFRO), localizada no centro da cidade, sendo nessas visitas um ônibus disponibilizado pela SEDUC que conduziu alunos e professores; bem como na abertura do VII CEMTI – Saúde, no auditório da Faculdade Santo Agostinho, localizada no bairro São Pedro.

Foram observados, ainda, os materiais de exposição de conteúdos e de mensagens, de imagens, de cartazes, de desenhos e de artes utilizados como meio de comunicação e de divulgação espalhados na instituição para visibilidade e apreciação entre membros da unidade. Todos esses momentos foram registrados no diário de campo.

Quanto a esse registro, Minayo (1993, p. 100) o define como um meio pelo qual o pesquisador marca:

[...] todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa, falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições que compõem o quadro das representações sociais.

Nesse sentido, a autora coaduna com Richardson (2006), que considera o diário como um importante instrumento do investigador, para registro do desenvolvimento do projeto, gerando sua história e o processo de pesquisa. Com base nesses conceitos, acreditamos que o diário tenha sido mais um instrumento no qual foram registradas as minúcias dos momentos vivenciados durante este estudo e que muito auxiliou na produção e na análise de dados, constituindo uma etapa importante na pesquisa, levando-nos à interpretação da realidade.

As análises das informações produzidas pelos recursos apresentados constituíram o *corpus* da pesquisa, organizado em eixos de análise. O supramencionado autor, em relação à categorização, define-a como: “[...] a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios.”

(RICHARDSON, 2006, p. 239). Para Oliveira (2016), categoria “[...] está relacionada à *classificação* ou, mais precisamente, a um *agrupamento de elementos* que são sistematizados pelo pesquisador, após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 93, grifos da autora). Portanto, após a construção dos eixos teóricos situados por temas de estudos e a análise das atividades empíricas, foram sistematizadas em unidades de eixos as análises, orientadas pelas questões reveladas, pelos objetivos estabelecidos para a investigação e pelas perguntas feitas aos partícipes entrevistados, cujas falas foram transcritas, realizando-se, depois disso, a investigação com embasamentos teóricos referenciados no contexto da análise do discurso.

Quanto aos procedimentos de análise, não abordamos um percurso fixo, sendo eles baseados nos estudos das transcrições das entrevistas com os 10 partícipes da pesquisa. A leitura e a seleção do material estiveram vinculadas às perguntas realizadas, de modo a organizar em cada uma delas as respostas de todos os participantes. De modo geral, optamos por não repetir as falas similares e deixamos aquela que agregou mais elementos de análise. Esses aspectos e essas palavras, por vezes, repetitivos, geralmente mostraram coerências e similaridades entre os discursos. No início, essas semelhanças foram empecilhos para que enxergássemos aquilo que não estava exposto, que estava oculto, mas, posteriormente à segunda qualificação da tese, foi possível rever e realizar um trabalho de análise mais criterioso, quando, então, identificamos as distintas posições manifestadas nos discursos e que trazem no seu bojo o poder nas relações de gênero. Consideramos, ainda, ser relevante e necessário que, no transcrever das falas, os detalhes de entonação, de pausa e de gestos fossem enfatizados.

Foi possível demonstrar que as narrativas envolvem estereótipos e nos transmitem mensagens e significados diversificados. Pêcheux (2011) entende esse tipo de análise como um “[...] modo de construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (p. 291). Nesse sentido, não pretendemos construir interpretações neutras, tampouco universalizar nossas impressões. A análise do discurso caracterizou um momento de práticas sociais distribuído em três passos: 1) percepção do problema; 2) identificação de obstáculos para a superação do problema; 3) função do problema na prática. O autor citado

sugere, ainda, que o problema, de modo geral, baseia-se nas ligações de poder sustentadas nas relações de dominação (PÊCHEUX, 2011).

Assim, os sentidos a serviço da dominação podem estar presentes nas formas simbólicas, próprias da atividade social particular, e podem estar presentes nas autoconstruções reflexivas, caso a ideologia seja internalizada e naturalizada pelas pessoas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 45). Esses significados se coadunam, também, com o pensamento de Fairclough (2001, p. 92), quando aponta a prática discursiva como contribuição “[...] para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença)”.

Para May (2004, p. 39), “[...] como pesquisadores, deveríamos evitar a antiga falácia sobre a capacidade reprodutiva das mulheres como sendo obstáculo para a participação delas na sociedade”, sendo, portanto, o processo de autoconsciência característica da metodologia feminista, como meio de conhecimento, de poder e de emancipação feminina, entendido como forma de viver novas relações pessoais de valorização do ser humano.

Nesse sentido, Terragni (2005) entende que as questões de gênero constituem um rico patrimônio na análise sociológica, mas ainda pouco explorado. Sendo as metodologias feministas um tipo de pesquisa qualitativa baseada na compreensão participada e não autoritária do outro, pois são experienciadas pelo pensar, pelo sentir, pelo agir, pelo se relacionar e caracterizadas pela prática da autoconsciência. Posto isso, entendemos que essa perspectiva reflete o sentido de pertencimento de gênero, pelo qual as pessoas não são simples atores/atrizes, mas seres que criam e descobrem significados.

Com vistas ao alcance dos objetivos, este trabalho perspectiva a melhoria das relações de gênero na realidade da escola em estudo. Com esse intuito, consideramos que professores e professoras enquanto atores e atrizes sociais são construtores de saberes, de modo a possibilitar aos seus alunos e às suas alunas a construção de novos olhares e de novas práticas no âmbito das relações de gênero.

Nesse processo motivacional, emergem práticas que primam pela promoção da cultura de paz nas escolas, mas ainda existem vozes que tentam depreciá-las e impedir as lutas por igualdade nas relações de gênero. Como exemplo, citamos os diversos embates que foram apresentados para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; do Plano Estadual de Educação (PEE – 2015/2025), expresso na Lei n.º 6.733, de 17 de



dezembro de 2015; e do Plano Municipal de Educação (PME- 2015/2025), Lei n.º 4.739, de 26 de junho de 2015.

Ressaltamos que, após diversos protestos e várias manifestações nos períodos de aprovação desses planos, que envolveram, dentre outras questões, a retirada em seus textos do termo “gênero”, presenciamos também, no ano de 2016, passeatas, debates, mesas redondas tratando sobre paz e mediação de conflitos nas escolas estaduais. Ao mesmo tempo, direcionado às escolas do município de Teresina, tramitou o Projeto de Lei n.º 20, de 2016, para proibir a divulgação e o uso de qualquer material que fizesse referência às questões de gênero.

### 1.3 O CENÁRIO DA PESQUISA

O CEMTI está localizado na Zona Sul de Teresina-PI. Vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), pertence à 19ª Gerência Regional de Ensino (GRE), tendo com base no Decreto n.º 13.457/2008 o seu ato de instalação e de funcionamento do Ensino Médio no ano de 2009.

Essa instituição, antes de se tornar um CEMTI, funcionou no período de 1991 a 2005, ofertando primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), chegando a atender em média 300 alunos nos turnos diurno e noturno. Entretanto, esteve fechada de 2005 a 2008, por determinação da SEDUC, que, devido à baixa demanda, considerou viável a transferência de discentes para outra instituição que atendia à mesma etapa de ensino. Em 2009, após reforma estrutural, a unidade foi reaberta para atuar com o Projeto de Escola de Tempo Integral.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, que pode ser integrada com a educação profissional. Sem adentrarmos no processo histórico de implantação dos CEMTIs, é relevante lembrar que já vivenciamos experiências de ensino em instituições de tempo integral tais como: Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Entre críticas, divergências e altos custos de manutenção, a ampliação da jornada de estudos tem sido bem recepcionada pela comunidade. A SEDUC/PI<sup>8</sup> possui 44 escolas em regime de tempo integral. A previsão é de ampliação para 66 em 2017. Assim, o

---

<sup>8</sup> Fonte: <<http://www.oitomeia.com.br/noticias/2017/02/07/escola-de-tempo-integral-uma-nova-realidade-que-atendera-24-mil-alunos-2/>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

número de alunos atendidos deve crescer de 11.397 para 21.332, principalmente porque essa modalidade de ensino tem sido referência nas aprovações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As escolas de tempo integral vêm se expandindo no Brasil – em especial, no Piauí –, considerando o princípio de que a educação possibilita o desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões: físicas, sociais, psicológicas, culturais. Para a ampliação da jornada escolar para atender essa modalidade, a instituição deve apresentar uma estrutura diferenciada que contemple o conforto e o bem-estar de professores, alunos, gestores e funcionários. Em termos de estrutura física, o CEMTI tem 3.492,00 m<sup>2</sup> de área, distribuída nos seguintes espaços: nove salas de aula, uma diretoria, uma coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala de professores, dois laboratórios, sendo um de ciências e um de informática, uma biblioteca, uma dispensa, uma cozinha, um refeitório, um almoxarifado, dois vestiários e quatro banheiros. Em seus espaços externos, há um campo de areia que serve para o lazer dos estudantes e outros partícipes. Todos eles, durante o período de 2014 a 2016, estiveram conservados, preservados, sempre limpos e aconchegantes.

A frente da escola é gradeada, e seu entorno é murado. Ao adentrar o prédio, o pátio é o primeiro espaço de socialização, estando à sua direita os banheiros e os vestiários e à esquerda um complexo com a secretaria, a coordenação pedagógica, a direção, um almoxarifado e banheiros para funcionários. Do pátio, seguindo em frente, ficam dois blocos: no primeiro, à direita, estão as salas de aula e, à esquerda, a sala de professores, os laboratórios e a biblioteca; enquanto que o segundo bloco é composto por mais salas de aula, o refeitório e a cozinha. Ao final, há espaços arborizados com mesas e bancos em concreto, que também servem para interação e socialização de alunos. Complementando, há uma horta para produção de verduras, ingredientes de lanches e do almoço. Nas laterais do prédio ficam a quadra e um banco de areia que servem para o desenvolvimento de atividades desportivas.

O ambiente geralmente está limpo, enquanto os funcionários realizam suas atividades de limpeza. Há o cuidado daqueles que percorrem o ambiente em fazer desvios para não atrapalhar o serviço, bem como a preocupação na conservação dessa limpeza. (Diário, 2016).

A direção institucional expressou o desejo e a necessidade de construir um auditório para reunir a população escolar, principalmente em dias de socialização de projetos desenvolvidos. Atualmente, em 2017, a escola está sendo reformada e ampliada com a construção de uma quadra de esportes coberta e de um laboratório de informática e a ampliação do refeitório, o que resultará em uma área coberta total de 2.396,08 m<sup>2</sup>. Provisoriamente, todas as atividades escolares estão acontecendo em outra instituição de Ensino Médio, com redução da jornada escolar para os alunos cujas atividades no primeiro semestre iniciam às 12h15 e encerram às 17h50.

No que se refere ao público atendido, a seleção ocorre por meio de provas de caráter eliminatório e classificatório referentes aos conhecimentos das áreas de Português e Matemática. A faixa etária dos estudantes do 1º Ano ao 3º Ano do Ensino Médio varia entre 14 a 18 anos: são jovens que moram no próprio bairro, em suas adjacências, em outros bairros e até em outros municípios, mas que se alojam em Teresina para estudar. Para o ingresso de alunos no CEMTI, é publicado, anualmente, um edital de abertura das inscrições do Exame Classificatório para preenchimento de vagas referentes à 1ª, à 2ª e à 3ª séries<sup>9</sup> do Ensino Médio.

A esse tipo de exame, Foucault (2001, p. 62) compreende como “[...] vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. Desse modo, os sistemas de ensino se utilizam de técnicas que classificam individualmente as pessoas com fins de verificar a sua preparação para cumprir etapas, sejam de estudos ou profissionais.

O diretor, o coordenador e os professores, para atuarem nesse Centro, também passam por uma seleção, que é organizada pela SEDUC e que acontece em três etapas: prova escrita, análise de currículo e entrevista. Depois disso, todos participam de uma capacitação para que conheçam a proposta da escola de tempo integral. Os demais profissionais que atuam no CEMTI são concursados. Uma pequena parte é constituída de prestadores de serviços, por meio de contratos temporários, mas todos atuam em tempo integral.

Os ritos institucionais se iniciam com a entrada dos alunos, às 7h da manhã.

---

<sup>9</sup> Termo utilizado no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

No portão de entrada da escola, que desde cedo já se encontra aberto, alguns alunos se aglomeram. São grupos mistos, mas prevalece a formação de grupos de meninos e grupos de meninas. (Diário, 2016).

Desse modo, o primeiro ritual institucional se refere à identificação e ao controle da entrada e da presença de discentes na escola.

Cada aluno coloca as carteiras de identificação para acesso à escola em uma caixa identificada por ano escolar. Os que chegam atrasados se dirigem à secretaria para o registro do atraso e aguardam no pátio da escola para a entrada no segundo horário. Mensalmente, esse atraso pode ocorrer até três vezes – depois dessa quantidade, o sujeito não poderá ter acesso à escola naquele dia. (Diário, 2016).

Esses atrasos não são frequentes e, quando ocorrem, são por diversos motivos, inclusive pelo congestionamento no trânsito. Essa espécie de controle vai além do ingresso na escola e na sala de aula. Na secretaria, a funcionária utiliza um leitor óptico no campo de código da carteira para informar aos pais e/ou responsáveis, por meio do Sistema *Mobieduca.Me*, que o filho adentrou a instituição. Esse sistema foi implantado nas escolas de tempo integral da rede estadual em 2014, permitindo aos pais que visualizem a vida escolar de seus filhos, no que tange à frequência, às notas e aos rendimentos, aproximando a família da escola. Isso, para a Secretaria de Estado da Educação, pode, ainda, reduzir o número de alunos evadidos, porque, quando o sujeito comparece, é registrada a sua presença e, se não comparece, é contada a falta. Em qualquer caso, é emitido, por meio do celular, um alerta de mensagem para os pais.

Arroyo (2012, p. 252) afirma que, nas “[...] representações sociais populares, a escola, a professora, o professor representam não apenas a esperança de que seus filhos aprendam, mas a esperança de que continuem seguros, protegidos”. Considerando que parte dos discentes se utiliza de transporte público ou se dirige a pé para a escola, essa condição representa certa tranquilidade aos pais e/ou responsáveis, já que, a partir do sistema, eles sabem que naquele dia os alunos estão em segurança.

Presumimos que tais estudantes, de modo geral, devem adentrar a escola porque querem estar lá, e não porque um sistema controla sua entrada e sua saída. Cabe ressaltar, ainda, que esse controle é de acesso à escola, e não

necessariamente à aula. Por isso, tradicionalmente, o professor realiza a chamada em sala de aula.

O ambiente escolar torna-se reconhecido por sua organização espacial e pelas determinações impostas em nome do plano de eficiência do processo de ensino e de aprendizagem. Sua rotina demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente definidos, comprometendo, assim, o surgimento do novo. (MEDEIROS; LAURENTINO, 2013, p. 68-69).

Os ritos escolares continuam com a primeira aula, que tem início às 7h20. Cada aula tem duração de 50 minutos. Após a terceira aula, há um intervalo para o lanche da manhã. Posteriormente, as aulas seguem até as 12h40, quando o almoço inicia, seguido do descanso. O turno da tarde e a sétima aula se iniciam às 14h10. Ao final do dia, todas as turmas assistiram a nove aulas. Resumindo: todos e todas permanecem na escola 10 horas por dia, com início às 7h da manhã e encerramento às 17h. Quanto a outros eventos promovidos pela instituição, esses ocorrem em horários previamente especificados, deixando a equipe insatisfeita quando isso não é possível. É importante ressaltar que a pontualidade é um dos critérios básicos na rotina da citada unidade. A escola integral não deixa de ser uma forma de substituir outras maneiras de organização das atividades escolares, inclusive as de entretenimento dos alunos.

No pátio, ocorrem as aulas de Educação Física. Cada turma tem um horário específico, em que meninos e meninas fazem as mesmas atividades – a divisão por sexo ocorre somente nas práticas desportivas como futebol e voleibol.

A inserção e a interação no espaço escolar pesquisado ocorreram, inicialmente, durante o I Simpósio Estadual de Educação, promovido pela SEDUC e realizado em outubro de 2015. Esse primeiro momento se iniciou com a mesa redonda intitulada “Gestão escolar: possibilidades de parceria entre escola e família para disseminação de uma cultura de paz”, mediada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI), tendo como debatedoras as professoras Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria de Almeida Macedo (UFPI) e Dr.<sup>a</sup> Marli Clementino Gonçalves (UFPI). Nessa ocasião, representantes de diversas unidades apresentaram seus relatos de experiências com escolas públicas de sucesso: alunas e alunos, professoras e professores da instituição pesquisada apresentaram alguns de seus projetos. Foi

uma oportunidade deveras enriquecedora em que as protagonistas expressavam elevada autoestima e as pessoas do público percebiam forte empenho e grande dedicação nos projetos educacionais. Esses aspectos nos encantam, pois, como afirma a diletta orientadora, professora Maria do Carmo Alves do Bomfim, devemos ressaltar tudo o que há de melhor em nossas escolas, principalmente nas instituições públicas.

O segundo contato com a instituição aconteceu ainda no final de 2015, quando a gestora daquela escola marcou um encontro conosco para que apresentássemos nossa proposta de pesquisa, quando, então, começamos a escrever em nosso diário os registros das visitas e as impressões do que foi observado.

[...] alunos querendo permissão para sair da escola e resolver atividades externas, representantes comerciais procurando saber da entrega e da qualidade do material... Sim, a diretoria é bastante movimentada. Chama a atenção para o fato de que no espaço existe muito trabalho e com maior concentração na figura da diretora, mas ela sabe o nome e a série de cada um e todos foram atendidos a seu contento. (Diário, 2015).

É grande a movimentação no CEMTI. Enquanto as aulas acontecem nas salas, as gestoras resolvem questões burocráticas e administrativas: encaminhar ofícios para a secretaria, ligar cobrando a merenda ao fornecedor, receber professores para sanar alguma dúvida. Nesse entremeio, as zeladoras e os zeladores limpam a área de recreio e os banheiros, e a secretária registra no sistema o ingresso de alunos na escola.

No que diz respeito à receptividade da equipe escolar em relação à presença da pesquisadora, foi muito boa! Após a entrega da carta de apresentação da investigadora, houve a exposição oral do projeto, que, ao final, recebeu permissão para ser executado na instituição. De imediato, encontramos estreita relação da temática da pesquisa com os projetos desenvolvidos na unidade, motivo que nos trouxe o convite para participar do projeto CEMTI – Saúde, que, dentre outras temáticas, abordava de forma mais explícita a cultura de paz.

Essa mesma instituição tem o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) como documentos oficiais e internos que regem o dia a dia escolar. Com base nas normas e nas orientações contidas neles, são elaborados o

Manual do Docente e o Código de Ética dos Discentes, que tratam das normas disciplinares para o bom desenvolvimento das atividades educativas do CEMTI.

O PPP orienta todas as atividades educativas na escola. Um acróstico criado pelos sujeitos do CEMTI em estudo, gerado a partir da palavra “PROPOSTA”, sintetiza as ações presentes desde a sua construção até a sua execução. Analisado anualmente, sua última atualização ocorreu já em 2017, para a proposta que traz as metas a serem alcançadas no triênio 2015/2017.

**PROPOR**  
**REFLETIR**  
**ORGANIZAR**  
**PARTICIPAR**  
**ORIENTAR**  
**SISTEMATIZAR**  
**TRANSFORMAR**  
**AGIR**  
**PEDAGÓGICA** (PPP, 2017, p. 3).

Nesse sentido, com base nesse documento, as ações educativas priorizam um ensino que fomente “[...] o crescimento pessoal de cada um dos seus educandos, procurando despertar nestes o senso de responsabilidade, compromisso, solidariedade e, assim, contribuir para a construção de uma nova realidade social” (PPP, 2017, p. 4).

Ressaltamos que na LDB n.º 9394/96, no Título IV, que trata da organização da educação nacional, está estabelecido, no inciso I, no Art. 12, que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Em termos práticos, esse documento define as ações escolares, garantindo mais autonomia administrativa à gestão, bem como a participação e a contribuição de todos que a elaboram e a executam.

Em 2015, com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola possuía um organograma que se apresentava dentro de um modelo hierarquizado. No topo, encontrava-se a gestão escolar no papel de diretora, seguida da coordenação pedagógica e da secretaria. Embora exista uma hierarquia, não se trata apenas de uma questão de *layout*, porque, na prática, as decisões, conforme depoimento das entrevistadas, são tomadas colegiadamente, considerando o que é decidido pela maioria dos membros e com base nas decisões propostas no projeto pedagógico do CEMTI em vigor. Porém, a forma como são abordadas certas questões pela gestora

implica na prática educativa e nas obrigações a serem realizadas por todos e todas. Apesar disso, as decisões são realizadas a contento, visto que são discutidas, planejadas e (re)elaboradas durante os anos previstos de vigência no PPP. Em sua nova versão, revista e atualizada no ano de 2016, o organograma da instituição fora retirado.

Quanto a esses aspectos, no Regimento Escolar, no título II, que trata da Organização Escolar, o capítulo I (Da Organização do Trabalho Pedagógico), em seu Art. 9º, apresenta as unidades administrativas da escola:

- I – Núcleo gestor;
- II – Corpo docente;
- III – Corpo discente;
- IV – Dos Auxiliares de serviços operacionais;
- V – Conselho escolar;
- VI – Líderes de turma.

O núcleo gestor é formado pela diretora titular e pela adjunta, pela coordenadora pedagógica e pela secretária. As diretoras têm como função efetivar a gestão democrática e assegurar o alcance dos objetivos educacionais, destacando-se entre as suas atribuições: “[...] cumprir e fazer cumprir as determinações da SEDUC, a legislação em vigor e as disposições deste regimento. [...] inclusive responder pela escola judicialmente.” (p. 7-9). A essas figuras recaem todas as responsabilidades legais e judiciais. A coordenadora pedagógica tem um trabalho voltado ao acompanhamento do trabalho dos docentes e, juntamente a esses, ao desempenho dos alunos, bem como à elaboração coletiva de projetos. A secretária auxilia o trabalho docente e é responsável, dentre outras atividades por manter em dia os registros escolares e a documentação dos alunos e dos funcionários, sendo apoio e suporte para o bom desenvolvimento da escola. Ao apresentarmos a forma de organização escolar, enfatizamos que, em geral, hierarquicamente, o núcleo gestor é um trio que “comanda” a instituição e acredita estar atuando com foco para a qualidade e o desenvolvimento da unidade.

Quanto ao Regimento Escolar, ressaltamos mais os aspectos tratados no capítulo III (Dos direitos, deveres, proibições e ações disciplinares dos alunos). Em relação aos direitos, eles estão amparados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sendo esses aspectos regulamentários informados no ato da matrícula.



O Manual do Docente é um documento distribuído para todos os professores, no qual são apresentadas as orientações que guiam as ações pedagógicas do CEMTI. Nele estão contempladas as diretrizes e as normas. Ele informa sobre o calendário anual e auxilia para a elaboração de material didático e para a compreensão do acompanhamento avaliativo do desempenho de alunos.

O Código de Ética dos Discentes trata das normas disciplinares, da disciplina e da hierarquia no CEMTI. Nele estão contemplados os direitos e os deveres de alunos, as proibições na escola, as atribuições do líder de sala, as atividades pedagógicas, escolares e as avaliações, bem como as faltas e as medidas disciplinares. Alguns contextos mais específicos desses documentos são abordados no desenvolvimento deste trabalho. Especificamente em relação aos deveres, enfatizamos:

[...] VI – **cooperar** na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares; VII – **compensar**, junto com os pais, **os prejuízos** que vier a causar ao patrimônio da escola, quando comprovada a sua autoria; VIII – **Cumprir as ações disciplinares** do estabelecimento de ensino. (Código de Ética dos Discentes, 2017, grifos nossos).

A cooperação segue a ideia de que, quando os funcionários limpam os espaços internos da escola, todas as pessoas devem mantê-los limpos. Nos prejuízos ao patrimônio público estão incluídos os riscos em carteiras, a quebra de algum objeto, dentre outros aspectos. Assim, costumeiramente, a instituição está limpa e organizada. Em relação às proibições, destacamos certo avanço, já que se prevê a não aceitação de violência, caso haja o cumprimento das ações disciplinares estabelecidas nos códigos,

VII – **Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários do estabelecimento de ensino**; VIII – Expor colegas, funcionários, professores ou qualquer pessoa da comunidade a situações constrangedoras; [...] X – **Consumir** ou manusear qualquer tipo de **drogas** nas dependências da escola; XI – Fumar nas dependências do estabelecimento de ensino, conforme legislação em vigor; XII – **Comparecer** às aulas **embriagado** ou com sintomas de **ingestão e/ou uso de substâncias químicas tóxicas**; XIII – **Utilizar-se de aparelhos eletrônicos, na sala de aula, que não estejam vinculados ao processo de ensino e aprendizagem**; XIV – **Danificar os bens patrimoniais do estabelecimento de ensino**

**ou pertences de seus colegas, funcionários e professores.**  
(Código de Ética dos Discentes, 2017, grifos nossos).

As violências, sejam elas físicas ou simbólicas, são expressamente proibidas no âmbito escolar. A ingestão de substâncias químicas e a manutenção de vícios no espaço escolar, assim como causar danos ao patrimônio também são atos infracionais. Sendo assim, caso o aluno venha a cometer esses ou outros atos proibitivos na instituição, estará sujeito às ações educativas, pedagógicas e disciplinares que envolvem, com base no Art. 132:

- I – Orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção.
- II – Registro dos fatos ocorridos envolvendo o aluno, com assinatura;
- III – Comunicado por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente;
- IV – Convocação dos pais ou responsáveis, com registro de assinatura, e/ou termo de compromisso;
- V – Transferência nos casos de:
  - a) Consumo de drogas lícitas e/ou ilícitas;**
  - b) agressão física a colegas e/ou funcionários da instituição;**
  - c) Falsificação de assinaturas de pais ou responsáveis e/ou documentos de uso interno da instituição;**
  - d) Ao acumular três suspensões.** (Código de Ética dos Discentes, 2017, grifos nossos).

Alguns atos infracionais que serão abordados mais adiante são passíveis de ocorrência ou suspensão, mas alguns, considerados mais graves, tais como os descritos anteriormente, resultam em transferências imediatas para quem os comete.

Em termos de quantitativo de matrícula e de desempenho de discentes, o PPP do CEMTI apresenta o diagnóstico da realidade escolar referente ao período de 2010 a 2015. Em relação à matrícula inicial, por série, foi constatado que, a cada ano, a demanda aumenta e que, por falta de espaço físico, o que impossibilita a ampliação do número de vagas, foi necessário estabelecer critérios para a seleção de novos alunos.

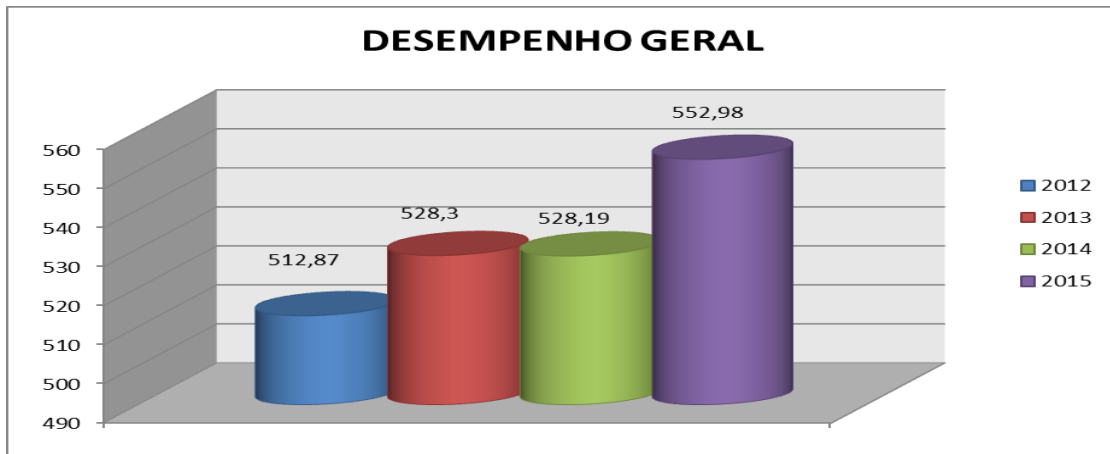
**Tabela 1 – Taxa de matrícula e rendimento escolar**

ANOS	2014				2015				2016			
	Ensin Médio	Matric.	Repr.	Aband ,	Aprov.	Matric ,	Repr.	Aband ,	Aprov.	Matric ,	Repr.	Aband ,
<b>1º Ano</b>	128	16,3	1,6	82,1	117	6,1	0,0	93,9	100	4,8	0,0	95,2
<b>2º Ano</b>	119	6,3	0,0	93,7	114	3,6	0,0	96,4	102	0,9	0,0	99,1
<b>3º Ano</b>	81	2,6	0,0	97,4	104	1,0	0,0	99,0	103	2,9	0,0	97,1

**Fontes:** Censo Escolar 2014, INEP e PPP. Organizado por Maria da Cruz Laurentino.

Conforme a tabela, com base nos dados dos Censos Escolares 2014, 2015 e 2016, a instituição matriculou um total de 968 alunos, distribuídos para o 1º Ano, o 2º Ano e o 3º Ano, atendendo a discentes que tinham idade entre 13 a 17 anos até o último dia de matrícula. Para o ano de 2017, a instituição conta com 339 alunos matriculados, sendo 117 no 1º Ano, 111 no 2º e 111 no 3º Ano. Não foi apresentada qualquer estatística de transferência, porque essa ocorre somente quando há casos de atos infracionais, como os relatados anteriormente, que resultam em transferências imediatas.

Desse total, os alunos apresentam bom rendimento escolar, uma vez que o número de aprovações tem sido satisfatório para a escola, que também se orgulha dos baixos índices de reprovação. Quanto ao item abandono ou desistência, praticamente não existe na escola. Aos alunos do 1º Ano, é apontado que trazem certos vícios do Ensino Fundamental e certa falta de adaptação ao novo regime de estudo. Ressaltamos que os vícios se referem ao não cumprimento das determinações constantes no Regimento Escolar e à indisciplina nos estudos e ao comportamento inadequado para com as normas escolares.

**Gráfico 1 – Desempenho Geral ENEM**

**Fonte:** (PPP – Gráfico 6: Desempenho Geral no ENEM. Fonte: INEP, p. 32).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgava, anualmente, as notas do ENEM por escolas. Assim, os desempenhos dos alunos nas áreas de humanas, linguagens, ciências da natureza, matemática e na redação representavam uma espécie de *ranking* que comparavam e classificavam as escolas de Ensino Médio. O Gráfico 1 corresponde ao gráfico de n.º 6 incluso no PPP, que apresenta o desempenho geral da referida instituição no ENEM, no período de 2012 a 2015. Em termos percentuais, verificamos sua evolução classificativa. O CEMTI tem, anualmente e gradativamente, elevado a taxa de desempenho dos seus alunos, de modo a se manter em posição privilegiada em relação às demais unidades dessa modalidade de ensino no estado do Piauí.

Ao participarmos do I Simpósio Estadual de Educação, promovido pela SEDUC, ficou evidente na fala da gestora escolar que os bons resultados adquiridos com a aprovação dos discentes para ingresso no ensino superior, tanto nas instituições públicas como nas particulares, são reflexos da boa estrutura física escolar e frutos do trabalho coletivo e desafiador realizado, dia após dia, pelos profissionais escolares.

Como exemplo, o CEMTI estudado neste trabalho, com base nas notas do ENEM 2015, classificou-se em primeiro lugar dentre as 15 melhores unidades da rede pública na capital piauiense, o que faz com que se depreenda que isso possa ser reflexo de um trabalho coletivo, que prima pela qualidade do ensino e pela formação pessoal e profissional dos membros. A professora 1 ressaltou que, em 2015, além do mencionado pela diretora, outro aspecto positivo decorreu do

funcionamento da instituição em tempo integral, quando todos os professores e todas as professoras, sendo estas a maioria do corpo docente, passaram a trabalhar todo o dia na escola, facilitando, desse modo, o processo de comunicação e de resolução de conflitos.

Após o resultado do Enem 2015, a escola confeccionou uma faixa divulgando os nomes, os cursos e as instituições nas quais seus alunos foram aprovados. Nela, estava explícito o orgulho pelas aprovações. Algumas palavras eram de incentivo, tais como: determinação, motivação, cooperação, dedicação, compromisso, foco, “#orgulhocemtijhas”, como vemos na Imagem 1, a seguir.

**Imagem 1** – Faixa com registro de aprovados ENEM 2015



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Essa faixa representa para os alunos aprovados o orgulho que a instituição tem com sua aprovação, sendo uma forma de incentivo para os que estão matriculados, ao tempo em que, para os professores, é uma forma de reconhecimento pelo seu trabalho didático e pedagógico. Na verdade, incentivar discentes e docentes é uma das rotinas escolares. Em todos os momentos de observação, professores, alunos, funcionários, gestão e coordenação emitiram palavras de elogios aos trabalhos desenvolvidos, ao mesmo tempo em que incentivavam a progressão.

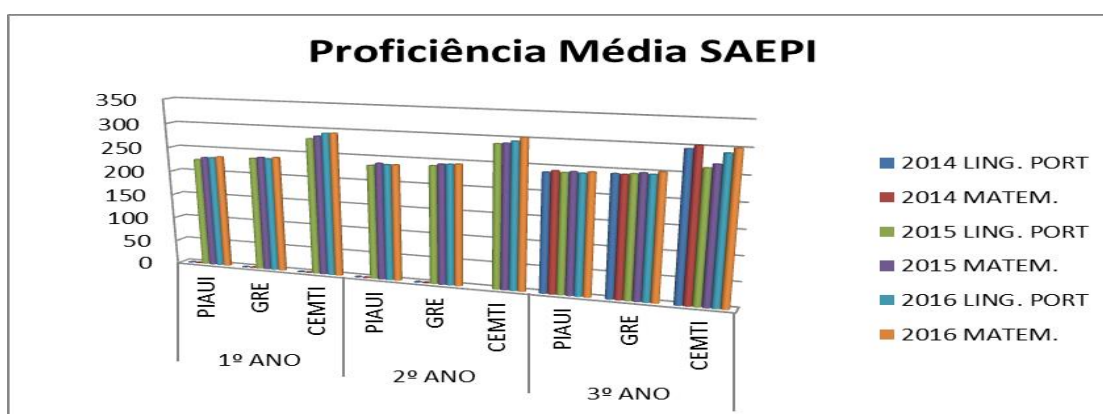
No que se referem ao desenvolvimento dos educandos por área de conhecimento, a escola tem alcançado bons resultados nas análises do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Trata-se de um procedimento avaliativo

que foi implantado em 2011 pela SEDUC, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), nas escolas estaduais, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da educação no estado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Sua metodologia consiste em medidas de desempenho elaboradas a partir da aplicação dos testes cognitivos, utilizando-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI): a primeira apresenta os percentuais de acerto por descritor, ou seja, refere-se ao ponto correspondente ao item que foi respondido corretamente; por sua vez, a segunda permite apresentar a proficiência obtida pelos alunos, ou seja, o resultado entre a quantidade e a qualidade dos itens acertados ocorre pelo valor/peso diferenciado em cada item. Esses testes são realizados a cada bimestre, conforme orientações da SEDUC/PI. Além disso, é possível aferir o nível socioeconômico e outros fatores associados ao desempenho do aluno, por meio de questionários contextuais aplicados aos respondentes.

O gráfico a seguir apresenta o desempenho dos discentes do CEMTI na Proficiência Média SAEPI, no período de 2014 a 2016, comparando-o com os resultados da 19ª GRE e das escolas do Piauí.

**Gráfico 2 – Proficiência Média SAEPI (2014-2016)**



**Fonte:** Lista de alunos aprovados no ENEM fornecida pelo CEMTI<sup>10</sup>.

Ressaltamos que esse tipo de avaliação engloba apenas as disciplinas de Português e Matemática. No ano de 2014, apenas os estudantes do 3º Ano realizaram a avaliação. Já no período de 2015 a 2016, todas as séries foram avaliadas. É possível depreender que a proficiência média dos discentes do CEMTI,

<sup>10</sup> Dados consolidados pelas autoras.

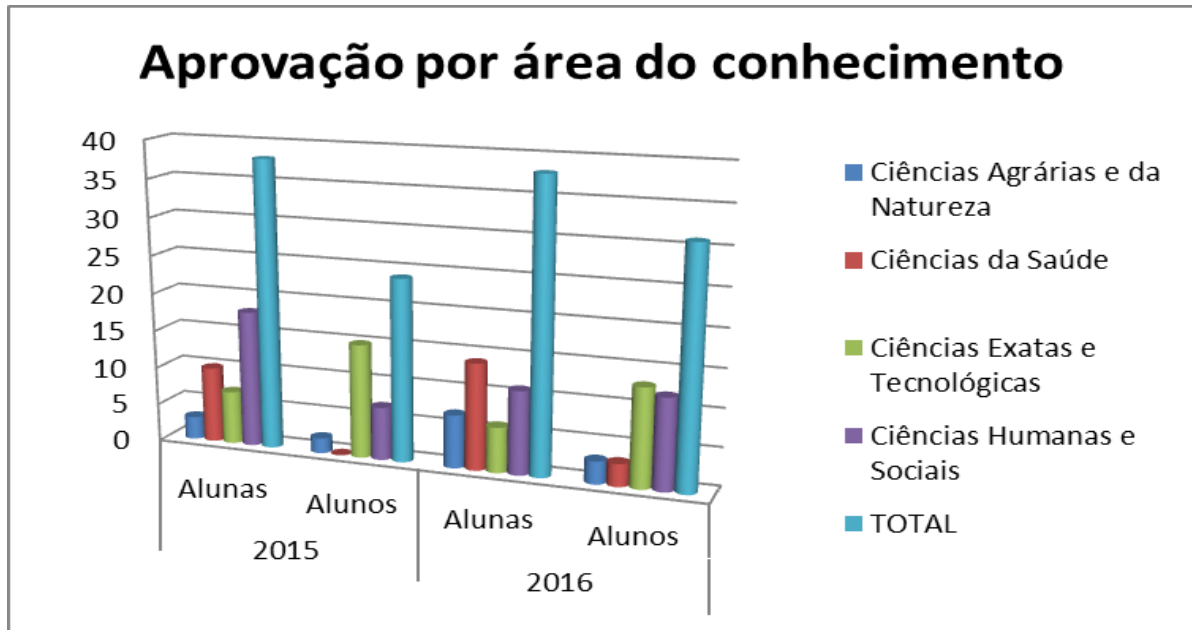
nessas disciplinas, ao longo desses três anos de avaliação – 262,7 (menor proficiência) a 302,4 (maior proficiência) –, oscilou em 2015, mas em 2016 superou os demais resultados, sendo que os melhores foram obtidos na disciplina de Matemática. Esses números comparativos dão certo destaque ao CEMTI, pois, em todo esse período, a sua pontuação foi superior às notas da GRE, bem como às das demais escolas representativas no estado do Piauí.

Destacamos, ainda, a abundância de critérios que implicam nesses resultados, ou seja, os dados da avaliação e a forma como se chega a eles são mais amplos do que os números expostos no Gráfico 2. Porém, a partir deles, tanto a Secretaria de Estado da Educação como a instituição escolar possuem parâmetros para minimizar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e planejar possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é interessante que a unidade considere os resultados obtidos, identificando as possíveis razões para a elevação ou a redução do índice e tendo por base o desenvolvimento de habilidades e de competências apontadas na matriz curricular de seu PPP, de forma a (re)planejar as suas atividades educativas.

Além desses resultados positivos, as aprovações nas diversas universidades e faculdades são motivo de orgulho para os alunos. Nessas vitórias, dentro do contexto de gênero, incluindo a escolha de área para as formações profissionais, as alunas ganham destaque no quantitativo de aprovações, bem como na opção das Ciências Agrárias e da Natureza, das Ciências da Saúde e das Ciências Sociais e Humanas.

No ano de 2016, foram 62 discentes, sendo 38 alunas e 24 alunos. Em 2017, o número de mulheres aprovadas permaneceu e o de homens aumentou para 31. Vale ressaltar que vários estudantes foram aprovados em mais de um curso em mais de uma instituição, tanto pública quanto particular, chegando a até oito cursos. Para a consolidação desses dados, consideramos a prevalência da aprovação nas entidades públicas e nas particulares com bolsa de 100%.

**Gráfico 3** – Aprovação em curso superior por área do conhecimento

**Fonte:** Lista de alunos aprovados no ENEM fornecida pelo CEMTI<sup>11</sup>.

Ao considerarmos o total de matrículas no 3º Ano como de 104 em 2015 e de 103 em 2016, sendo 62 e 69 o número de aprovados, respectivamente, atentemos ao fato de que praticamente não existe na escola abandono ou desistência, assim como há um baixo índice de reprovação. Cabe, então, aferir que quase 70% dos egressos são aprovados no ENEM ou em faculdades. Não é possível determinar se a não classificação dos quase 30% é decorrente da escolha do curso, da média obtida na seleção ou mesmo da demanda e da oferta das IES, mas, se lembrarmos de que a instituição esteve no ano de 2015 em primeiro lugar entre as melhores da capital, refletimos que esse percentual de não aprovados é pequeno na esfera estadual de educação.

As avaliações sistemáticas que examinam as competências escolares dos alunos, na concepção de Rosemberg (2001, p. 523), apresentam resultados que variam por sexo:

[...] as mulheres tendem a obter melhores resultados em provas de língua e os homens em matemática e ciências. Tais resultados, porém, não são consistentes no transcorrer da vida escolar e devem ser analisados com cuidado, [tendo em vista] a composição socioeconômica, racial e etária do grupo de homens e mulheres, em dado ano escolar.

<sup>11</sup> Dados consolidados pelas autoras.



Em relação ao gênero, o Gráfico 3 registra dados em que as mulheres têm obtido mais êxito nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Saúde, dados que refletem menor índice de aprovação nas áreas de Ciências Agrárias e da Natureza e Ciências Exatas e Tecnológicas, coadunando com a pesquisa de Rosemberg (2001).

Em relação às áreas do conhecimento, essas contemplaram os mais diversos cursos, tanto na modalidade de bacharelado quanto na de licenciatura. As categorizações de áreas e de cursos foram classificadas de acordo com o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Nessas aprovações, os campos nos quais os discentes foram aprovados contemplaram Ciências Agrárias e da Natureza – Engenharia Agrônoma, Ciências Biológicas, Educação Física; Ciências da Saúde – Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia; Ciências Exatas e Tecnológicas – Arquitetura, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Física, Matemática, Química; Ciências Humanas e Sociais – Artes Visuais, Design de Moda, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Administração, Direito, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Serviço Social.

As áreas do conhecimento implicam também resultados que variam por sexo. Nesse aspecto, Rosemberg (2001, p. 523) afirma que havia ocorrência,

[...] na década de 90, de carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (engenharias civil, elétrica, mecânica), outras com predomínio feminino (odontologia, jornalismo, letras, matemática) e outras tendendo ao equilíbrio: administração, direito, medicina veterinária.

Em relação à demanda por campo, com base no Gráfico 3, apontamos certo equilíbrio na escolha pelas Ciências Agrárias e da Natureza. Já nas Ciências da Saúde, acentua-se um desequilíbrio, detendo as alunas o maior número de aprovações – geralmente nesse âmbito se inserem as carreiras tradicionais, de bom prestígio social. Em sua maioria, as aprovadas foram para os cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia, alguns dos tradicionais cursos “femininos”.

É comum afirmarmos que boa parte dos jovens homens tem dominado o acesso para as carreiras da área de exatas. Contudo, quase metade das

aprovações nessa área está ocupada por alunas, desconstruindo visões preconceituosas de que as engenharias sejam carreiras para homens.

Do mesmo modo, nas Ciências Humanas e Sociais, ainda há prevalência de mulheres. Destacamos, principalmente, que essa área abarca a maioria das licenciaturas, prevalecendo, assim, o magistério como profissão que inclui grande parte das mulheres, sendo necessária de mais prestígio social. Os homens se inseriram com maior predominância no curso de bacharelado em Direito. Trata-se de algo que podemos considerar como seletividade social, principalmente quando os candidatos são oriundos da educação pública, os quais, em meio às dificuldades, para lograr êxito em alguns cursos, demandam para outros em áreas afins.

Charlot (2013, p. 141) reforça que “[...] a escola é um dos poucos lugares que afirma explicitamente a igualdade entre os sexos e que abre espaço para as mulheres superarem os homens – o que, de fato, elas fazem.” Esse teórico chama a atenção para a ilusão ou o certo engano em relação a esse fato, porque a escola é permeada por muitos valores masculinos, tendo, portanto, que se levar em conta a desigualdade social e a de gênero.

Situando-nos no grupo de professoras dessa modalidade de ensino, sabemos que a escolha de um curso superior deve se associar aos interesses particulares de cada aluno, levando-se em consideração seus valores, suas perspectivas e seus sonhos. Mas, por situações diversas, às vezes, isso não é o pretendido inicialmente. Em se tratando de discentes de escolas públicas, é evidente que a origem social, étnica, racial e de gênero os distancia da graduação predileta.

## 2 HISTÓRIA DAS MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO E MOVIMENTO FEMINISTA

*"Quanto mais eu falo de feminismo, mais entendo que lutar pelos direitos das mulheres se tornou, em muitos casos, sinônimo de odiar os homens. Se tenho certeza de uma coisa é que isso tem de acabar. Se homens não precisam ser agressivos para serem aceitos, mulheres não se sentirão obrigadas a serem submissas. Se homens não precisam controlar, mulheres não precisarão ser controladas. Homens e mulheres devem se sentir livres para serem sensíveis. Chegou a hora de vermos o gênero como um espectro no lugar de ideologias opostas." (Emma Watson, ONU, set, 14).*

### 2.1 MULHERES, PODER MACHISTA E DESCONSTRUÇÃO DA SUBORDINAÇÃO FEMININA

A obra "O Segundo Sexo" (1949), de Simone de Beauvoir, é vista como parte essencial e inspiradora da literatura para os estudos sobre as mulheres. Nela, a autora explica o porquê da inferioridade social feminina. Recentemente, a frase dessa obra – "ninguém nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1967, p. 9) – esteve presente em uma das questões no ENEM 2015, gerando bastante polêmica. É assim, na considerada dimensão cultural, em meio às polêmicas, que os estudos sobre gênero, ligados às causas feministas, enfatizam que o "ser mulher" e o "ser homem" têm variações distintas na sociedade.

A frase que inicia essa seção é de Emma Watson, atriz britânica, em seu primeiro discurso como Embaixadora da Boa Vontade, na Organização das Nações Unidas (ONU). Ela fez afirmações que sintetizaram bem o que é feminismo e conclamou a ajuda dos homens para acabar com a desigualdade entre os sexos. Para ela, não se trata de uma dualidade, uma oposição entre homens e mulheres, mas, sim, da livre forma de ser.

A opressão e a subordinação da mulher ao homem remontam velhos tempos e correspondem ao fato de que as relações sociais e de gênero foram e continuam

sendo desiguais. São processos de invisibilidade, de exclusão e de exploração que as pesquisas têm registrado sobre as mulheres no decorrer da história humana. Estudos realizados sobre elas, o feminismo e as temáticas afins apresentam, de modo geral, uma ligação contextualizada com as relações de gênero e, conseqüentemente, com as ligações de poder que ressaltam a divisão social estabelecida entre os sexos. Então, necessário se faz compreender as relações de gênero que, indiscutivelmente, conduzem-nos a buscar informações na nossa história sobre o cotidiano da mulher e a sua participação nos movimentos feministas, desde o início do século XVI.

As preocupações com esses temas incitam novos debates e estudos que remontam desde a idade média à atualidade. Sem termos a pretensão de apresentar todas as matrizes teóricas, dada tamanha demanda, o que redundaria em uma atividade bastante complexa, ressaltaremos as teorias que nos foram acessíveis, algumas disponíveis no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dizemos que, ao longo dos tempos, a historiografia sob o ponto de vista positivista, escrita em sua grande parte pelos homens, esteve restrita e limitada no que se refere às mulheres. O homem, historicamente sujeito revestido de poder dominante, angaria os seus espaços e constrói a sua vida de modo privilegiado. Isso implica que os textos referentes à mulher na Idade Média revelassem nos discursos masculinos uma idealização feminina, fundando e legitimando, na sua imagem, certa inferioridade e exclusão, seja culturalmente ou socialmente.

Dulcinéia Monteiro (1998), autora do livro “Mulher: Feminino Plural”, delinea alguns atributos delas desde os primórdios da civilização. Citando Whitmont (1991), a autora comenta que “[...] o status de inferioridade da mulher nos precede há uns 6.000 anos [...]” (p. 51), quando houve a extinção do culto às deusas. Rose Marie Muraro, em 1484, no livro “Martelo das Feiticeiras”, lembra o período de “caça às bruxas”, a queima de mulheres feiticeiras em fogueiras que durou quatro séculos, referindo-se ao fim do século XIV até meados do século XVIII. O matriarcado era visto como mágico, como algo falso ou inexistente, pelo qual as mulheres eram percebidas como necessárias ao processo de procriação e de perpetuação da espécie, mas necessitando dos homens como seus produtores. Contudo, a mulher como ser sagrado, representava uma ameaça ao poder patriarcal e foi perdendo seu

lugar, tornando-se propriedade do homem: a sua significância era a de gerar a prole, mas de forma dependente de seu “proprietário”.

Alguns estudos sobre o tema, referentes ao período medieval, abordam o assunto: “O modo de ser das mulheres medievais, a partir das circunstâncias em que viviam, as suas atividades enquanto mães, esposas, santas, protetoras ou mesmo feiticeiras foram aspectos retratados por diversos escritores da época medieval.” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2005, p. 380). Assim, é possível perceber que a maneira pela qual as sociedades diferenciam e tratam homens e mulheres ainda traz resquícios do período medieval. Fortalecendo esse pensamento, Alva (2005) afirma que, no século XII, Hildegard de Bingen se esforçava tendo em vista a seguinte perspectiva:

[...] liberar a mulher de todas as suspeitas que faziam pesar sobre ela o papel essencial desempenhado por Eva no pecado original e na fraqueza intelectual e moral que toda uma tradição literária de origem antiga lhes atribuía, tradição na qual os autores medievais insistiam. (ALVA, 2005, p. 138).

Essa autora entende que, no imaginário medieval, a importância das mulheres ocorreu, pela virtude (ou *Areté*) da formosura e pela valorização de seus méritos corporais e espirituais por parte dos homens. De certo modo, além de objeto de desejo, elas eram percebidas por suas virtudes para governar o lar, relegando-se a elas papel secundário na sociedade, de forma a invisibilizar os seus outros reais atributos.

No que se refere ao corpo da mulher no período medieval, conforme Araújo (2008), no livro intitulado “Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar”, é entendido como corpo-mácula. “[...] fonte de impureza, deve ser encarcerado em si mesmo, dominado e crucificado por suas culpas, suas profanações, mediante processos ascéticos de purificação.” (p. 65) Portanto, com base nas concepções do cristianismo, o homem é um ser dual, composto por corpo e mente, que sofrem impulsos, desejos e paixões que perturbam a alma e o espírito, sendo que, por isso, esse corpo feminino deve ser maculado, purificado, represado, disciplinado, controlado.

Priore (1994), em seu estudo historiográfico referente a essa temática, enfatiza que a primeira mirada sobre as mulheres ocorreu em 1859, quando o historiador francês Jules Michelet publicou o livro “*La Femme*”, no qual “[...]”

compreendia o movimento da história como resultante da relação dos sexos, modulado pelo conflito latente entre a mulher/natureza e o homem/cultura” (PRIORE, 1994, p. 12). Em decorrência disso, observamos que a mulher é vista como “ser ferido”, sendo suas dores reveladas na menstruação e no parto, uma sina que era explorada pelo homem em benefício próprio, pontuando-se como natural e benéfico para a mulher exercitar o papel de mãe e de dona de casa.

Com isso, fica evidente que o corpo dela é tratado como propriedade dele, fato implicado nos preconceitos que continuam presentes na nossa sociedade. Esse poder superior do macho sobre a fêmea é descrito por Coelho (2002) por meio de um relato do escritor francês Mr. Jouy, que, em 1848, testemunhou a comercialização de mulheres em um mercado. Seus maridos “[...] levavam-nas com uma corda no pescoço ao mercado mais próximo e ali as amarravam a um poste, qual mísero animal, até que chegassem os pretendentes à compra”. (p. 38). Dessa feita, a mulher retratada como objeto de venda e de troca comercial, dentre outros aspectos, sofria da minimização do seu valor enquanto ser humano.

Seguindo os padrões vividos por elas na Idade Média, a história das mulheres no Brasil parece ser uma reprise daquele momento. Para Priore (1994), é uma trajetória que surgiu marcada por estereótipos, passando uma imagem de “autossacrificada”, “submissa sexual” e “materialmente reclusa”, exemplo clássico da mulher de elite. A autora aponta que, em nosso país, o período colonial foi marcado pelo escravismo, pelo projeto normatizador da metrópole, além de ter sido influenciado pela Igreja Católica – instituição de efetivo monopólio religioso. Seguindo esse raciocínio, ressaltamos os meios pelos quais parte das mulheres levava os homens a seguirem pelo caminho da exploração ou da escravização, acentuando, assim, as desigualdades sociais, com efeitos comprometedores às relações de gênero e diferenças importantes à constituição dos papéis femininos.

[...] A relação de poder já implícita no escravismo reproduzia-se ao nível das relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao *chefe* da família com o seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo, em última instância, como modelo para a sociedade familiar com que sonhava a Igreja. (PRIORE, 1990, p. 26).

Nesse sentido, a autora sugere que, no processo de colonização, ocorreram dois instrumentos na ação de adestramento pela qual as mulheres passaram: o discurso sobre padrões ideais de comportamento a serem seguidos e o discurso normativo médico sobre o funcionamento do corpo feminino para fins de procriação, como fora definido pelo cristianismo. Essas ideias mostram, dentre outros aspectos:

[...] A interdependência estreita entre as estruturas sociais e aquelas sexuais e emocionais mostrava que os comportamentos femininos não podiam estar dissociados de uma estrutura global, montada sobre uma rede de tabus, interditos e autoconstrangimentos sem comparação com o que se vivera na Idade Média. (PRIORE, 1990, p. 22).

Esses elementos de análise traduzem, também, uma concepção binária que dividia as mulheres enquanto objeto de desejo: esposas para a reprodução e prostitutas e concubinas para o prazer. Sobre o corpo feminino, Priore (2013), ao escrever “A magia e medicina na Colônia: o corpo feminino”, acentua que essa área do conhecimento desconhecia a anatomia do corpo da mulher: os médicos, baseados no misticismo, na religião e nas ideias de Aristóteles, acreditavam que ela era um ser criado por Deus para servir à reprodução. Tratava-se de um imaginário em que o feminino seria um extrato do céu ou do inferno, de modo que “[...] qualquer doença, qualquer mazela que atacasse uma mulher, era interpretada como um indício da ira celestial contra pecados cometidos, ou então era diagnosticada como sinal demoníaco ou feitiço diabólico” (PRIORE, 2013, p. 78).

Com base em concepções como essas, o corpo delas era percebido pela Medicina sob o olhar funcionalista, como inferior ao do homem, tendo funções específicas apenas de reprodução, o que revela um atraso nesse campo do conhecimento, pois, enquanto na França, na Inglaterra e na Holanda se experienciavam o progresso intelectual e a revolução científica, diversos fatores, inclusive a inquisição, contribuíram para o atraso da Medicina em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil.

Como visto, a mulher passou a ser herança dos pais, sendo valor de troca comercial e, posteriormente, herança do marido, de modo que estava designada a pertencer a alguém. Ela perdeu a propriedade de seu corpo e até o seu sobrenome, sobretudo no caso das famílias pobres. Além disso, seu corpo se tornou espaço de repressão sexual, determinando-se e se restringindo o que podia ou não ser feito, de

maneira que havia punição quando acontecia algo que não fosse moralmente permitido, além de que a sua honra era definida pela presença ou pela ausência do homem em sua vida.

Em termos de legislação brasileira, o Código Civil, vigente em nosso país desde 1916, considera as mulheres casadas incapazes, tais como os menores de idade, reportando a um modelo familiar patriarcal e paternalista. Nesse documento, os artigos que as colocavam nessas condições incapacitantes foram revogados com a Lei n.º 4.121, de 27 de agosto de 1962, sancionada pelo presidente João Goulart, conhecida por Estatuto da Mulher Casada. Tal alteração no Código as beneficiou. Como exemplo, citamos que, em caso de separação, elas passaram a ter direitos sobre a guarda dos filhos.

Ressaltamos que a Lei n.º 10.406, em 11 de janeiro de 2002, como o novo Código Civil brasileiro, em consonância com o Art. 5º da Constituição Federal, estabeleceu que os direitos e os deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos, igualmente, pelo homem e pela mulher. No entanto, apesar dos avanços, em termos práticos, muito ainda há para ser conquistado.

Em artigo escrito por Rachel Soihet (2013), intitulado “Mulheres pobres e violência no Brasil urbano”, a autora explica que o poder judiciário brasileiro é uma instituição que utilizou o Código Penal, o complexo judiciário e a ação policial como meios para disciplinar, controlar e estabelecer normas para as mulheres – principalmente, as pobres. O Código Penal brasileiro de 1890 previa penalidade por adultério somente para elas, mas, para os homens, ao cometerem crimes por infidelidade, o documento os considerava como passionais e agentes em defesa da honra. A nosso ver, mesmo de forma camuflada, ainda, na atualidade, situações idênticas tramitam no judiciário brasileiro, e parte da sociedade considerada machista continua com a mesma justificativa: homens infiéis no seu casamento agem em defesa da honra.

Como exemplo, o Portal Tribuna de Barras<sup>12</sup> publicou, no dia 8 de setembro de 2015, uma notícia intitulada: “Em defesa da honra: marido flagra esposa com homem na cama e mata os dois!”. Tratou-se de um duplo homicídio registrado por volta das 16h do dia 6 de setembro de 2015, no povoado São Nicolau, distante 74

---

<sup>12</sup> Dados consultados em reportagem no site: <<http://www.tribunadebarras.com/2015/09/em-defesa-da-honra-marido-flagra-esposa.html>>. Acessado em: 02 jun. 2016.



km da cidade de São Miguel do Tapuí, no norte do Piauí. O agricultor Manoel Vieira Araújo, de 49 anos, foi o acusado do crime. Ele teria flagrado a esposa, Elvina Antão de Sousa, e o agricultor Francimar Ribeiro Lima na cama. Esse tipo de notícia sensacionalista reafirma uma superioridade masculina e reforça o modelo de família patriarcal.

É perceptível, na atualidade, a existência de homens e de mulheres que perpetuam pensamentos e ideais idênticos ao período do Brasil Colônia, que remontam à subjugação da mulher! Mas é possível perceber, ainda, nesse período, que as mulheres reagiam encontrando na maternidade, enquanto função biológica feminina, uma forma de preservar as diferenças de gênero e uma forma de resistência ao controle masculino.

Desse modo, para discorrer sobre as relações de gênero, é necessário contextualizá-las na história das mulheres e dos movimentos feministas, que, ao longo dos anos, lutaram contra um duplo desafio: a superioridade masculina e a inferioridade feminina, sendo necessária a realização de constantes lutas e resistências para desconstruir essa situação e para afirmar as potencialidades das mulheres.

Em paralelo a essa submissão, elas vêm, desde muito tempo, resistindo, lutando, buscando se emancipar, reivindicando igualdade de direitos. Algumas reivindicações de luta, para a igualdade de direitos e a emancipação feminina, apresentam-se sistematizadas em documentos que pleiteiam o direito ao exercício de cidadania dessas pessoas, tais como o manifesto *Déclaration des Droits de l' Femme et de la Citoyenne* (Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã Feminina), escrito por Olympe de Gouges, em 1790, durante a Revolução Francesa, e apresentado à Assembleia Nacional da França. Em seu preâmbulo, a Declaração afirma:

[...] Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração possa lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em

princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem-estar geral.

Esse documento veio se contrapor às ideias expostas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na qual os direitos para os homens brancos e heterossexuais foram defendidos. Olympe de Gouges, em 1793, francesa considerada uma mulher revolucionária, “desnaturada”, foi condenada à guilhotina em 1793. Com a “publicação” dessas declarações, ficou evidenciada uma grande desigualdade de direitos entre os sexos, ainda não superada, mesmo com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas.

A evidência é, pois, que o século XX foi marcado por grandes conquistas em relação aos direitos delas. A luta pela igualdade entre homens e mulheres rompe com parte da hierarquia estabelecida, principalmente no que se refere às conquistas delas com o acesso ao mercado de trabalho e nos direitos políticos e sociais. Grande parte dessas conquistas decorre do movimento feminista, que “[...] nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo, contra as condições de aversão e inferiorização do feminino, transformadas em práticas rotineiras de subordinação das mulheres” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 8).

Desse modo, o feminismo, ao buscar superar as desigualdades sociais, questiona e procura combater o modelo familiar patriarcal burguês que reveste o corpo da mulher de armaduras e de posturas, renegando as suas emoções, distinguindo o papel do homem como responsável pelo sustento financeiro da família e o da mulher como a incumbida pelo cuidado da casa e dos filhos, de modo a fortalecer, ainda mais, a relação de submissão da esposa ao marido.

No Brasil, a história do feminismo passou por várias ondas. Na primeira, por volta da década de 30 do século XX, Bertha Lutz, sua principal líder, fez do sufrágio feminino a sua principal bandeira. O direito delas ao voto já existia nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Austrália desde 1890. Nos países da Europa, o sufrágio universal ocorreu por volta de 1920. Os direitos das mulheres foram conquistados com muitas lutas nos vários períodos, mas, às vezes, parece que não temos consciência disso. Entretanto, as brasileiras só tiveram direito de votar em 1932, e, mesmo assim, somente as casadas, com autorização dos maridos, e as viúvas e as solteiras que tivessem renda própria podiam fazê-lo. De acordo com

Sousa (2008, p. 12), “[...] a primeira mulher piauiense a adquirir título eleitoral foi registrada no ano de 1937, no município de Castelo do Piauí, quatro anos após o primeiro alistamento nacional de eleitoras na Assembleia Nacional Constituinte, em 1933”. Essas restrições foram eliminadas em 1934, tornando-se o voto obrigatório para ambos os sexos em 1946.

Essa conquista naquele período foi importante, mas a condição da mulher na sociedade continuava secundária. Assim, vale lembrar que as brasileiras sempre foram tratadas pela sociedade de forma desigual. As que integravam a elite participavam de uma vida social, tinham sua família modelada pelo patriarcalismo, com filhos reconhecidos, e se destinavam a promover uma sociedade elitizada. No caso das classes mais carentes, as mulheres descendentes de indígenas, de africanos, mães solteiras viviam à margem. Portanto, corroborando com o que diz Saffioti (1987, p. 16), entendemos que, no capitalismo, “[...] a sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, **mulheres que dominam outras mulheres** e mulheres que dominam homens” (grifo nosso).

Dentre tantas mulheres que se destacam, Saffioti é considerada pioneira das lutas feministas no Brasil, desde a segunda metade do século XX, ao escrever, em 1999, o artigo intitulado “Primórdios do conceito de gênero”, tecendo algumas críticas à Simone de Beauvoir e enfatizando que tal autora se limitava apenas ao aspecto da dominação masculina. Ela reconhece, também, que devido aos erros incorridos, a primeira manifestação acerca do conceito de gênero reside na famosa frase: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, ou seja, o “ser mulher” é construído socialmente, e não biologicamente.

A autora, em sua obra “O poder do macho” (1987), aponta, também, que, historicamente, o poder é do “macho, heterossexual e branco”. Tais concepções se baseiam no modelo de patriarcado, no racismo e no capitalismo, sendo que, assim, “[...] a inferioridade feminina é, exclusivamente, social” (SAFFIOTI, 1987, p. 15). Isso implica que o poder de dominação masculino é amplo, englobando os campos econômicos, políticos, sociais, culturais e sexuais, pois se trata de um processo naturalizado e discriminatório que percebe a emancipação delas como uma anomalia que causa medo. Portanto, a respeito dessa “anormalidade”, assevera Monteiro (1998, p. 61): “[...] a mulher emancipada era vista como **mulher-macho**” (grifo da autora).

O final da década de 1960 foi identificado como o início da segunda onda do movimento feminista, sendo marcado pela difusão dele em muitos países ocidentais. Vasconcelos registra (2009, p. 111) a presença de:

[...] grupos de discussão, conscientização e luta, as agências e serviços especiais, como os centros de defesa dos direitos, do acolhimento contra mulheres vítimas de violência e abuso sexual, serviços de saúde, bem como organizações, mídia e centros de estudos acadêmicos voltados para a divulgação e a pesquisa em temas feministas.

As lutas que se referem às relações de gênero são difundidas, inicialmente, na Europa, o que propiciou, sobretudo, espaços para mudanças significativas nos moldes de nossa sociedade. Com a eclosão de movimentos denominados feministas, no ano de 1968, as mulheres ganharam voz e foram às ruas reivindicar seus direitos e igualdade em relação ao homem. Decorreram desse momento várias questões que se desenrolam até os dias de hoje.

Algumas dessas problemáticas se referem ao objetivo de, a partir desse movimento, romper com fronteiras tanto sociais quanto intelectuais. Como exemplo disso, o ato simbólico de feministas, ao queimarem sutiãs em praça pública durante manifestação em Atlantic City durante o concurso de Miss América ocorrido em 1968. Esse ato mesmo que simbólico haja vista que não ocorreu de fato a queima, exprimiu o desejo de inversão das circunstâncias vivenciadas por elas e, na prática, exprimiu a disposição para se confrontar com a dominação masculina.

Esse movimento teve seu marco fundador em 1975, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher e como ano de início da Década da Mulher. No Brasil, o movimento feminista se fortaleceu também com o evento em alusão à comemoração do Ano Internacional da Mulher, ocorrido no Rio de Janeiro, que tratou sobre o tema: "O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira". É preciso registrar, também, o reconhecimento de lutas e conquistas anteriores a 1975, tais como a criação do Conselho Nacional de Mulheres em 1949 e a aprovação, em 1962, do Estatuto da Mulher Casada. Em todo caso, o referido Conselho era formado por mulheres de camadas médias, intelectuais influenciadas por ideias vindas da França e dos Estados Unidos, que se reuniram e refletiram sobre a sua condição, com preocupação relacionada às causas de situações de opressão e de subordinação

em que viviam.

Lasmar (1996), ao revisar parte da literatura de antropologia do gênero produzida durante as décadas de 1970 e 1980, aponta que as obras publicadas na Inglaterra e nos Estados Unidos tinham como autoras pessoas comprometidas, de início, com a "causa feminista". Nesse período, em relação ao referido movimento no Piauí, Sousa (2008, p. 58) destaca:

No momento em que o movimento feminista despontava nos Estados Unidos e no Brasil, na década de 1970, no Piauí, as mulheres procuravam não “vestir” características declaradas do movimento. Uma das razões eram as notícias que chegavam ao Estado, através dos jornais, resultando em opiniões distorcidas. Assim, algumas mulheres que participavam da política, disputando cargos eletivos, normalmente, não se utilizavam da proposta do movimento em seus discursos. Ao mobilizarem a população, davam prioridade a assuntos direcionados à sociedade local e nacional, de forma geral.

A autora acrescenta que as mulheres piauienses tiveram, até a década de 1980, representação bastante tímida na política local, sendo que agiam no âmbito do serviço social, voltando-se às comunidades carentes como forma de contribuir politicamente nas campanhas eleitorais de seus esposos. No caso de candidatas com um adversário homem, seria para ele uma ofensa caso perdesse as eleições para uma mulher.

Para Scott (1989), nos anos de 1980, buscava-se a legitimidade acadêmica para os estudos feministas, o que levou as estudiosas a substituírem o termo “mulheres” por “gênero”. Sendo assim, as teorias feministas se constituem como aporte teórico essencial para os estudos de gênero, quando, principalmente, questionam as formas de dominação masculina, o termo “gênero”:

[...] parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo [...] o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. (SCOTT, 1989, p. 6).

Desse modo, é possível perceber que, tanto na primeira quanto na segunda onda do movimento feminista, as mulheres travaram lutas objetivando conquistar seus direitos: o primeiro momento ficou mais caracterizado pela conquista no âmbito

político, enquanto que o segundo se preocupou com o fim da discriminação e com a garantia de igualdade entre os sexos.

O início da década de 1990 é marcado como um novo momento para o feminismo. Refere-se ao período da terceira onda feminista, cujas raízes abrangem os momentos anteriores, principalmente quando buscam contestar as ideias das iniciativas protagonizadas pelas mulheres de classe média. Tal fase se diferencia das demais por passar a ter um olhar mais crítico sobre o próprio movimento e por destacar as mulheres negras, revelando as diferenças sociais e étnicas existentes na sociedade. Nesse sentido, os estudos feministas configuram o debate para as desigualdades sociais entre os sujeitos, ou seja, a partir das relações de gênero, de classe, étnicas etc., de modo que, gradativamente, o movimento aponta para as relações de poder, as violências e as opressões. Para Sousa (2008, p. 109), o feminismo no Piauí,

[...] entre 1980 e 1990, ganha visibilidade, se organiza, é questionado, deturpado em seus objetivos, modificado internamente, passando a ser aceito por alguns homens e mulheres, se consolidando como um movimento ainda em construção, sem o medo da década de 1970.

Isso implica que muitas mulheres piauienses passaram a se expressar diferentemente. Elas estavam mais abertas para falar sobre discriminações sofridas e sobre outros problemas relacionados à sua condição feminina.

A terceira onda do movimento feminista é marcada, ainda, pelas críticas, dentre as quais está à teoria feminista, oportunidade em que Butler (2003) aponta para a continuidade da existência de estrutura binária quando se pensa o conceito de gênero e, juntamente a essa crítica, para a arbitrária distinção entre sexo e gênero. Desse modo, essa autora entende que deve existir autocrítica em relação ao feminismo.

O esforço de identificar o inimigo como singular em sua forma é um discurso invertido que mimetiza acriticamente a estratégia do opressor, em vez de oferecer um conjunto diferente de termos. O fato de a tática poder funcionar igualmente em contextos feministas e antifeministas sugere que o gesto colonizador não é primária ou irredutivelmente masculinista. Ele pode operar para levar a cabo outras relações de subordinação heterossexista, racial e de classe, para citar apenas algumas. (BUTTLER, 2003, p. 33-34).

Desse modo, a autora não vincula a noção de gênero como ideia de que ela decorreria do sexo, ou seja, aponta que tanto o sexo como gênero não são dados naturalmente, não havendo distinção específica: são construções que nos remetem a discursos, normas, imposições e que causam violências. Nesse sentido, as pessoas são também submetidas a certas violências quando, nos discursos, nas imposições e nas formas como vemos ou enxergamos o outro, pode-se caracterizar um processo de desumanização social, ou seja, elevamos ou reduzimos as pessoas considerando critérios pessoais que funcionam como indicadores de quem elas são e do que podem ser, a partir de referenciais como: classe social, região em que moram, religião, condições financeiras em que estão inseridas ou as inserimos.

Suposição de que aqueles que ganham representação, especialmente autorrepresentação, detêm melhor chance de serem humanizados. Já aqueles que não têm oportunidade de representar a si mesmos correm grande risco de ser tratados como menos que humanos, de serem vistos como menos humanos ou, de fato, nem serem mesmo vistos. (BUTTLER, 2011, p. 24).

Buttler (2011), ao escrever “Vida Precária”, apresenta-nos uma leitura sobre Levinas que nos ajuda a compreender a existência de falhas quando o humano tem suas imagens capturadas pelas representações, até porque, para essa autora, o próprio ato de representação é falho, irrepresentável, assim como aponta para a existência de manobras midiáticas que impedem nossa própria identificação.

Nesse entendimento, retornamos a Quijano (2010), ao ressaltar que as relações de gênero são ordenadas pela colonialidade do poder em que “[...] os padrões de organização familiar dos ‘europeus’ estão diretamente assentes na classificação ‘racial’: a liberdade sexual dos homens e a fidelidade das mulheres foi, em todo o mundo, eurocentrada” (QUIJANO, 2010, p. 123), fato que cria e regulamenta estereótipos masculinos e femininos, configurando a mulher na imagem de mãe, de doméstica e de ser inferior ao homem.

Santos, Meneses e Nunes (2005) enfatizam que, no contexto colonial, a mulher, o selvagem e a natureza se revelaram resistentes, apontando, ainda, que o ecofeminismo, entendido como corrente intelectual, política, multifacetada, relaciona a subordinação da mulher e a destruição da natureza, enquanto ações do sistema patriarcal, contribuindo para o diálogo entre os saberes do norte e do sul, a partir da

[...] articulação de uma teoria prática inclusiva e orientada para a luta por uma sociedade e um ambiente em que mulheres e homens, adultos e crianças, todos os grupos étnicos e culturais, possam ser reconhecidos como sujeitos da justiça social e ambiental. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 52).

Desse modo, lutar pelos direitos humanos seria mais amplo, para além de uma forma de inclusão, mas, sobretudo, de reconhecimento, pois, por muito tempo, a figura feminina foi situada em posições sociais secundárias em diversas dimensões, tanto históricas como culturais e filosóficas, nas quais os homens são sinônimos de conhecimento e as mulheres são auxílio doméstico e/ou o troféu deles.

Do que foi apontado sobre a história da mulher e do feminismo, fica evidenciada a importância da articulação entre os referidos movimentos, principalmente na segunda onda. Afinal, não podemos esquecer todo o contexto histórico, social e político da época com a emergência dos estudos sobre gênero. As literaturas apontam que até a segunda onda foi protagonizada por pessoas brancas e europeias que tiveram seus privilégios sociais, políticos, econômicos, culturais e acadêmicos atendidos, deixando de fora muitas negras, pobres e da periferia.

Portanto, a visão que o mundo tinha da mulher estava entendida em um contexto patriarcal que preservava as relações de poder e difundia desigualdades. Diante do exposto, é possível afirmar que a pós-modernidade é caracterizada por uma situação em que o alto investimento humano é a liberdade, na percepção de que tudo pode. Se as mulheres são livres, provavelmente, essa seria uma luta também para os homens considerados machistas.

No que se refere a essas relações de poder, diversos autores, como Hannah Arendt (1906-1975), Philippe Ariés (1914-1984), Foucault (1926-1984), Zygmunt Bauman (1925-2017), dedicaram-se a difundir em suas obras críticas em relação aos processos opressivos presentes na sociedade e nas relações de gênero. Em paralelo a esse fato, percebemos que, ao longo da história, as discussões acerca do papel da mulher, em geral, ficavam imbuídas em discursos sobre melhores salários, liberdades individuais, maternidade e outros deveres, juntamente a comportamentos impostos pela sociedade. Contudo, as manifestações nas ruas abriram caminhos e encorajaram milhares de mulheres a tomarem partido em suas vidas e se contraporem a princípios da dominação. Dessa forma, aguçando um espírito crítico e abrangente, diversos grupos delas começaram a fortalecer suas lutas, buscando conquistar visibilidade para todas as brancas, as afrodescendentes, as amarelas,



independentemente de suas origens e da coloração da pele, em todos os espaços de convivência.

## 2.2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

O lugar e a condição dos homens e das mulheres, no Brasil contemporâneo, vêm sendo muito discutidos. Tradicionalmente, a construção do que é **ser homem** contrapõe-se ao que é **ser mulher** e, hegemonicamente, está associada a um conjunto de ideias e práticas que identificam o masculino à virilidade, à força e ao poder, advindas da própria constituição biológica sexual. Mas, recentemente, essa visão, já bastante criticada, está sendo contra-argumentada por aqueles que defendem uma maior fragilidade biológica dos homens quando comparados às mulheres.

Trata-se, portanto, de um processo histórico de naturalização das pessoas, o qual Capra (2014, p. 39) compara com a exploração da natureza: “[...] tem andado de mãos dadas com a das mulheres, que têm sido identificadas com a natureza ao longo dos tempos [...], nutriente e benévola mãe, mas também com uma fêmea selvagem e incontrolável”. Vale ressaltar que esse processo de naturalização dos corpos está diretamente relacionado ao sexo, analisado por Bourdieu (2014, p. 24):

[...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a divisão anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.

Nesse entendimento, sexo é diferente de sexualidade, que, por sua vez, é diferente de gênero. Reconhecemos que existem diferenças entre os sexos. Quando nos referimos a esse aspecto, apontamos para os fatores biológicos e físicos, que diferenciam os corpos de homens e de mulheres e que os caracterizam como machos e fêmeas.

A questão é não permitir que essas diferenças determinem destinos na vida, o que inclui a opressão sofrida pelas mulheres e a dominação dos homens sobre elas. A mulher é nascida para ser a esposa, a mãe, tendo que desempenhar algumas atividades consideradas apropriadas para si, como o cuidado com a casa e com as crianças e todo o trabalho doméstico. Diferentemente, o homem não possui qualquer

preocupação com os afazeres domésticos, mas é considerado a maior autoridade em casa e o responsável pelo sustento da família. De fato, o que importa é a compreensão e o respeito ao ser humano, sem permitir que um sexo seja melhor ou pior que o outro.

Para Foucault (2014, p. 12), “[...] os conceitos de sexo e de sexualidade são [...] intensos, sobrecarregados, ‘ardentes’, que colocam facilmente à sombra os conceitos que se avizinham”. É importante salientar que, assim como o sexo não é dado pela natureza, a sexualidade também não o é. No entanto, o modo pelo qual as pessoas se organizam socialmente estabelece certa liberdade para os homens se expressarem sexualmente, enquanto que as mulheres são enclausuradas. Sendo assim, entendemos que o sexo está vinculado aos instintos característicos e derivados da biologia, pois, muitas vezes, são percebidos como algo natural, mas não o são.

Essas representações reafirmam as desigualdades nas relações de gênero. Assim, hoje, geralmente, uma parte das mulheres não se apercebe dentro desse espaço desigual e naturaliza a sua condição de submissa, reforçando isso ainda mais, sobretudo quando elas são afrodescendentes, com idade avançada e moram na periferia ou no meio da rua. Em suma, as diferenças biológicas, de cor da pele, de etnia e local de origem são marcas culturais que suscitam elaborações que explicam e/ou justificam as mais variadas distinções entre homens e mulheres.

Essa ideia biológica, que cria desigualdades entre masculino e feminino, deve ser superada pela dimensão histórica e cultural, para o reconhecimento do que é ser homem e ser mulher na sociedade brasileira. “[...] os homens – pela força, pressão direta, ou através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiqueta, educação e divisão do trabalho – determinam que papel as mulheres devem ou não desempenhar” (CAPRA, 2014, p. 29). Tomando por base as diferenças biológicas entre homem e mulher, ela tradicionalmente é retratada como receptiva, passiva e desenvolvedora do papel de mãe, dedicando-se ao lar e à família, enquanto o homem deve ser o protetor, o provedor.

Entendemos o gênero como conceito cuja elaboração aponta para as desigualdades sociais e sexuais e para as desigualdades sociais e sexuais contra as quais tem se lutado historicamente por meio dos movimentos de mulheres em busca de seus direitos. No entanto, culturalmente, ainda é vigente a ideia de que as diferenças biológicas são traduzidas entre os sexos: masculino e feminino, como

consequência de uma construção social que conduz os sujeitos a distintas oportunidades. A Constituição Federal brasileira garante, no Art. 5º, em seu Parágrafo I, que “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, ou seja, a igualdade de direitos e deveres garantidos na Carta Magna é para todas as pessoas, independentemente do sexo. Compreendemos que nascemos sexuados e pertencemos a uma raça/etnia e vivenciamos um contexto histórico, político, econômico, social e cultural que nos constitui enquanto pessoa., sendo, portanto, o gênero uma construção histórica e cultural.

O interesse pelo estudo sobre o tema se iniciou, também, a partir das observações e das indignações em relação ao modo como a mulher, muitas vezes, é percebida e tratada como objeto na sociedade, sendo vítima da violência, o que nos intriga à medida que elas, em situações de submissão, são impulsionadas a contribuir para o empoderamento masculino. Fato que, a nosso ver, pode ser minimizado se considerarmos que a escola pode se tornar um dos espaços potencializadores para transformar relações de dominação, de subordinação e de reprodução ideológica que se estabelecem entre homens e mulheres e que legitimam as desigualdades entre esses sujeitos.

Para compreendermos as relações de gênero implicadas em nosso objeto de estudo, questionamos a associação do conceito de gênero como sinônimo de sexo com base na perspectiva pós-estruturalista, entendida como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamentos que representa as diferentes formas de prática crítica com fundamento em pressupostos conceituais de filósofos pós-estruturalistas – Michel Foucault, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Derrida e Julia Kristeva. Seguindo esse debate, recorreremos às elaborações teóricas de Butler (2003, 2011), Louro (2012) Scott (1995) e Safioti (1999), de modo a enfatizar que essas questões de gênero se fortalecem nas relações de poder que estão estabelecidas na sociedade como forma de categorizar homem e mulher, masculino e feminino. Posto isso, delineamos que

Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa o que é ser homem ou ser mulher. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. As desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de

classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras. (HERA, 1998 *apud* BRASIL, 2004, p. 16).

Martins, Bandeira e Caputo (2013, p. 11) corroboram com esse conceito, definindo gênero como a “[...] atribuição de papéis sociais diferenciados a homens e mulheres na sociedade, o que determina valorativamente o masculino e o feminino [...]”. Para essas autoras, o termo se refere a uma construção social e, enquanto categoria, corresponde às “[...] formas hierárquicas de poder, às assimetrias e à subordinação baseadas em diferenças sexuais nas sociedades humanas, que são desenvolvidas socialmente nas esferas privada e pública, em especial, através da educação e das relações de trabalho”. Portanto, quando falamos em relações de gênero, estamos nos referindo ao poder que têm, ao longo da história da humanidade, determinados padrões de comportamento e papéis que são assumidos pelos homens e pelas mulheres, refletindo, assim, nas desigualdades existentes entre esses sujeitos.

As relações de gênero se organizam em espaços públicos e privados. Os públicos são, em sua maioria, ocupados por homens, e os privados, especialmente o lar, estão destinados às mulheres. Em outras palavras, elas e eles ocupam espaços diferenciados e de forma desigual, cumprindo certos papéis, de modo que se tornam corriqueiras as relações de gênero que oprimem as mulheres. Na verdade, há de se entender que não defendemos a troca de papéis de quem domina e de quem é dominado, mas a ideia de que nenhuma diferença que possa caracterizar os corpos justifica as desigualdades sociais e as violências sofridas pelas mulheres.

Louro (2012) trata da utilização de argumentos sobre diferenças biológicas, mas que não serve como origem para tal processo, porque a questão está na “[...] forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2012, p. 25). Nesse sentido, o gênero reflete as identidades dos sujeitos, que são atravessadas por representações e práticas.

Apesar de, no Brasil, o século XIX ter sido regido por um sistema escravista e patriarcal, as mulheres brancas e pertencentes à elite, influenciadas pelas ideias europeias, participaram dos movimentos feministas. As discussões sobre gênero cresceram no país, a partir da tradução do texto de Joan Scott: “Gênero: uma

categoria útil para análise histórica”, no início da década de 1990. A autora relata o termo na conexão entre duas proposições: “1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Assim, ele interfere nas relações entre os sexos e nas relações de poder.

Nessas interações, Santos (2005, p. 50) afirma que

[...] instalado no poder de marido, namorado, amante, pai, padrasto, o líder masculino mantém comportamentos socialmente idealizados e mistificados de poder, que foram consolidados no processo de ascensão na liderança social. Tal idealização é transferida para o grupo familiar e para as demais instituições que formam a sociedade em geral.

A autora acrescenta, ainda, que, para uma mulher se firmar no poder, existe uma manipulação que se efetiva por meio de rivalidades entre as próprias mulheres, na qual

[...] o líder masculino manipula as rivalidades que se efetivaram entre mulheres, tais como a rivalidade entre noras e sogras, a esposa e a amante, mulher feia ou idosa e mulher bonita e jovem etc. Rivalidades essas, geralmente presentes em ditados populares, que unificam a ideologia do patriarcado e suas realidades sociais, perpetuando os conflitos nas relações de gênero. (SANTOS, 2005, p. 50).

Consideramos que esses aspectos de rivalidades femininas constituem um tipo de violência simbólica na qual a mulher não percebe que está sendo manipulada e passa, inclusive, a acreditar que seus atos rivais podem funcionar como uma prova de amor sem perceber que é, na verdade, uma desvalorização de si mesma e acreditando que isso faz parte de sua história. O problema maior é que essa sociedade ainda continua “[...] sendo fortemente discriminatória contra afrodescendentes, especialmente, as pessoas mais fenotipicamente percebidas assim; também sofrem tratamentos desumanizantes as mulheres, em particular mulheres afrodescendentes” (BOMFIM, 2011, p. 11). Embora a sociedade brasileira seja organizada nos moldes neocapitalistas nos quais o macho ainda é valorizado, existiriam alguns sinais contraditórios a essa situação? Vejamos:

A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. (PRIORE, 1997, p. 7).

Com essa reflexão de Priore, é possível constatar que, na atualidade brasileira, essas relações, quando passam por muitos debates e muitas superações, mesmo que de modo tímido, iniciam-se e se fortalecem se caracterizando como processo de emancipação das mulheres.

No ano de 2011, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>13</sup> registrou, em “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, que as mulheres afrodescendentes e as mulatas estão em maior desvantagem em relação a todos os grupos e que as violências, com base nas relações de gênero, ainda representam um sério problema. No ano de 2012, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup> publicou, na Pesquisa Mensal de Emprego (2012), que, no Brasil, as mulheres ganham cerca de 29% a menos quando comparadas aos homens com qualificações similares.

A violência na escola tem sido comumente associada a diversos fatores. Osório (2008) apresenta dois níveis e perspectivas de análises para a discussão dessa problemática no contexto escolar: o nível estrutural e o institucional.

A) EL NIVEL ESTRUCTURAL. Tema de los legisladores y de los gobiernos, que deberán decidir si la educación es o no una prioridad en sus agendas. Este nivel estructural que tiene la violencia que irrumpe en las escuelas contiene, en su análisis, dos perspectivas: la social y la política.

B) EL NIVEL INSTITUCIONAL. Tema de los equipos técnicos que deberán trabajar en conjunto con los docentes (cuya función sigue siendo la de enseñar) a fin de accionar concretamente sobre la habitual resolución violenta de los conflictos, ya sea entre pares o entre alumnos y docentes. Por otra parte, el nivel institucional de la violencia que irrumpe en las escuelas contiene, en su análisis, dos perspectivas: la organizacional y la interpersonal. (OSÓRIO, 2008, p. 136-137).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/indicadores/publicacoes/retrato.pdf/view>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

O nível estrutural aborda a perspectiva social e política, e o institucional, um viés organizacional e interpessoal. Assim, o primeiro justifica e legaliza o seu próprio funcionamento, tratando das ações voltadas mais ao ambiente externo à escola; o segundo implica nas atividades internas que tendem a legitimar as ordens do primeiro, mantendo certa harmonia e também antagonismos. Ambos possuem suas táticas de poder, utilizam processos de controle e contribuem para o avanço educacional.

Para Santos (2005, p. 14), tratar da violência nas relações de gênero significa falar de:

[...] concepções cristalizadas no homem e na mulher que foram produzidas como verdades na sociedade ocidental. Registrar a violência no corpo feminino significa também transitar no território da construção de papéis sexuais e da repressão, poder, vergonha, medo, amor, preconceito, interdição do desejo, paixão, prazer, vida e morte. Estas construções sociais não estão fora da educação seja no seio familiar, no espaço escolar ou na sociedade. Representa registrar a história de mulheres e as configurações sociais que giram em torno do gênero na nossa sociedade.

De certo modo, entende-se que as violências presentes na sociedade atual advêm de uma formação cultural e social, possuindo, historicamente, grandes desigualdades de poder entre homens e mulheres, não se podendo, ainda, omitir o desrespeito com o qual, muitas vezes, a mulher é tratada. Isso implica que falar em gênero é se referir às relações de poder, que são construídas a partir das diferenças sexuais, mas que, no entanto, não são naturais, e sim criações da nossa sociedade, a qual determina quem tem e exerce mais poder sobre o outro, criando mais oportunidades, liberdades e desigualdades entre as pessoas.

O homem, desde criança, é educado para ser forte, não chorar e não demonstrar afetos e carinhos. Quanto às mulheres, a afeição e a amorosidade as acompanham em sua vida. Beauvoir (1969, p. 12) explica que resquícios de momentos da infância que ocorrem ainda durante a desmama se tornam atos brutais.

[...] mas é principalmente aos meninos que se recusam pouco a pouco beijos e carícias; quanto à menina, continuam a acariciá-la, permitem-lhe que viva grudada às saias da mãe, no colo do pai que lhe faz festas; vestem-na com roupas macias como beijos, são indulgentes com suas lágrimas e caprichos, penteiam-na com

cuidado, divertem-se com seus trejeitos e seus coquetismos: contatos carnavais e olhares complacentes protegem-na contra a angústia da solidão.

Para essa autora, trata-se de uma dura independência pela qual muitos meninos, assustados por ela, sentem-se condenados e, por isso, almejam ser meninas. Ainda vivemos em um mundo dicotômico: somos induzidos a reconhecer a existência de somente dois lados. Assim, para além do bem e do mal, do certo e do errado, do normal e do patológico, têm sido camufladas as nuances e, ainda, os entremeios, o diverso e o diferente. Ao tratarmos dessa questão, referindo-nos ao homem e à mulher, homossexuais ou heterossexuais, as diferenças são entendidas por padrões e normas, a partir da visão de quem olha, e, então, construímos referências para dizer o que é ou não é belo, o que é bom ou mau, ou seja, para categorizar as pessoas e utilizar as suas diferenças para depreciar o outro.

De acordo com Santos (2010, p 44), na modernidade ocidental, direitos humanos “[...] são violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação”. Ao mesmo tempo em que essas ideias se iniciam e têm continuidade, fortalece-se o processo de emancipação das mulheres. Sendo assim, entendemos que os corpos têm vontades e que não devem permitir ser subordinados, iludidos, e, sim, valorizados, no que se refere às suas potencialidades. Devem estar voltados para satisfazer as próprias necessidades das mulheres. De certo modo, é preciso que elas se sintam seguras e capazes para lidar com todas as situações que englobem as questões de direitos humanos e o aprimoramento de valores como: cidadania, justiça, ética, tolerância, dignidade, solidariedade, que visam a uma convivência pautada no respeito, na vivência democrática e, conseqüentemente, na redução de violências e na promoção de uma cultura de paz.

Como já afirmado anteriormente, a Constituição Federal brasileira já garante, no Art. 5º, em seu Parágrafo I, que “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, ou seja, a igualdade de direitos e de deveres garantida na Carta Magna é para todas as pessoas, independentemente do sexo. Além disso, o Brasil é signatário de vários acordos internacionais, como: a Conferência Mundial sobre a Mulher (México, 1975); a Conferência Mundial de Copenhague (1980); a Conferência dos Direitos Humanos (Viena, 1993); a Conferência Internacional de



População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995), dentre outros.

Por meio da Lei n.º 10.745, de 9 de outubro de 2003, no Brasil, o ano de 2004 foi considerado o “Ano da Mulher”. Essa legislação, que também é uma homenagem à mulher, estabeleceu que o poder público devesse promover programas e atividades para a divulgação e a comemoração, com envolvimento da sociedade civil, das conquistas femininas, bem como desenvolver iniciativas que consolidassem a igualdade e a justiça na inserção dessas pessoas na sociedade brasileira.

Dados do Ministério da Saúde apontam:

[...] 298 municípios ao Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento, totalizando 4.284 participantes. [...] Em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República, o Ministério criou o Disque Saúde Mulher. Pelo telefone 0800 644 0803, além de ampliar o acesso da população a informações sobre a saúde feminina, há a divulgação de programas de apoio e assistência à vítima de violência sexual e reunindo informações importantes para a definição de políticas para as mulheres. (BRASIL, 2004, p. 26).

Vale ressaltar que, em termos de legislação, muito já foi realizado. Um exemplo é a Lei n.º 11.340, que foi promulgada no dia 7 de agosto de 2006, conhecida como a Lei Maria da Penha, evidenciando um avanço social para a denúncia e para a minimização de atos violentos contra as mulheres. No entanto, em termos práticos, muito há ainda por ser feito pela luta por igualdade e respeito humano, com reais possibilidades de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Diante dessa necessidade, por meio da Secretaria Especial de Política para as Mulheres, foi lançado o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher, o qual prevê medidas concretas que têm como principal objeto de intervenção a violência doméstica exercida sobre as mulheres. De modo específico na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) anunciam uma série de metas para o setor educacional, ressaltando a questão de gênero no sentido de combate duro às práticas preconceituosas e discriminatórias iniciadas na infância, de modo que se incentivem educadores a discutir com as alunas e os alunos a equidade de gênero. Isso porque

cabe à escola ensinar às pessoas não apenas a ler, a escrever, a fazer contas, dentre outras tarefas pedagógicas, mas, também, ensiná-las a serem pessoas conscientes, adeptas da cultura da igualdade com e entre as pessoas, sejam elas homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais, transexuais, nos vários contextos sociais.

Ressaltamos que, nos PCNs, foi reconhecida a importância de incluir orientação sexual como tema transversal no currículo escolar. Nesse documento, as relações de gênero englobam

[...] o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. (p. 287).

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o PNE e dá outras providências, definindo diretrizes educacionais a serem executadas no período de 2014 e 2024, expressas no sentido de orientar que cidades e estados, até o dia 26 de junho de 2015, implementassem nos seus próprios planos da educação a abordagem de identidade de gênero e sexualidade nas escolas, fato que rendeu bastante polêmica.

Ao final, dentre as diretrizes do PNE 2014-2024, na página 32, no Art. 2º, apresentam-se:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (p. 32).

O inciso III protagonizou a discussão mais polêmica e dividiu o país em posições conservadoras e liberais. Apesar das diretrizes do PNE seguirem padrões de discussão e de mobilização com a participação de movimentos sociais, da sociedade civil, de gestores, de agentes educacionais e de diversos segmentos com visões e propostas diferenciadas, o referido inciso do Art. 2º previa inicialmente os termos: promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituídos por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Tal alteração, provavelmente, tenha resultado de pressões, principalmente de bancadas religiosas que argumentam que discussões de gênero e de orientação sexual são deveres da família, e não da escola. Outra alegação para a mudança no texto legal se refere à destruição do modelo de família tradicional, sendo decisão dos estados e dos municípios a inclusão ou não em seus planos dos termos “gênero” e “orientação sexual”.

Em Teresina-PI, a Proposta de Lei n.º 20, da Câmara Municipal, de 29 de fevereiro de 2016, de autoria da vereadora Cida Santiago (PHS), tendo como signatários os vereadores Ananias Carvalho (SDD), Antônio Aguiar (PROS), Celene Fernandes (SDD), Joninha (PSDB), Pastor Levino (PRB), Ricardo Bandeira (PSDC), Teresa Britto (PV) e Tiago Vasconcelos (PSB), estabelecia em seu Art. 1º que

Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestações da ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Teresina. (p. 1).

Essa lei, considerada por parte de profissionais da educação como absurda e incoerente com a atualidade, apresentava em seu parágrafo único que a proibição se referiria a qualquer material que incluísse informações sobre “[...] prática da orientação ou opção sexual, da igualdade e desigualdade de gênero, de direitos sexuais e reprodutivos, da sexualidade polimórfica, da desconstrução da família e do casamento, ou qualquer manifestação da ideologia de gênero.” (p. 2). Em um primeiro momento, apenas a vereadora Rosário Bezerra, do Partido dos

Trabalhadores se manifestou contrária ao referido Projeto de Lei (PL). Contudo, em ano de eleições municipais, não foi concretizada a sua aprovação, sendo arquivado.

[...] duvidamos do que estava acontecendo: a retirada de livros nas escolas, sem parâmetros e com um discurso de que ideologia de gênero era um perigo. Por quê? Como? Para quem? Na verdade, a lógica desses é banir os livros que valorizam o ser na sua individualidade, que o levam a conhecer o seu próprio corpo, que o incentivam a reconhecer e a denunciar abusos, que reconhecem os mais diversos arranjos familiares, que respeitam a pessoa como ela é. (Diário, 2016).

Ora, a esse conservadorismo pretensioso a negar e a excluir, vemos de forma diferenciada e argumentamos que o modelo de família tradicional europeia e patriarcal persiste e permanecerá na sociedade. Somos desejosos e lutamos para que sejam reconhecidos os mais diversos modelos familiares, no sentido de que a escola não existe afastada da vida de seus alunos, sendo ela a própria vida. No ambiente escolar, as pessoas se encontram. Nele convivem crianças, adolescentes e jovens que vivem em lares com seu pai e sua mãe, com seu avô e sua avó, tios e tias, até mesmo pessoas que não são consanguíneas, mas que se cuidam, amam-se e se respeitam. Como a escola pode omitir ou furta o reconhecimento dos diversos arranjos familiares?

Tivemos a oportunidade de olhar os livros que estavam listados para serem retirados das escolas. Observamos que as abordagens de seus conteúdos abrangem a descoberta natural do corpo – e isso inclui o seu reconhecimento, os cuidados com ele e a sua valorização; consideram os diversos arranjos familiares existentes na sociedade atual; concebem que crianças, adolescentes e jovens perguntem e questionem e que pais, mães, professores estejam mais aptos a tirar as dúvidas.

Percebemos que, de fato, em algumas famílias, preservam-se valores conservadores, liberais ou progressistas, como se fossem crenças religiosas, o que reflete na educação das crianças e dos jovens. Assim como as mídias, principalmente a internet, têm exposto, manifestado e veiculado informações e imagens – às vezes, deturpadas – que contribuem para dar visibilidade a comportamentos desejados e indesejados.

Esses meios de comunicação, ao influenciarem muitas pessoas para que não se reconheçam somente como homens e mulheres, na verdade, contribuem para que as mesmas diferenças se fortaleçam entre “ser homem” e “ser mulher” na

sociedade brasileira. Na escola, não é diferente: os próprios alunos indagam essas questões em sala de aula, sendo que, com a retirada do termo citado do PNE, a legitimidade para discutir o tema fica limitada. Contudo, é possível imaginar que medidas dessa natureza não conseguem impedir a liberdade individual de professores e professoras que se dispuserem a executar o inciso X do PNE 2014-2024: “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. E os demais incisos de todo o Plano poderão mediar conflitos, fortalecendo a luta das pessoas homossexuais, heterossexuais, transexuais para que sejam reconhecidas em suas diferenças e estejam dispostas a combater a discriminação e as violências entre esses sujeitos, da mesma forma que devem lutar pelo respeito à diversidade por meio da educação. Isso porque uma escola que se apresenta como acolhedora precisa reconhecer as diversidades religiosa, étnica, cultural, sexual e de gênero, a fim de contribuir para a superação de preconceitos existentes na sociedade.

É importante ressaltar que, quando nos referimos às relações de gênero e abordamos a história da mulher e o seu papel na sociedade na condição de submissa, referimo-nos, ao mesmo tempo, ao homem e ao modo com que ele se apresenta nessa história enquanto opressor. O mais importante é compreender, neste trabalho, que, apesar de nos referirmos com mais ênfase às questões da mulher, o nosso foco maior está em representar a “pessoa humana”, ou seja, os homens e as mulheres que se preocupam em viver e conviver, nos mais diversos espaços, com práticas de respeito mútuo.

Assim, precisamos combater as práticas sociais e educativas que têm se orientado sob os olhares da diferença e da desigualdade entre homens e mulheres. Em casa e também na escola, em muitos casos, meninos e meninas são educados para desempenhar determinados papéis, pré-determinados social e culturalmente, implicando na ideia de que são diferentes, sendo, por isso, o homem superior à mulher.

### 2.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

As instituições escolares são espaços que extrapolam o ato de transmitir conhecimentos. Intrinsecamente, as relações de gênero estão ligadas às práticas educativas, que, quando realizadas em parceria entre a escola e a sociedade diante

dos desafios enfrentados, produzem resultados positivos tanto nos processos de ensino-aprendizagem como na convivência entre as pessoas integrantes desse contexto, tal qual a figura do professor influencia nas representações e nas práticas sociais dos alunos.

Retomamos a abordagem sistêmica e complexa que caracteriza a pós-modernidade para ressaltar o que Behrens (2013) compreende sobre a perspectiva holística na escola e o desafio de superar o saber fragmentado.

[...] ao considerar, na escola, a intuição, a emoção, a paixão, o amor, o sentimento, que alicerçam a visão sistêmica, pretende-se superar a separatividade e provocar um repensar do universo como unidade na diversidade e diversidade na unidade. (BEHRENS, 2013, p. 60).

Assim, ao investirmos na liberdade humana, temos a visão do todo, interconectado. A escola, portanto, precisa saber que seus partícipes adentram ali inteiros, cheios de alegrias, dúvidas e, às vezes, até tristezas, mas que são seres únicos com potenciais a serem desvelados. O jovem, assim como segue em busca de independência, segurança e autonomia, procura viver situações fortes, emocionantes e excitantes, fazendo suas próprias escolhas, firmando-se como livre e autônomo (LAURENTINO; MEDEIROS; BOMFIM, 2012, p. 201).

Nesse sentido, as instituições escolares, enquanto espaços de construções sociais, precisam promover discussões e práticas sobre igualdade de gênero, dando ênfase ao que Louro (2012, p. 26) afirma: “[...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” – até porque guetos sexuais são reforçados na própria escola, como reflexo das relações construídas na sociedade. Tega (2010, p. 137) afirma:

A desigualdade social exacerbada, o tratamento da violência de gênero como crime passional, o extermínio de jovens, na maioria negros, nas favelas brasileiras: não são poucos os exemplos para se mostrar a urgência em recuperar os projetos não realizados no passado e, numa perspectiva feminista, incorporá-los às lutas do presente na busca de transformação social.

Sendo assim, a questão da violência nas relações de gênero está intrinsecamente ligada à educação e ao modo de educar os filhos dessas mulheres que sofrem violências. Ou seja, a escola e a sociedade precisam estar unidas para o

enfrentamento a essa realidade a partir de práticas educativas que minimizem os abusos vivenciados por essas pessoas.

Sobral, Pereira e Luz (2009, p. 3) abordam a questão do gênero nas políticas públicas, reforçando a participação das mulheres na implementação dessas iniciativas, indo além do seu envolvimento, de modo a visar superar

[...] uma definição essencializada de gênero, por meio da qual as mulheres são instadas a permanecerem na condição de responsáveis pelas tarefas tradicionalmente atribuídas a elas, sem que se ponha em discussão o seu acesso aos benefícios do desenvolvimento enquanto cidadãs.

Para as mesmas autoras, ao tempo em que a legislação aponta para uma igualdade entre os sujeitos. As mesmas autoras afirmam que, ao tempo em que a legislação aponta para uma igualdade entre os sujeitos, é necessário reconhecer a existência da desigualdade de gênero. No entanto, concluem confirmando que, no Piauí, as mulheres continuam vivenciando situações específicas citadas anteriormente.

Casanova (2011, p. 24) afirma que “[...] os estudos de gênero surgiram em substituição aos estudos da mulher que não eram capazes de abarcar a nova configuração da sociedade, tampouco exprimiam o desejo e as aspirações do movimento feminista”. A autora, com base nos estudos de Walkerdine (1995), Carvalho (2001), Cavalcanti (2003) e Dal’Igna (2007), aponta que “[...] os/as profissionais da educação tratam de forma diferenciada e têm expectativas diferentes para o comportamento e desempenho de meninos e meninas” (CASANOVA, 2011, p. 49).

Em termos práticos, sem dúvida, percebemos que vêm ocorrendo muitas mudanças quanto ao lugar e ao papel das mulheres na sociedade, motivadas também pelo aumento do nível educacional em um primeiro momento, à medida que elas conquistam uma formação superior, ingressando, posteriormente, no mercado de trabalho, inclusive em profissões consolidadas como masculinas. No entanto, embora lhes sejam reservadas algumas posições elevadas, geralmente em funções públicas, ainda estão inseridas em áreas menos favorecidas. A esse respeito, Bourdieu (2014, p. 131) afirma que

[...] as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional da divisão entre o masculino e o

feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária, e artística, jornalismo, etc.).

Nessa perspectiva, ressaltamos que grande parte das mulheres atua no campo educacional, com formação superior direcionada para a docência, no âmbito da formação inicial de professores. Especificamente nas licenciaturas, as temáticas que se relacionam ao gênero, quando surgem no currículo, ainda são abordadas de forma tímida e transdisciplinar. Em se tratando de formação continuada e contínua, o interesse pelo tema ocorre em âmbito individual, e não por necessidade ou grau de importância. Para Silva (2011, p. 112),

[...] Pensar as construções de gênero e sexualidade no currículo permite a problematização, por parte dos/as docentes universitários/as, das questões relativas a gênero e sexualidade em suas conexões com o currículo e com as técnicas de saber-poder. Dessa maneira, permite-se repensá-las tanto em termos conceituais quanto políticos e educacionais presentes na interlocução com questões centrais do movimento feminista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura, de certo modo, requerem que seus alunos estejam aptos e capacitados ao exercício profissional, de modo que, em suas práticas, demonstrem consciência da diversidade, respeito às diferenças de naturezas ambiental e ecológica, étnico-racial, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosa, de deficiências, de escolhas sexuais, dentre outros aspectos. Prosseguindo nesse mesmo raciocínio, outros elementos de análise são registrados por Vianna e Neves (2013, p. 73-75):

[...] trabalhar com gênero e sexualidade na escola exige a reflexão sobre os símbolos culturalmente disponíveis; sobre as atribuições relativas ao que é ser mulher e homem em nossa sociedade; sobre o difícil processo de socialização de crianças e jovens; sobre os conceitos normativos, as regras e normas no campo científico, político, jurídico e educativo; sobre as concepções políticas implantadas e difundidas nas instituições escolares e, principalmente, sobre a construção das identidades individuais e coletivas nesse processo, procurando denunciar a pretensão universal e generalizada de um modelo ainda dominante de masculinidade e feminilidade.



No entanto, percebemos que a escola ainda é reprodutora de uma educação patriarcal, sobretudo em suas hierarquias e em suas posições de poder. Assim, sobre as relações de gênero, as discussões mais comuns nas instituições de ensino tendem a ocorrer sob a perspectiva da sexualidade. A unidade escolar “[...] desenvolve projetos que tratam de temáticas sobre violências, gravidez na adolescência, sexualidade, drogas, entre outros.” (LAURENTINO, 2013, p. 133), que, em forma de palestras, objetivam, com discursos moralistas, abordar a necessidade de prevenção à gravidez na adolescência. Reconhecemos a importância desse tipo de atividade como forma de informação e de esclarecimento e ressaltamos que a base desse trabalho requer um modo de abordagem em que o papel da escola

[...] promova mudanças em uma sociedade incontestavelmente heterogênea, desperte a convivência pacífica entre as diferenças e respeite as expressões culturais de cada grupo social. Aspiramos também que o corpo se liberte e possa desenvolver suas potencialidades e suas próprias compreensões de mundo a partir dos fundamentos de uma Cultura de Paz, cujos princípios e valores são norteados pelo respeito ao próximo, pela tolerância e pela solidariedade. (MEDEIROS; LAURENTINO, 2013, p. 87).

Tudo isso advém de estudos sobre a temática que necessitam ser compartilhados, sentidos e vividos na sociedade. Muitas pesquisas e trabalhos acadêmicos que tratam sobre as relações de gênero já foram realizados. Dentre eles, especificamente na área da formação de professores, destacamos a dissertação de Kelly da Silva, intitulada “Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as”, que objetivou analisar projetos e/ou discursos sobre a formação docente, no que se refere às relações de gênero, à sexualidade e ao currículo, enquanto participantes da construção de novas identidades. A autora mencionada realizou seu estudo tendo como objeto de pesquisa o curso de Pedagogia em três instituições federais de Minas Gerais. Ela aponta em suas conclusões esta reflexão:

[...] parece que as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal e apresentá-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades. (SILVA, 2011, p. 182).

Percebemos que grande parte da literatura sobre o tema está estritamente ligada às questões da mulher, da violência contra ela, o que sugere a necessidade de produção de novos estudos integrando os conhecimentos acumulados nas áreas da educação e das relações de gênero.

A partir de algumas leituras, foi possível perceber que os estudos que tratam sobre gênero remontam há bastante tempo. A dissertação intitulada “Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995”, de autoria de Justina Inês Sponciado, defendida em 1997, demonstra que já existia uma produção significativa sobre a temática da docência e do gênero, sobre a qual a autora afirma: “[...] só que entre os descritores não havia o termo gênero, nem docência, razão pela qual defini os seguintes: mulher/mulheres, professora/professoras, magistério, papéis femininos, papéis masculinos” (SPONCIADO, 1997, p. 55). Em níveis quantitativos, a autora aponta que, no período de 1981 a 1995, foram escritos 122 trabalhos, entre teses e dissertações, produzidas em 25 programas de Pós-graduação em Educação de 23 universidades do país. Para ela, o volume de produções sobre gênero defendidas nesses programas no referido período cresceu significativamente, pois, no final da década de 1980, eram em média oito trabalhos, passando para 22 em 1995.

Lasmar (1996), ao revisar parte da literatura de antropologia do gênero, reconhece a riqueza dos trabalhos e revela que eles estiveram voltados para a questão da busca das origens e das causas da dominação masculina, considerada como o principal problema teórico a ser resolvido pela antropologia do gênero nessa fase. O autor ressalta que é evidente a tendência à utilização de oposições binárias no mundo masculino e no mundo feminino, o que se desdobra na concepção da existência de ideologias de gênero, definindo *status* e papéis aos homens e às mulheres, de modo que surge uma categoria de ideologia cultural de gênero que funciona com modelos gerais de comportamento, de forma a distinguir, valorizar e classificar tal sistema.

As fontes teóricas que embasaram este trabalho seguiram inicialmente para a coleta dos resumos no banco de teses e dissertações no site da CAPES. Em 2015, iniciamos a busca no referido sistema, utilizando a busca da expressão-chave “Relações de Gênero” nas produções dos anos 2011 e 2012, as quais quantificaram um total de 292 trabalhos, distribuídos quanto ao nível do curso em: mestrado acadêmico (221), mestrado profissional (04) e doutorado (67).

Dando sequência à pesquisa, em 2016, o site da CAPES<sup>15</sup> disponibilizou os trabalhos que têm origem na Plataforma Sucupira, no período de 2013 a 2016<sup>16</sup>. Nesse, ainda utilizando o citado termo de busca, quantitativamente, encontramos 620 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo assim distribuídos:

**Tabela 2 – Teses e Dissertações 2011-2016**

TIPO DE PRODUÇÃO	2011/2012	2013	2014	2015	2016
<b>Tese_Banco de Dados CAPES</b>	67	50	47	48	03
<b>Dissertação_Banco de Dados CAPES</b>	225	135	149	175	13

**Fonte:** Banco de teses e dissertações – CAPES. Organizado por Maria da Cruz Laurentino.

Com esses dados quantitativos, é possível perceber que houve um aumento nos estudos e nas defesas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em que são abordadas as relações de gênero. Essas pesquisas contemplam as diversas áreas do conhecimento que demonstram interesse e preocupação por esse campo de estudo. Dentre esses campos, destacam-se os seguintes: Psicologia, Direito, Saúde, Violência e outros.

Na Psicologia, as abordagens abrangem a produção de subjetividades, a intersecção entre gênero, raça e etnia, além das questões do ser homem e do ser mulher em relacionamentos amorosos. Dentre essas perspectivas, situa-se o trabalho intitulado “Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de ciências naturais”, de autoria de Maria Sílvia Ribeiro, aluna do Mestrado em Psicologia do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). No estudo, especificamente vinculado ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), a autora buscou compreender eixos de desigualdade de gênero, de raça e de idade, bem como apreender as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ao final, ela, dentre outras conclusões, apontou que

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

<sup>16</sup> Em nota no site, a CAPES apresentou, em junho de 2016, o novo Sistema de Disseminação de Informações (SDI), enquanto ferramenta a ser utilizada para compilar os dados da pós-graduação no Brasil, justificando que, inicialmente, estão disponíveis as informações que compreendem o período de 2013 a 2016, mas que, brevemente, objetiva-se divulgar os dados de 1987.

[...] confirmam-se, por meio da análise realizada, as assimetrias de idade, assim como as de gênero, de cor/etnia nos discursos apreendidos nos livros analisados. Isso se dá pelos elementos que estruturam o conteúdo (imagens e textos) e por meio da estratégia ideológica que universaliza, fragmenta, diferencia, racionaliza, eufemiza, dissimula, estigmatiza e a-historiza a supremacia adulta, branca, heterossexual. (RIBEIRO, 2013, p. 146-147).

Para além dessa supremacia apresentada pela autora, ficaram evidenciadas, ainda, nos livros didáticos, alusões ao modelo familiar patriarcal, formado por pai, mãe e filhos, e discursos voltados à maternidade como algo intrínseco às mulheres, sem o devido foco para as relações de gênero propostas pelos PCNs.

No campo do Direito, as relações de gênero são relacionadas aos seguintes temas: Lei Maria da Penha, violência contra as mulheres, discriminação por identidade de gênero, participação no cenário político nacional, direito social ao trabalho. De autoria de Lara Wanderley Araújo, a dissertação intitulada “Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es”, defendida em 2015, no Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, procurou investigar os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de docentes em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), enfatizando que

[...] Embora as discussões relacionadas a gênero se façam presentes nos cursos pesquisados, atendendo as demandas das políticas educacionais, dos contextos acadêmico e escolar, e por meio do interesse das/os professoras/es pela temática, verificamos as relações de disputas e de resistências para a legitimação dessas discussões na formação inicial de professoras/es. (ARAÚJO, 2015, p. 113).

Essas relações de disputas e resistências se vinculam, ainda, pelo silenciamento da temática nos projetos pedagógicos dos cursos, bem como pela ausência de discussões contínuas e permanentes nas mediações pedagógicas docentes.

Ainda na área dos Direitos Humanos, outro trabalho dissertativo que despertou bastante atenção foi produzido por Luciana Peluzio Chernicharo, intitulado “Sobre mulheres e prisões: seletividade de gênero e crime de tráfico de drogas no

Brasil”. Essa autora observou certa modificação do processo de criminalização feminina:

[...] deixa de ter uma conotação diretamente vinculada à categoria de gênero no processo de criminalização primária, para se alinhar à criminalidade da pobreza e à criminalização secundária, se consagrando, desta forma, como uma seletividade de gênero, que visa não só ao controle de mulheres pobres, mas também a “normalização” de um papel feminino enfraquecido com a prática de um crime. (CHERNICHARO, 2014, p. 9).

Nesse sentido, o citado estudo reforça que a mulher vivencia situações de vulnerabilidades e de invisibilidades na sociedade, decorrentes do modelo patriarcal e do sistema punitivo que a autora apontou como masculinizado e androcêntrico.

A área da saúde se destaca com maior abrangência, uma vez que inclui diversos programas de pós-graduação: Saúde (coletiva, clínica); Ciências da Saúde; Enfermagem; em Educação; Ciências e Saúde; Psicologia; Educação Especial. Nos vários campos de estudo citados neste trabalho, foi possível saber que as relações de gênero se entrelaçam com temas diversos: aborto, menarca, riscos à saúde, violência e gênero, atenção primária à saúde, HIV, gravidez e gestação, câncer, riscos cardiovasculares, planejamento familiar, saúde do homem, comportamento e violência sexual.

A dissertação de Marina Milhassi Vedovato, intitulada “Um olhar sobre a violência sexual nas práticas educativas escolares: prevenção da violência de gênero e da violação do corpo feminino”, objetivou estudar e avaliar ações educativas com adolescentes em âmbito escolar, com foco na prevenção à violência de gênero e às suas consequências na violação do corpo feminino.

Como resultados, a autora supracitada considerou que as relações de gênero devem estar presentes em todas as ações educativas, pois funcionam como ferramentas de prevenção à violência sexual contra a adolescente, além de prevenirem a homofobia, a transfobia, o racismo e outras formas de opressão, ressaltando, ainda, que o espaço escolar deve possibilitar a protagonização juvenil e o pensamento crítico e livre, educar para a democracia e a equidade de gênero e, conseqüentemente, transformar os vários contextos de convivência entre as pessoas, por meio da justiça social.

Vale ressaltar que a educação tem grande responsabilidade na profissionalização das pessoas, gerando, assim, vínculo estreito entre as questões de gênero e a formação de professores e professoras. Especificamente nos últimos cinco anos, os programas de Pós-Graduação em Educação das universidades do país ampliaram os estudos quanto à temática de relações de gênero: produziram 26 trabalhos no período de 2011 a 2012, sendo cinco em nível de doutorado e 21 de mestrado. Já no período de 2013 a 2016, foram produzidos 114 trabalhos, sendo 29 no doutorado e 85 em nível de mestrado, apresentados no quadro a seguir:

**Tabela 3 – “Relações de gênero” nos Programas de Pós-graduação em Educação**

<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016<sup>17</sup></b>
<b>DISSERTAÇÕES</b>	11	10	21	27	36	01
<b>TESES</b>	04	01	10	10	08	01
<b>TOTAL</b>	15	11	31	37	44	02

**Fonte:** Banco de teses e dissertações – CAPES. Organizado por Maria da Cruz Laurentino.

O número de dissertações e teses que tratam das relações de gênero, defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil, apresentou significativo crescimento. A partir dos títulos dos trabalhos, percebemos que eles abordam, entrelaçados à temática, diversas questões que exigem maiores esforços para que nos debruçemos mais sobre a presença e o papel das mulheres na educação. Tal fato comprova duas dimensões as quais não podemos negar: a) há uma feminização no espaço escolar; b) o magistério primário, somente após a República no Brasil, apresenta-se como forma significativa de ascensão social para as mulheres. Necessário se faz, portanto, que estejamos atentos para aprofundar a óptica, as oportunidades e os níveis de ensino em que isso ocorre.

Com o intuito de identificar os demais trabalhos realizados que tratam da temática, acessamos o site da UFPI, que nos permitiu identificar vários estudos realizados no espaço da Pós-graduação em Educação (PPGE) da instituição. Nesse Programa, os participantes do NEPEGECI, do Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (CONGEAFRO) e do Núcleo de História da Educação encontram na escola um espaço propício para a discussão de gênero e diversidade,

<sup>17</sup> Até o mês de maio de 2016.

com o intuito de propor e implantar ações e projetos que incluam a temática. Citamos as seguintes dissertações concluídas e as teses em processo de construção no mestrado e no doutorado do citado Programa, conforma traz o Quadro 1:

**Quadro 1 – Teses e dissertações PPGEd/UFPI (2011-2016)**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>
Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)	Jânio Jorge Vieira de Abreu	Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Relações de gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos	Oldênia Fonseca Guerra	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí	Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na Educação Infantil	Carmen Lúcia de Sousa Lima	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Construção social da identidade de gênero de alunos do Liceu Piauiense: sinalizando diferenças e desigualdades	Ronaldo Matos Albano	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho
Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da associação de produção "Mulheres Perseverantes"	Ana Célia de Sousa Santos	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar	Maria Genilda Marques Cardoso	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Educação feminina no Ensino Secundário piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)	Edilene Lima da Silva	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Amparo Borges Ferro
Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social	Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Amparo Borges Ferro
Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	Lucienia Libânia Pinheiro Martins	Prof. Dr. Francis Musa Boakari
Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí	Ranchimit Batista Nunes	Prof. Dr. Francis Musa Boakari

A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente	Ana Carolina Magalhães Fortes	Prof. Dr. Francis Musa Boakari
Os acordos das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luís de Castro Brasileiro, em União-Piauí (2010-2012)	Maria Dolores dos Santos Vieira	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad
Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?	Valdenia Pinto Sampaio Araújo	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI	Vanessa Nunes dos Santos	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad
Relações sociais numa escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo da realidade com alunas/alunos afrodescendentes e as professoras	Antônia Regina dos Santos Abreu	Prof. Dr. Francis Musa Boakari
Descolonizando sexualidades e currículo na escola: confetos produzidos por jovens da Ilha	Romário Rawlyson Pereira do Nascimento	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad
O Programa Bolsa Família e o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego em Teresina - Piauí: contribuem para a Autonomia de mulheres do bairro Santo Antônio?	Lisiany Dantas Lopes Teixeira	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas em Teresina-PI, Brasil	Jânio Jorge Vieira de Abreu	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim
Possibilidades de uma educação para a paz na formação inicial de pedagogo: vivência/experiência no curso de Pedagogia da UFPI	Maria Gessi-Leila Medeiros	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim

**Fonte:** Banco de teses e dissertações – PPGEd/UFPI. Organizado por Maria da Cruz Laurentino.

São estudos que abordam a presença das figuras femininas e masculinas na Educação Básica e enfatizam as diferenças, os preconceitos, os encantos e os desencantos de sujeitos que optam, profissionalmente, pelo magistério. Apresentam as memórias de trajetórias de vida, de experiências, de ascensão social e de sucesso educacional de mulheres negras, afrodescendentes e lésbicas. Denunciam violência e informam sobre as relações sociais e de convivência na escola. Procuram desconstruir ideias e padrões existentes na educação, sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino.



Reconhecemos que a violência, de modo geral e nas relações de gênero, está além de questões de relacionamentos sociais e se faz presente nas escolas. Para dar a devida importância que ela tem, é preciso considerar o contexto em que ocorre. Em se tratando da sala de aula, na formação de professores devemos considerar a sensibilidade para promover um clima agradável entre todos, de modo a identificar situações de violências e a criar estratégias para agir de maneira que o sujeito conheça melhor a si mesmo, começando por aprender a não ser violento, para que se desenvolva o senso crítico dos jovens e se tenham atitudes para a resolução concreta de violências. O debate sobre as questões de gênero na escola tem se intensificado nos últimos dois anos principalmente diante da polêmica gerada na inclusão, na supressão ou na exclusão do termo “gênero” no PNE. São discussões que envolvem grupos e núcleos de estudos e pesquisas de todo o país.

É importante registrar que em diversos programas de pós-graduação, nas mais diferentes universidades brasileiras, a temática das relações de gênero tem despertado o interesse de pesquisadores incomodados com a realidade vivenciada por mulheres, LGBTs, negros e pobres. Além disso, esses estudos promovem a participação, a interação e a troca de experiências entre e com os pesquisadores e a instituição escolar e expressam ideais de luta contra o falso e frágil discurso de igualdade. São, ainda, reflexões de todos e todas que reconhecem este como um momento de contribuição para que sejamos seres de direitos.

### 3 RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

*"Mulheres no poder ainda são uma relativa novidade. Não faz tanto tempo, começamos a assumir postos de ministra, prefeita, governadora, cientista, motorista de taxi e ônibus, reitora, gari, e tantas outras profissões antes ditas masculinas."*  
(Lya Luft, 2011, p. 251).

#### 3.1 A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Lya Luft chama a atenção para o acesso a algumas profissões que tradicionalmente foram redutos masculinos. Apesar de enfrentarmos preconceitos e disparidades salariais em determinadas áreas e funções, estamos aos poucos lutando e vencendo algumas barreiras e entraves como resquícios de uma educação que tem privilegiado os homens.

A educação construída a partir de uma visão não crítica e conservadora da sociedade tem como perspectiva o posicionamento de que cada pessoa é determinada por um destino para o qual todos nascem, como uma essência que é amadurecida ao ser exercitada por meio da modelagem dos indivíduos que serão submetidos às mesmas normas e a métodos comuns, conforme a idealização do que é ser homem e ser mulher, impondo-se a cada um a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

Sustentada na premissa de que as instituições escolares são espaços que extrapolam o ato de transmitir conhecimentos, Louro (2012, p. 89-90) afirma:

[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo reproduz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para conservar, mas especificamente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A afirmação da autora supramencionada provoca desafios que indicam a necessidade de refletirmos, inclusive, sobre a formação de professores e o modo como são (re)produzidas as concepções de gênero, de sexualidade e de poder. Entretanto, esses desafios são atropelados cotidianamente, pois, considerando que a escola é, também, transmissora de uma cultura por meio de seus currículos, seus programas e seus conteúdos, revelando-se nos métodos de ensino, nas avaliações e nas relações pedagógicas que fragmentam os saberes e classificam tanto os discentes como os docentes, compreendemos que ela não é neutra, não é justa, não promove igualdade de oportunidades e acaba privilegiando os que, por sua herança cultural, já são privilegiados. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social das relações sociais do modelo de sociedade vigente.

Giroux (1983) indica que a educação apresenta desafios que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais a sociedade passa na atualidade, por causa da atividade humana consciente, orientada para um fim cujo resultado implicará na transformação do contexto sócio-histórico e cultural do indivíduo, recusando-se, assim, a perspectiva conformista e determinista. McLaren (2000), em um viés do multiculturalismo crítico, “[...] compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (p. 123). Nesse sentido, Giroux e McLaren se utilizam de conceitos próximos, como: educação emancipadora, discurso crítico, emancipação pessoal e social, transformação social, dentre outros, como elementos da formação de professores. Sendo o conhecimento algo infinito e indeterminado, a reflexão sobre esse processo de formação ocorre a partir de diferentes paradigmas.

Isso implica dizer que a formação de professores e as suas práticas educativas são fundamentadas em múltiplas perspectivas que advêm das transformações vivenciadas pela sociedade brasileira. Portanto, à luz de princípios e dos direitos educacionais, tais mudanças sociais requerem uma postura e uma atuação envolvidas em processos de inclusão, de respeito às diferenças, de multiculturalismo, de uso de tecnologias, de desenvolvimento de gestão participativa e democrática, dentre outros aspectos que conduzem ao exercício da cidadania.

Tanto a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, quanto a Lei n.º 13.005, de 25 de junho

de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizam a importância da formação inicial e da continuada aos profissionais da educação, com vistas ao desenvolvimento e à melhoria na qualidade do ensino brasileiro. Nesse sentido, o Art. 61 inicia o Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, tratando sobre os profissionais da educação. O parágrafo único aborda os fundamentos da formação desses sujeitos, detalhando-os em três itens:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

O inciso I trata dos conhecimentos políticos, sociais, econômicos, nas diversas áreas e em sua área específica, que dão suporte e subsídios para a atuação docente, sendo interessante notar que grande parte desses conhecimentos é do cotidiano das pessoas e advém da Educação Básica, da qual, especialmente durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são herdados sérios problemas que interferem no desenvolvimento na educação superior.

Enfatizando esses aspectos, não queremos afirmar que os problemas da educação se resumem somente à formação do professor, haja vista que o processo educacional é bastante amplo e grande parte dos seus problemas advém, principalmente, das falhas existentes nas políticas educacionais e das formas como os seus responsáveis vêm conduzindo-o tanto nas dimensões política e administrativa quanto na econômica. Atentando às afirmações acima, pretendemos afirmar, no que se refere à formação docente, que esses problemas devem ser superados juntamente a outros, de modo que a prática educativa prime pela qualidade.

Esses conhecimentos teóricos apresentados no inciso I estão interligados com as ideias abordadas nos incisos II e III já citados, pois a associação entre a teoria e a prática constitui o alicerce para a formação, e a prática, de modo geral, tem como parâmetro experiências anteriores positivas, que podem ser, inclusive, os estágios curriculares supervisionados e os extracurriculares.

Nesse sentido, é importante considerar o modo como se compreende o processo de formação de professores. Para Freire (2009, p. 14), “[...] Formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (grifos do autor). Souza (2012) compreende a formação como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, por meio das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização.

Nessa formação, os profissionais passam a adquirir competências para uma observação minuciosa e uma escuta mais ativa, o que possibilita que percebam o previsível, intervenham, ofereçam oportunidade de compartilhamento de dúvidas e sugestões, estabelecendo estratégias resolutivas.

De certo modo, no PNE, as metas a serem alcançadas, especialmente as que tratam da universalização da Educação Básica, implicam na exigência e na obrigação para a promoção, em nível superior, de seus profissionais. Sob essa perspectiva, a formação do professor é entendida como um meio para adquirir conhecimentos teóricos e práticos com vistas ao desenvolvimento de suas competências profissionais, que devem responder à demanda do alunado quanto aos conhecimentos historicamente acumulados e de convivências cotidianas.

Considerando que cada etapa da Educação Básica exige uma formação inicial de educador adequada ao processo de ensino-aprendizagem nos vários níveis educacionais, a qual ocorre, principalmente, por meio das licenciaturas nas instituições formadoras, ressaltamos que, nesse contexto, a universidade se constitui no *locus* privilegiado para tal fim. Não obstante essa possibilidade, alguns problemas deverão ser superados, pois ainda existem cursos universitários de baixa qualidade, com currículos desconectados da prática em sala e, principalmente, com parte dos professores de algumas áreas de ensino (Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física) que, muitas vezes, pode até conhecer o conteúdo para ministrar a sua aula, mas não tem propriedade sobre a didática e os demais conhecimentos das disciplinas pedagógicas, ou seja, os estudos e as práticas nessas áreas se voltam para uma formação em bacharelado, em detrimento do seu real objetivo de formar licenciados/educadores.

Particularmente, compreendemos que a formação deverá dar prosseguimento com maior ênfase e/ou especialidade a determinada área vinculada à formação inicial e que se constitui como um processo de movimento permanente, visando

subsidiar o docente nas diversas temáticas inerentes à sua prática. Outra questão que também é bastante relevante é a necessidade de uma maior e melhor articulação a ser praticada entre as instituições formadoras, ou seja, entre as universidades e as faculdades isoladamente e entre essas com o Ministério da Educação (MEC) e com as secretarias de Educação, tanto as estaduais quanto as municipais, assim como é preciso uma aproximação dessas entidades com as realidades das escolas e das salas de aula.

No Centro de Ensino em Tempo Integral pesquisado, todo o corpo docente possui carga horária semanal de 40 horas. Ou seja, nessa modalidade de ensino existem professores com dedicação exclusiva, fato que é considerado favorável a uma educação de qualidade desejada. Em seu quantitativo, totalizam-se 22 professores que são distribuídos por área do conhecimento: três professoras de Português, dois professores de Química, duas professoras de Educação Física, uma professora e um professor de Biologia, uma professora de Inglês, duas professoras e um professor de Matemática, dois professores de Física, uma professora e um professor de Geografia, duas professoras de Informática, uma professora de Artes, uma professora de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, uma professora de Espanhol e uma professora de História.

Apesar de certas condições que minimizam o campo educacional, a formação docente é inegavelmente importante como forma de emancipação social e de aperfeiçoamento para o exercício de tal atividade. Cursar a pós-graduação *stricto sensu* constitui parte importante desse processo, simbolizando a possibilidade de melhoria dos indicadores educacionais e significando para as IES o atendimento à demanda por formação continuada e um fomento à oferta de vagas nesses tipos de curso por parte das instituições públicas de educação superior, consolidando-se, assim, a meta política nacional e o fortalecimento da formação de professores e professoras da Educação Básica.

Acessando essa condição, os docentes se especializam, tornam-se mestres e doutores, objetivando ascensão profissional e ampliação dos seus conhecimentos, com conseqüente melhoria de sua prática educativa, principalmente, por causa da conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de, na contemporaneidade, existir uma onda de desmoralização das escolas brasileiras, com noticiários que, em sua maioria, difundem sempre situações depreciativas dessas instituições, inúmeras pessoas, mesmo formadas em outras

profissões (médicos, engenheiros, odontólogos etc.), enveredam, simultaneamente, pela área da docência, tendo de buscar, por força dessa função, a formação pedagógica.

No decorrer da história da educação, o professor tem sido visto por uma postura tradicional, evidenciada, principalmente, pelo autoritarismo, pela hierarquia e pela ideia de que ele detém todo o conhecimento que oralmente é exposto e que, submissamente, deverá ser absorvido pelo aluno. Ainda existem resquícios dessa postura. No entanto, o que se busca é um discente que observe, questione, critique e atue como sujeito que busque transformar a sociedade. Para tanto, o docente necessita refletir sobre a sua formação, sobre a sua prática, sobre o currículo, os objetivos e as metodologias educacionais.

Segundo Freire, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (2009, p. 39). Assim, os profissionais são vistos como atores sociais engajados. Giroux (1997) aponta o papel deles como intelectuais transformadores, que devem, juntamente aos seus alunos, refletir criticamente para poder transformar o mundo na perspectiva de uma sociedade emancipadora. Isso porque, para o autor, não se pode dissociar a educação do contexto em que ela é construída.

Para Liberali (2010), a formação crítica de educadores ocorre como parte de um complexo processo de autoconsciência, de consciência de mundo e de contínua transformação de si e dos demais. Para tanto, a equipe gestora e os docentes de cada escola devem exercitar práticas contínuas de questionamentos e de buscas permanentes de respostas às demandas dos discentes relativas a conhecimentos historicamente acumulados e àqueles que a realidade cotidiana lhes instiga a um posicionamento.

Essa ideia se coaduna com o que Contreras (2002) compreende por exercício de autonomia na formação de professores, a partir das condições de cunhos pessoal, institucional, social e político, por meio das diferentes práticas educativas daqueles que ensinam em permanente relação com a sociedade. O ato do questionamento e da reflexão fundamentada no domínio do conhecimento trabalhado em sala de aula faz com que o professor planeje, execute e avalie a sua prática, o que se contrapõe à ideia de executar ações planejadas por outros.

Nesse sentido, para Nóvoa (2002, p. 23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar

de crescimento profissional permanente”, de modo que se precisa, mais do que outra tarefa, da convicção pessoal do docente em buscar a sua ascensão na escolaridade.

É significativo destacar a presença de uma professora de Matemática e de duas de Informática, em razão de esses cursos terem, historicamente, abrangido, muitas vezes, o universo masculino. Essas docentes também são pedagogas. E, quanto às de Informática, uma já atuou como coordenadora pedagógica e a outra está exercendo a função de vice-diretora no momento da coleta de dados deste estudo. Uma delas, quando professora da área, desenvolveu o Projeto CEMTI Robótica, no qual foi construído um protótipo de uma “praça sustentável”, com o objetivo de mostrar como podemos economizar energia em pleno período de crise energética. Os experimentos foram construídos com aproveitamento de materiais recicláveis, impulsionando, por um lado, a vivência da tecnologia a partir da robótica educativa e, por outro, o cultivo dos valores do meio ambiente para a vida humana e animal.

Tal projeto estimulou a participação dos alunos, propiciando a participação deles na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, realizada no Parque Potyabana, no ano de 2015.

**Imagem 2** – Protótipo de uma “praça sustentável”



Fonte: Portal da SEDUC/PI<sup>18</sup>.

Nessa mesma área, outros incentivos surgiram no ano de 2015: uma aluna do CEMTI foi classificada entre as 12 pessoas que obtiveram as melhores notas na Olimpíada Brasileira de Robótica Teórica, sendo convidada a participar da seleção

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Alunos-da-rede-estadual-de-ensino-apresentam-projetos-na-PiauiTec/3355/>>.



para as 27 vagas do curso de Robótica que aconteceu em Uberlândia – MG. Tal iniciativa torna cada vez maior o interesse das mulheres por áreas de estudo/ensino que antes eram território dominado pelos homens.

### 3.2 PROFESSORA: EMANCIPAÇÃO DA MULHER PIAUIENSE

Os estudos que consultamos no presente trabalho indicaram vários aspectos referentes à ascensão das mulheres na escolaridade e profissionalmente. As experiências pessoais e coletivas delas foram permeadas por ações que envolveram a sua emancipação, sendo uma delas a aquisição de sua instrução formal, condição que Monteiro (1998, p. 65) menciona em uma de suas pesquisas: “[...] a chave para a expansão do movimento feminista, mais que o direito de voto, foi o acesso à faculdade no século XX.” Ressaltamos que, no Brasil, até o século XVII, o acesso à educação feminina esteve mais voltado para a mulher da elite, com o intuito de promover a sua formação moral e a valorização dos bons costumes. Contudo, conforme discursos hegemônicos, “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter” (LOURO, 2013, p. 446).

Assim, como visto nas seções anteriores, foi a partir dos movimentos feministas que elas foram conquistando mais espaços. Nas leituras realizadas, não encontramos indícios de que as mulheres no Piauí tivessem, durante a década de 1970, participado de manifestações nesses movimentos, mas apenas posteriormente a esse período. Sousa (2013, p. 43) ressalta:

[...] apesar da resistência ao feminismo, na década de 1980, já podemos observar em Teresina um aumento de encontros, palestras e passeatas, fato não registrado na década anterior, quando também se tinha o universo feminino como foco principal. Muitas dessas mobilizações ressaltavam a necessidade de uma maior participação da mulher no cenário político piauiense e de uma luta mais intensa por direitos femininos.

Outras informações relativas à educação formal, dentre algumas legislações brasileiras que tratam sobre o direito à instrução, somente no século XIX, em 1827, foi promulgada a primeira lei que permitiu a frequência de mulheres no ensino elementar. Quanto ao acesso a instituições superiores, essa possibilidade foi autorizada em 1879 pelo governo imperial. Ressaltamos, ainda, que, dentre os

primeiros textos em defesa dos direitos da mulher à educação, estava o escrito em 1932 por Nísia Floresta, precursora do feminismo no Brasil, publicado em Recife – PE, no livro intitulado “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”.

No aspecto político, Sousa (2008), em trabalho dissertativo intitulado “A política de salto: a participação feminina na política piauiense - 1970 a 1998”, analisa a inserção delas na política do Piauí, tendo como meta compreender como as mulheres iniciaram sua participação em um espaço tradicionalmente masculino, como era o político. Essa autora enfatiza que, na sociedade do estado, elas, em sua trajetória, foram educadas culturalmente para exercer determinados papéis e ocupar determinados espaços e funções e se utilizaram de estratégias para que fossem aceitas e bem-sucedidas socialmente, como a participação política.

No que se refere à realidade piauiense, Fontineles Filho (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX”, afirma que, dentre outros princípios na modernização da citada cidade, houve uma “[...] aproximação com os valores e costumes de tradição burguesa europeia, que reforçavam as contradições entre as tradições e as inovações, sobretudo, no que se refere aos comportamentos e condutas sociais.” (FONTINELES FILHO, 2008, p. 145).

Esse mesmo autor aponta que, nessa capital, os locais de convivência social mais frequentados por certos grupos familiares eram os cinemas, os cafés, os clubes, as avenidas largas e as praças arborizadas. Das peças de teatro, somente a elite podia usufruir, gerando bastante insatisfação por parte da população pobre. Esse processo de modernização da cidade tem relação estreita com o desenvolvimento da educação, o qual foi bastante atrasado, em razão da escassez de pessoas habilitadas para o magistério.

Pelos estudos citados, vimos que a mulher piauiense foi inserida e se consolidando no cenário educacional para o exercício da docência. Soares (2004), em sua dissertação intitulada “Escola Normal em Teresina (1864-2003): reconstruindo uma memória da formação de professores”, indica que a primeira instituição formadora de docentes no Piauí foi a Escola Normal, criada pela “[...] Resolução Provincial n.º 565, de 05 de agosto de 1864.” Em síntese, no período de 1864 a 1908, a escola era frequentada, em sua maioria, por homens. Algumas tentativas de implantação de outras Escolas Normais fracassaram, tanto por

desinteresse da clientela, para a qual era cobrada uma anuidade, como pela escassez dos recursos do governo estadual.

Com esses elementos da realidade teresinense, fica implícito que, dentre os motivos para tal fracasso, estava a desvalorização profissional, já que os cargos eram concedidos por indicação política e pagos com baixos salários. Assim, o magistério não incitava interesse aos homens. Finalmente, em 1909, foi instituída a Escola Normal Livre pela Sociedade Auxiliadora da Instrução Pública, instituição não governamental e destinada à clientela feminina. Em 1910, o governo do estado a transformou na Escola Normal Oficial.

No Piauí, a obra "Mulheres plurais: a condição feminina na Primeira República", escrita pelo Prof. Pedro Vilarinho Castelo Branco, é referência obrigatória quando se pretende tratar de gênero, pois o autor busca retratar o cotidiano e o imaginário da mulher da elite, das mulheres simples e das prostitutas piauienses em uma época em que o machismo predominava. Em relação ao modo como a educação feminina era vista por elas, o autor aponta que,

Na década de 1920, quando as mulheres já tinham assumido posições mais elevadas na estrutura educacional em Teresina e frequentavam a Escola Normal e seu ensino profissionalizante, o uso prático dos conhecimentos adquiridos na escola ganham novos horizontes. A mulher não se preocupa somente com a educação dos filhos, mas passa a ver sua função de educadora como missão bem mais ampla. (CASTELO BRANCO, 2013, p. 102).

A respeito da educação formal para mulheres no Piauí, Joseanne Zingleara Soares Marinho (2008), em sua tese de doutoramento intitulada "Entre Letras e bordados: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930-1949)", aponta que a Escola Normal<sup>19</sup>, mantida pelo governo do estado do Piauí, no período de 1930 a 1940, além de oferecer instrução às mulheres objetivando a profissionalização para o exercício da docência, cumpriu outro papel na sociedade piauiense: valorizar os papéis desempenhados por elas no lar, sendo ministrado a elas assuntos sobre conhecimentos para o exercício das funções de esposa e mãe e os modos em relação aos seus comportamentos sociais.

Retornando aos escritos de Soares (2004), registramos que, para ela, o Curso Normal (Pedagógico), no Piauí, no final da década de 1950 e durante os anos de

---

<sup>19</sup> Seguia os parâmetros da escola normal francesa, disseminados pelo mundo ocidental e implantados no Brasil durante o século XIX.

1960, cresceu em qualidade educacional e em quantidade de matrículas, projetando a ideia de uma visão ideológica da profissionalização docente como melhor opção para filhas das famílias menos abastadas.

A mulher, embora percebida como vítima das condições socioeconômicas e dependente do homem, com o desenvolvimento econômico e urbano, veio aos poucos ganhando destaque para atuar em âmbito público. Não obstante isso, as atividades desenvolvidas no mercado de trabalho pelas piauienses estavam naturalizadas como práticas femininas: “[...] professora, enfermeira, datilógrafa, taquígrafa, secretária, telefonista ou operária das indústrias têxtil, de confecção e alimentícia.” (MARINHO, 2008, p. 56). Apesar dessas possibilidades, que eram poucas, existiam restrições quanto ao exercício dessas atividades remuneradas para as mulheres, sendo algumas das exigências as citadas na fala a seguir:

[...] A primeira delas era que não maculasse a reputação das mulheres pela associação com trabalhadoras de situação social inferior. Uma outra exigência era que a atividade profissional não comprometesse a feminilidade, colocando as mulheres em competição direta com os homens, e, finalmente, que o trabalho feminino não servisse de ameaça para a estabilidade do lar chefiado pelo homem, fomentando ambições individuais que estivessem acima da família ou oferecendo oportunidades reais de independência econômica. (MARINHO, 2008, p. 56-57).

Com tais marcas, é possível evidenciar que a mulher, ao pretender ingressar no mercado de trabalho, deveria ter habilidades para ganhar a vida “decentemente”, sem perder a sua feminilidade, sem disputar espaços com os homens e, ainda, continuar desenvolvendo as suas atividades no lar. Parece até estranho que, em uma sociedade que durante muito tempo predominou a ausência de um ensino em nível primário obrigatório de qualidade, as mulheres ganhem certos “prestígios” exercendo a docência.

Com isso, os governantes começaram a entender que, no magistério feminino, e haveria a possibilidade de solucionar o problema da falta de docentes para no ensino primário, uma vez que as mulheres teriam “[...] características essenciais para o trato com as crianças, principalmente a mulher de classe alta, pois seriam detentoras de bons costumes, de formação moral e religiosa, aspectos estes que atenderiam aos requisitos do labor de ensinar.” (SOARES, 2004, p. 78).

Assim é que algumas mulheres dessa classe social encontravam no ensino formal primário um meio para a sua emancipação e, por intermédio da atividade docente, alcançavam um *status* considerado elevado naquele período. Entretanto, a mesma autora indica que “[...] tão grande eram o pensamento de bem servir, de superar-se e o reconhecimento da sociedade de então, que pouco significava a ínfima remuneração recebida.” (SOARES, 2004, p. 78). Tal prestígio social era conquistado apenas pelo exercício da docência, concomitante ao laboro doméstico como extensão dessa atividade que era a missão de educar.

Segundo Castelo Branco (2013), as mulheres de Teresina, no início do século XX, enfrentaram o dilema entre lutar por sua emancipação ocupando novos espaços ou aceitar sem grandes questionamentos o papel de esposa, mãe e dona de casa. Para esse mesmo autor, manter o casamento e ter filhos se tornou central nas preocupações e nos desejos femininos.

No entanto, Louro (2013) enfatiza que por causa da incompatibilidade entre casamento, maternidade e trabalho docente, as “professoras-tias” passaram por uma espécie de celibato, sendo, contudo, o magistério primário demarcado como espaço para as mulheres.

[...] as escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. (LOURO, 2013, 454).

Desse modo, a mulher foi atuando como professora:

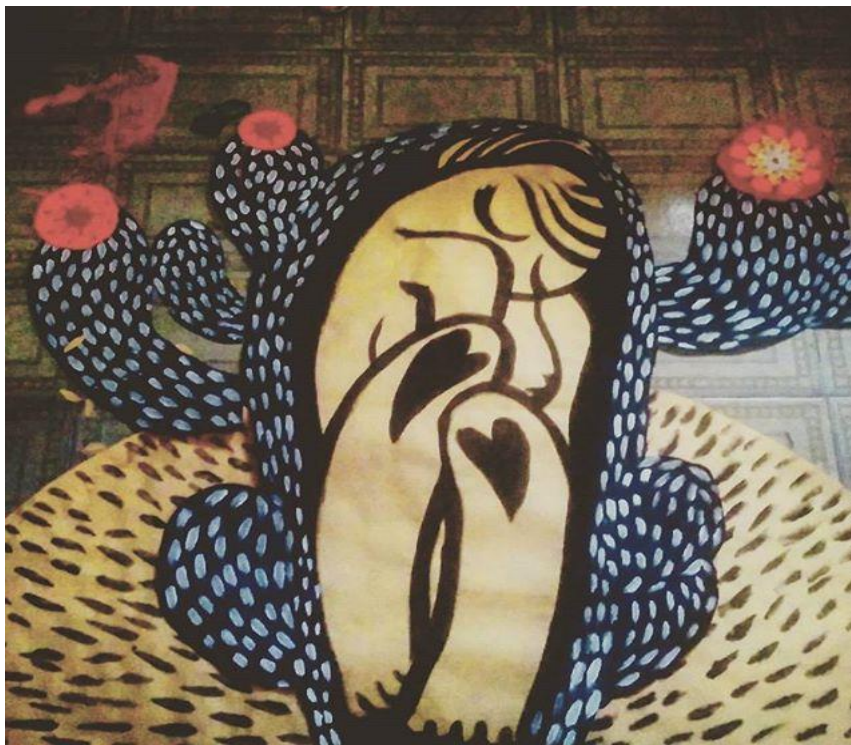
No gênero, percebe-se que as mulheres que constituem a maioria dos integrantes no quadro de associados das duas entidades representativas do magistério estadual, não apenas porque são a maioria, mas porque, de um lado, gradualmente estão descobrindo o seu papel real nas sociedades contemporâneas, começam a exigir e a ocupar espaços no movimento, sendo integrantes ativas e capazes de desempenhar funções com a mesma condição que os homens, tanto na direção estadual como nas instâncias intermediárias. (BOMFIM, 2000, p. 219).

A presença feminina é marcante e preponderante no magistério, mas ainda permanece com resquícios de instinto maternal, consagrando-as como “tias” da educação. Apesar de a inclusão da mulher nesse âmbito ter caráter de

emancipação e de empoderamento feminino, foi também um meio de perpetuar a divisão de trabalho e de poder. Enfim, esse cenário apresenta novos desafios e novas perspectivas no que se refere à equidade de gêneros.

Todos os estudos consultados na presente estudo demonstraram que ser professora foi uma das formas de emancipação da mulher na sociedade piauiense. A sua presença na educação, até os dias atuais, abrange, na maioria das vezes, os espaços da Educação Infantil e das primeiras etapas do Ensino Fundamental, que requer uma formação em Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia. Já a segunda etapa do Ensino Fundamental – 5º ao 9º ano – e o Ensino Médio englobam as disciplinas específicas, ou seja, requerem uma formação por área docente. Contudo, destacamos que, no CEMTI, a maioria do corpo docente é composta por mulheres, inclusive nas áreas que foram tradicionalmente assumidas por homens. Desse modo, o crescimento da representatividade delas no Ensino Médio significa avanços quanto aos níveis de educação nos quais elas vêm atuando, em consequência da elevação do seu grau profissional e das suas escolhas para com diversas áreas do conhecimento, antes vistas como áreas de domínio masculino.

## PARTE II – RELAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA



Arte: Ludimilla Nascimento, 2016.

## 4 A ESCOLA É UM CACTO

*Certa vez, um homem pediu a Deus uma flor e uma borboleta.  
 Mas Deus lhe deu um cacto e uma lagarta.  
 O homem ficou triste, pois não entendeu por que o seu pedido  
 veio errado.  
 Daí pensou:  
 Também, com tanta gente para atender...  
 E resolveu não questionar.  
 Passado algum tempo, o homem foi verificar o pedido que  
 deixou esquecido. Para sua surpresa, do espinhoso e feio cacto havia  
 nascido a mais bela das flores...  
 E a horrível lagarta transformara-se em uma belíssima borboleta.  
 (LEGRAND, 2017).*

### 4.1 OS ESPINHOS E AS FLORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

A flor do cacto, linda e delicada, nasce de uma planta cheia de espinhos, sobrevive à seca, cresce e floresce. A utilizamos para lembrar que nem tudo são flores, mas também nem tudo são espinhos. Nas escolas também é assim! Em meio a tantos problemas e tantas dificuldades, é possível desejar, criar e produzir flores!

Na escola, principalmente durante a Educação Infantil, dentre as metodologias utilizadas, a contação de histórias é fascinante para tratar das relações de gênero. As crianças são educadas ouvindo enredos nos quais as mulheres são princesas sonhadoras à espera de seu príncipe encantado, que as salva do perigo, e eles vivem felizes para sempre. Entendemos que se trata de um aspecto lúdico na metodologia educacional. No entanto, percebemos que a escola, de certo modo, desde cedo, contribui para uma conotação negativa na identidade feminina, em um entendimento que coaduna com a ideia de necessitarmos do outro (homem) como salvador, sem considerar que podemos ser o que quisermos. Entendemos, ainda, que somente existem elementos positivos quando o professor se utiliza de contos que procurem desmitificar a inferioridade como papel da mulher e ressaltar a importância e a conquista do seu espaço na sociedade.



Além disso, outras questões em torno do gênero podem revelar certo enquadramento ou não em um sistema binário do ser homem e do ser mulher. Por isso, é necessário reverter esse posicionamento, de modo que passemos a compreender que nas escolas estão pessoas diferentes quanto à orientação sexual: heterossexuais, homossexuais e bissexuais, dentre outros. Não admitir e não respeitar a identidade de gênero já é por si só uma violência presente nesse contexto e um motivo que nos desafia a aprofundar as discussões dessa temática, em especial, quanto às relações de poder presentes nas escolas.

Quando nos referimos às relações de gênero, alguns discursos revelam total desconhecimento do termo e negam a instituição de ensino como espaço importante para discussão do tema. Esse modo equivocado de perceber as especificidades e as multiplicidades que envolvem o ser gera problemas sociais e comportamentais que secundarizam a mulher e priorizam os homens. Neste trabalho, como tentativa de superar essa construção, os estudos sobre as relações de gênero na escola tiveram um foco bem específico: o empoderamento das mulheres.

Considerando a escola como espaço onde predomina a presença feminina, entendemos ser a principal forma de emancipação delas aquela almejada e adquirida por meio do trabalho – daí a importância de o espaço escolar desenvolver uma consciência crítica na mulher voltada às suas atuações pessoal e profissional. Para Coelho (2002, p. 48-89):

A mulher educada no preparo de qualquer rendosa profissão – ela tem provado no respectivo desempenho, que a sua competência é igual à do homem – não tem receio do futuro, nem se preocupa com a ideia de que ele lhe proporcione um bom ou mau marido, nem mesmo a oprime a expectativa de não conseguir aquele que deseja.

Neste trabalho, considerando que as mulheres compõem 60% do corpo docente escolar, parte delas possui formação em áreas que, em geral, têm sido dominadas por homens. A gestão do CEMTI é composta somente por elas, e a escola objeto deste estudo, segundo os gestores, a instituição apresenta-se como uma das melhores na rede estadual de ensino.

Um das maiores dificuldades durante a construção dos dados para conhecer como as relações de gênero se estabelecem no espaço escolar esteve ligada à identificação das dificuldades e/ou dos problemas manifestados nas práticas educativas que afetam essas ligações. Todos os partícipes afirmam que tudo era

bom e que todos se entendiam bem, ou seja, ao serem indagados sobre as dificuldades e/ou os problemas práticos educativos gerados nas ligações estabelecidas entre as pessoas na instituição, não foi apontado qualquer um que envolvesse preconceito ou discriminação quanto às relações de gênero, assim como não se tornou perceptível, nas observações e no diálogo durante as entrevistas, a existência de problemáticas nesse âmbito. Isso implica afirmar que qualquer problema ou dificuldade existente não ocorre por questões de identificação sexual, classe social, raça ou cor, mas, sim, por relações de poder.

No entanto, o fato de que não se considere isso como um problema não garante a sua inexistência. O questionamento que se faz é se, de fato, o problema não existe ou se ele apenas não é perceptível. Questiona-se, ainda, se é uma situação tão complexa que inviabilize a percepção de sua dimensão, haja vista as várias faces e nuances, bem como a forma velada de sua multiplicidade. Ou, talvez, a dúvida se constitua a partir da falta de percepção dos envolvidos acerca das relações de poder implícitas, forjadas no dia a dia desses sujeitos.

#### 4.1.1 Relações de gênero na escola: espinhos afiados

É complicado afirmar que não existem problemas nas relações de gênero em qualquer espaço social, especialmente quando articulamos tais interações com as ligações de poder. No entendimento da diretora, há problemas sociais e familiares, mas ela nega que existam na instituição problemas nas relações de gênero:

[...] **eu acredito** que **não temos** problemas em relação a isso. Até porque aqui **a gente não alimenta esse tipo de postura** em que o homem se sobrepõe às mulheres. (DIRETORA).

Aqui a gente **vive em união**, unidade. Se, por vezes, surge o que eu chamo de **percalços**, de algumas pessoas que possam ter a intenção de causar discórdias, mas isso é próprio da pessoa, **é o jeito dela**, é assim, e **em qualquer lugar**. (COORDENADORA).

**Aqui a gente não tem muito. De vez em quando aparece algum** problema assim, mas pra eu te dizer assim isso, graças a Deus, a gente trabalha num mundo à parte das outras escolas. (PROFESSOR).

Os problemas nas relações de gênero se apresentam quase imperceptíveis na visão da gestora. Isso pode ser controverso, contudo. Para verificar no CEMTI a

existência de problemas nas relações de gênero, é preciso enxergar no (in)visível o que está (im)posto: é algo que vai além do olhar, do perceber, do acreditar e até mesmo do definir e do compreender algo.

Quando a gestora afirma acreditar que não há problemas nas relações de gênero, na verdade, em seu discurso, ela não assume a consciência desse fato, mas se confirma a sua existência quando ela informa que não alimenta esse tipo de postura, de modo que, assim, ao mesmo tempo, está afirmando que existe. Isso é corroborado com a fala do professor, que aponta que, de vez em quando, há esses problemas no CEMTI. Como exemplifica a coordenadora, ela entende a questão como algo próprio da pessoa que intencionalmente causa discórdia. Citou o caso de uma determinada professora que exigiu que a coordenação advertisse uma docente que esteve faltosa aos encontros de áreas. Contudo, ressalta que são todos adultos, considera a advertência como a última dentre as últimas opções e, por isso, as evita, preferindo o diálogo. Ressalta, ainda, que a unidade da equipe surge pelo desejo de que tudo possa dar certo. O CEMTI, nas entrelinhas, é um lugar diferente de outras instituições e também de outros espaços de socialização. Talvez isso justifique a nossa atração por ele.

Assim, ao tentarmos identificar problemas que afetassem as relações de gênero nessa escola, inferimos os motivos que levavam à existência de ocorrências, de suspensões e de expulsões, estando essas relacionadas às questões indisciplinadas. Ressaltamos que o CEMTI tem primado pela disciplina, com base naquele aspecto que Vasconcellos (2009, p. 89) pontua como sendo

[...] mais no sentido da organização da coletividade da sala de aula e da escola, portanto, no sentido ético e moral, embora não se possa fazer uma ruptura com o epistemológico/intelectual, visto que é conatural ao trabalho docente e ambos estão mutuamente implicados.

Nesse sentido, no CEMTI, o que se entende por disciplina, em poucas palavras, seria cumprir com as regras e as exigências da escola, evitando-se o que é proibido e executando-se aquilo que é solicitado. O que tiver contrário a isso é tratado como atos indisciplinados, dentre os quais os mais citados foram:

[...] **desrespeito**, **achar-se melhor** que o outro, **menosprezar** o outro, bater de frente com determinadas coisas, questionam querendo saber o porquê, mesmo sabendo que existe um regimento que proíbe. (DIRETORA).

[...] Até agora não teve brigas, xingamentos. (MARIANA).

[...] Alguns alunos **discordam** de alguma ideia, **falam palavras, xingamentos**, mas não apelidam. Às vezes, os colegas chamam de idiota, burro. [...] Comparando com a escola que eu estudava, é irrelevante. (DAVI).

[...] Tem aqueles **apelidos de leve**, mas que os próprios alunos não reclamam tanto porque é entre amigos, mas nada exagerado. (MARGARIDA).

[...] Entre os alunos eu posso identificar a **falta de motivação** de alguns. Tipo, eu falo alguma coisa que quero e uns já começam a falar: – tu achas mesmo que vai passar pra isso aí? [*incredibilidade*] Passa não. Criticam a opção de curso. (RENAM).

[...] No dia a dia, eles são tranquilos. Xingamentos não têm, **difícilmente tem briga** aqui nessa escola. Apelidos, quando eles começam, se a gente percebe ou se o aluno chega a comentar, eles vêm para coordenação e/ou direção e isso acaba. (PROFESSORA).

[...] **Conversa**. Geralmente **os meninos conversam muito mais do que as meninas**, formam um grupinho. **Mulher é muito de conversar, mas fora da sala de aula**, no horário de intervalo. Logo, ela **faz muito mais barulho** também, porque conversa rindo, dando aquela gaitada. Agora, **dentro da sala de aula**, não sei se é porque falam mais baixo e a voz é mais grossa, fica aquele *zum, zum, zum*, **a gente já percebe que é mais dos homens**. (PROFESSOR).

[...] os alunos e as alunas **são ótimos(as), não tem brigas, interagem e convivem bem**. Quando começam a dar problemas, a gente separa eles de sala no próximo ano. Um período especial é no momento do interclasse<sup>20</sup>. Eles ficam muito ariscos, a **competitividade** se aflora, mas até agora tem dado tudo certo. (COORDENADORA).

Ratificando, todos os partícipes afirmaram não ocorrer problemas ou dificuldades específicas nas relações de gênero, seja por razões de sexo, de poder, de identidades ou de raça. Os conflitos, geralmente, ocorrem por outros motivos, sendo o mais comum a discordância de opiniões, o que gera certas violências apontadas como xingamentos, apelidos. Para a diretora, algumas situações de indisciplina geram conflitos desnecessários. Em geral, ela cita o menosprezo ao outro, considerando-se melhor que os colegas. Ela acredita, ainda, que as normas e as regras já estão estabelecidas no Regimento Escolar e, assim, devem ser cumpridas, ressaltando que o questionamento a esse regulamento é falta de respeito àquilo que está posto.

Davi e Mariana são novatos na instituição e vivenciaram situações diferenciadas. Ela destaca que não viveu nem presenciou qualquer situação de violência. Ele cita que ocorrem alguns xingamentos, não por questões de poder ou

<sup>20</sup> Jogos entre alunos/as da escola, incluindo futsal, vôlei e futebol de quadra e areia. Inclui a escolha do garoto e da garota CEMTIJHAS.

de identidade sexual, mas por divergência de opiniões, e acredita que isso ocorra por serem os sujeitos jovens ou estarem se conhecendo agora: ao divergirem, não sabem se conter. Ressalta que não fala para a gestão porque são fatos isolados, quase inexistentes. Para Margarida, em vez de xingamentos, são apelidos, mas tudo não passa de brincadeiras leves entre amigos. A professora afirma ser tranquilo e, quando foge a essa tranquilidade, encaminha à coordenação para resolução dos conflitos e conversa com os alunos. O diálogo é o motivo da reclamação do professor que caracteriza os espaços onde meninos e meninas mais conversam. Achamos interessante observar a inversão dos espaços, da sala com a escola. Na sala, que podemos considerar como um espaço privado em relação ao pátio, as meninas são mais quietas, comportadas. O inverso ocorre com os meninos. A coordenadora não citou quaisquer problemas e afirmou que, quando eles surgem, sem especificar quais, procedem-se as suas transferências de turmas no ano posterior. Como exemplo, citou o caso de um casal homoafetivo que em toda aula estava de mãos dadas. Como solução, trocaram as alunas de turma.

Os atos indisciplinados citados pelos participantes da pesquisa são o desrespeito e o menosprezo para com o outro, discordâncias, palavrões, xingamentos, apelidos, incredibilidade e conversa. Para Louro (2012, p. 67),

[...] são as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Devemos atentar para a dificuldade em definir quando é ou não uma brincadeira e, ainda, ter o cuidado para que não se ultrapasse essa brincadeira, pois situações como essas expressas nos discursos revelam certa banalização do problema, devendo ser alvos de maior atenção. Caso contrário, isso poderá, posteriormente, agravar-se.

Renan, que é um discente, reclama do descrédito no potencial de cada pessoa, afirmando que isso ocorre independentemente do sexo. Ele incluiu a postura de uma professora que falou da incapacidade de um aluno ser aprovado em Medicina. Assim, retratou o diálogo:

– Tu achas mesmo que desse jeito tu vai conseguir? Acho que tu **nunca vai conseguir**.

Aí, ele ficou lá questionando a professora, e ela, sendo **irônica** com ele. Só que essa professora não está mais aqui, ela saiu.

Ele estava no segundo ano e, aí, ele falou: – Pois eu **vou mostrar** pra senhora que eu vou passar, **vou conseguir** e ainda vou chamar a senhora pra minha formatura. (RENAN).

Renan se colocou insatisfeito com a situação vivida por seu colega. O fato de a professora falar que o aluno não conseguiria ser aprovado no curso escolhido revelou para Renan um tom irônico. Porém, as suas expressões gestuais inclinando as mãos para frente e a sua fala enfática revelam bastante confiança em seu amigo. Ele acreditou que o colega foi prudente e corajoso para não se sentir intimidado com o discurso dominante da professora. Com criticidade, o rapaz acreditou em suas qualidades, sem permitir que diminuíssem a sua autoestima. Nesse sentido, o discurso dominante não deve assegurar posição ou servir de controle social, de modo que é mais importante ser forte, acreditar nas mudanças e resistir.

Segundo Renan, isso não ocorre comumente; pelo contrário, os docentes, comparados aos pais e às mães, incentivam para que os discentes conquistem seus sonhos.

[...] Eles **se preocupam**, é como se fossem **nossos pais e mães**. Tipo, muitos que estão estudando aqui moram sozinhos. Aí, eles são nosso pai e mãe aqui na escola, **cria esse laço**, eu acho muito importante. (RENAN).

O depoimento de uma aluna do segundo ano, registrado no final de 2016, em uma rede social, reflete como é se sentir uma cementiana:

[...] tal de Ensino Médio na verdade, é aprendizagem de vida, é saber conviver a metade do seu dia com pessoas que **não é sua família, mas que acaba se tornando, dividir por mais que não queira a sua vida**, é comer a comida que não é de sua mãe, tia ou algo parecido, é ter amor por um professor durão, chato e que no fim se torna também seu **professorzão que tá ali a todo momento ajudando**, de alguma forma, **é procurar a diretora, em vez de sua mãe**, quando estiver doente, é crescer fisicamente e passar por mudanças e quem está percebendo é seus professores, e não seus pais, como: se está ficando mais alta, emagrecendo ou engordando, ou se está triste por causa do namoradinho, se está com aquela vontade de deliciar um docinho que você tanto gosta e muito mais... ser Cementianos é isto aí mesmo, é nossa vida também. **É conseguir ter força até não achar onde mais ter** (sic) (ALUNA, 31/12/2016).

A declaração da aluna apresenta que a rotina do CEMTI pode ser comparada à familiar, por abordar alguns aspectos que fazem parte de ambos os espaços. Percebemos que, no dia a dia escolar, a convivência, o cuidado e o diálogo possibilitam que a instituição se torne uma extensão da própria casa.

Na fala de Davi, atentamos para o fato de que ele faz uma comparação com a escola que estudava anteriormente. Suas expressões faciais pareciam revelar, ao mesmo tempo, momentos de emoções tristes ao recordar o que vivenciou anteriormente e momentos alegres pela condição atual conquistada.

Não sabemos se por questões emocionais ou distúrbios alimentares, o Davi teve crises de vômitos, foi amparado por uma professora que também tem formação em Enfermagem, e, ao melhorar, continuamos com a entrevista sem qualquer intercorrência. (Diário, 2017).

O depoimento da aluna na internet e o discurso de Renan fazem comparação entre a família e a escola, fornecendo-nos modelos de professores e gestores, que assumem os papéis e as responsabilidades para além do ato de ensinar. São as “tias” e os “tios” da escola que, mesmo não tendo laços de parentesco com os alunos, criam, afetivamente, por curto período, laços. Considerando que muitos discentes moram sozinhos ou com outros familiares que não são os pais e as mães, eles precisam encontrar meios de suprir essa afetividade e sentir a escola como meio familiar, a fim de terem satisfação, algo agradável. Em torno da afetividade que circula nesses espaços, Macêdo e Silva (2009, p. 220) entendem que a escola

[...] exerce um papel fundamental na constituição da pessoa, pois é o que dá energia ao ato motor e à cognição e, juntamente com eles, proporciona a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades e motivações, que direcionarão escolhas e decisões ao longo da vida.

Para a diretora, as dificuldades surgem mais com alunos e professores novatos, que não conhecem a dinâmica da escola, mas que, ao se defrontarem com a realidade, acabam por se apaixonar pela forma como a instituição trabalha. Ela ainda destaca que os comentários surgidos em relação à unidade incitam:

- Olha! Lá no CEMTIJHAS é **organizado**, você consegue dar uma aula, **o aluno lhe respeita**. (DIRETORA).

A organização e o respeito surgem como forma de manter a ordem e explicar parte do sucesso escolar. A gestora ressalta, ainda, que a aplicação do Regimento Escolar dá uma segurança a todos, e todos se apoiam tanto na parte administrativa quanto na pedagógica e nas relações interpessoais. Mas diz que, às vezes, surgem comentários por parte dos discentes:

- Ah, é **só o professor que tem voz**.

Ela retruca:

- **Não, não é só o professor que tem voz!**

Nesse sentido, afirma que determinadas situações em que os estudantes se sentem injustiçados, eles são ouvidos. Depois, nesse diálogo com todos, ambos retomam um pensamento diferenciado. Por vezes, também os professores têm uma postura de autoridade, de modo que os alunos se sentem submissos, mas, depois do diálogo, no tripé que envolve ofendido, ofensor e gestão, todos passam a ter uma nova visão. Renan afirmou que os educadores até escutam, mas não adianta muito, porque

[...] eles **impõem a autoridade deles sobre a nossa**. Tipo, a gente **não pode fazer questionamentos** ou, quando a gente é punido por uma injustiça, eles **não aceitam nossa opinião; é injustiça** porque não aconteceu daquele jeito. **Eles escutam, mas eles não acham que a gente é o certo, eles sempre acham que são os certos**. Mas nem sempre é com todo professor, só alguns. (RENAN).

A gestora reconhece a afirmação dos discentes, ou seja, tem consciência de que eles se sentem injustiçados, mas acredita que, após a conversa, tudo é resolvido. Contudo, o aluno percebe que o diálogo se constitui em uma conversa na qual o aluno é ouvido, mas ações para solucionar o problema não são concretizadas e que, para exercer mudanças, deve-se dar credibilidade e razão ao que eles questionam. Desse modo, as ordens, mesmo quando questionadas, devem e são cumpridas pelos estudantes. Foucault (2012, p. 245) afirma que “[...] o poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”.

Nesse sentido, a ordem e a autoridade podem até ser questionadas, mas os alunos cedem, ficam passivos, porque não há como resistir à norma dominante.



Essa passividade é entendida pela gestão como evidência de que o problema foi resolvido. Tal situação é corroborada quando o professor, ao falar dos pontos positivos existentes na escola, citou o apoio que a gestão dá ao trabalho docente, ratificando a afirmação de Renan.

[...] Apoio que a gestão dá aos professores. Se algo aconteceu em sala de aula e a gente deu uma ocorrência, a direção está ao lado do professor para escutar. Escuta os dois, se o professor tiver errado por algum motivo, mas chegou a pedir uma suspensão ou uma ocorrência, ela é mantida. **O que o professor fez ninguém desmancha.** Depois se conversa com o professor a respeito do seu erro.

[...] quando o aluno chega à sala da coordenação para o registro de uma ocorrência, eu **procuro saber o que houve**, o porquê e como ocorreu. Aconselho no sentido de não ocorrer mais e evitar a suspensão.

O professor ressalta que, em nenhuma hipótese, após tomada uma decisão, mesmo que errada, o docente é contrariado na frente dos alunos. Isso ocorre para que seja mantida a autoridade do profissional. No entanto, posteriormente, ele também será punido – no caso, com advertência – quando, diante de uma situação, o discente inocentemente for penalizado. Portanto, esse se torna um discurso regulador, que não questiona as ordens previamente estabelecidas e mantém o estudante no seu devido lugar. Podemos afirmar que o diálogo entre as partes é, contraditoriamente, utilizado como forma de expressão, servindo à manutenção das estruturas normativas da escola. Desse modo, em relação ao poder, os educadores sempre ganham, e os educandos sempre perdem. Destacamos que a coordenação pedagógica compreende que ouvir e aconselhar os discentes que recebem ocorrências seja uma forma de evitar a suspensão deles.

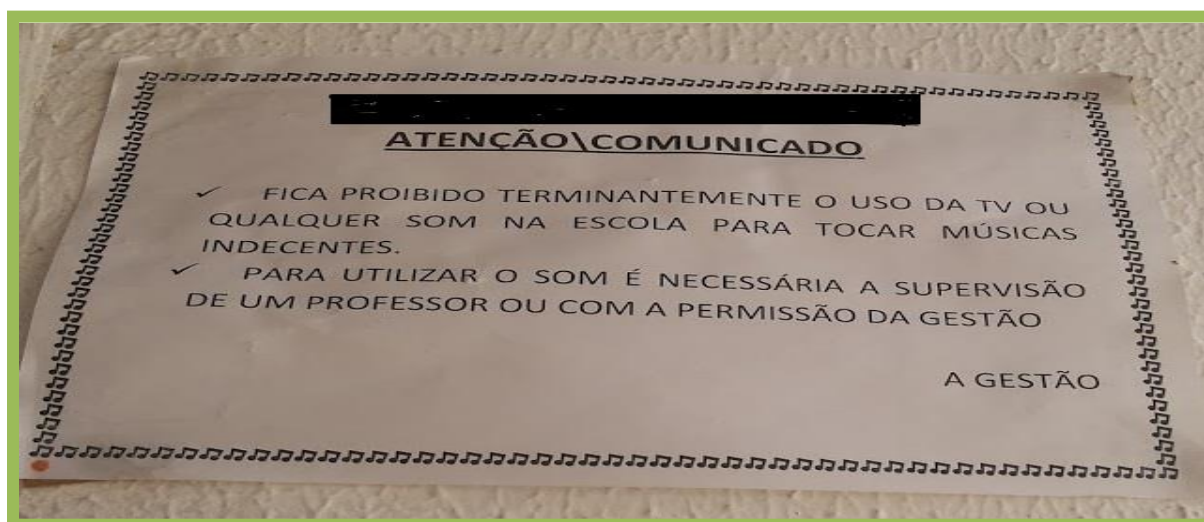
Quanto às punições aplicadas aos professores, o docente entrevistado informou que são advertências e citou como exemplo os atrasos na chegada ao trabalho, bem como na entrega de documentos, de planejamentos e de provas. Referiu-se à proibição do uso de celular em sala de aula, regra que é para todos, enfatizando que, se os alunos não podem fazer algo, os docentes e os gestores também não podem. Assim, no caso, os discentes que descumprem as regras e as normas escolares recebem ocorrências, enquanto que os professores recebem advertências.

Dentre algumas proibições, foram citadas: o uso de celular em sala de aula ou de qualquer outro equipamento fora do contexto daquela disciplina, a menos que

isso seja autorizado pelo educador. Além disso, degustar bombons, chicletes, dentre outras guloseimas, bem como conversar paralelamente com colegas, assuntos que não sejam da própria aula, são algumas das ações proibidas.

Outra proibição está explícita no anúncio que segue e esteve, durante o ano de 2016, colado próximo ao mural escolar. Nele, transparece um discurso unilateral, que define as “músicas decentes” como aquelas que a gestão e/ou os professores autorizam. Além disso, não basta que os alunos tenham conhecimento de quais são esses sons, porque, para ouvi-los, ainda é necessária a supervisão de um docente ou de outro profissional da escola.

### Imagem 3 – Anúncio proibitivo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Definir as formas como as pessoas devem se comportar no espaço escolar é uma forma de exercer o poder, não necessariamente autoritário. No CEMTI, são as gestoras e os professores, por sua posição, que podem classificar as músicas como decentes ou indecentes. Mas, afinal, como diferenciar? Esses sujeitos possuem o mesmo gosto musical? Consideramos que não seria possível, com base nos gostos, diferenciar “o decente” e “o indecente” na canção, a partir do exposto no anúncio, já que, nas músicas, faz-se presente certa dicotomia ideológica entre as letras produzidas.

“A ideologia é uma maneira de assegurar o consentimento por meio de lutas de poder levadas a cabo no nível do momento discursivo de práticas sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 47.) Nesse sentido, depreendemos que o controle,

o poder e o domínio por parte do sistema são mantidos e preservados a partir de suas próprias ideologias.

Renan, por vezes, mostra-se bastante contraditório. Em outro momento, ele afirma que percebe certa superioridade dos professores para com os alunos, mas ressalta que a intenção maior deles é impor limites, o que é considerado por ele como algo bom.

[...] Vejo como algo **bom**. Sempre tem que **existir a superioridade**, porque **senão vai tudo para** o lado da **brincadeira**. (RENAN).

Nessa fala, percebemos a coincidência de opiniões entre Renan e a diretora, que ressalta a necessidade de que se mantenha o controle sobre a situação.

[...] **não podemos deixar totalmente livre**, porque **o professor tem que ser superior**, não é ser superior porque é melhor, mas no sentido de haver **respeito, hierarquia** dentro da escola, mas nunca no sentido de um querer pisar no outro. (DIRETORA).

O respeito deve ser recíproco. No entanto, cada qual deve ter o seu papel na escola. Contudo, em ambos os discursos, a superioridade e a hierarquia aparecem como meios de controle. A esse respeito, Medeiros e Laurentino (2013, p. 67) ressaltam que a escola

[...] fundamenta-se na crença de que o êxito do processo de apreensão desse conhecimento necessita de mentes atentas e corpos paralisados para poder observar e para compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. Como consequência, fica secundarizado o que transcende essa conduta: as sensações corporais, as brincadeiras, as emoções... Mas para que o resultado da reprodução desse modo de funcionamento seja alcançado é necessário que haja o controle do corpo.

Isso implica relações bem distintas. Defende-se quem, no momento, tem razão. Geralmente, quando os professores reclamam dos seus alunos, estes não estão colaborando com o seu próprio desenvolvimento, ou seja, apresentam resultados negativos no seu desempenho escolar, o que demonstra a necessidade de se trabalhar no sentido de melhorar o relacionamento. Luft (2011, p. 84-85) entende que passamos por uma crise de autoridade que “[...] começa em casa,

quando temos de dar ordens e limites ou mesmo castigos aos filhos. [...] Estamos levando na brincadeira a questão do erro e do castigo na vida cotidiana”.

Importa saber que os problemas vivenciados na instituição são registrados por ocorrências, advertências, e/ou socializados com a Coordenação Pedagógica nas fichas da reunião de área. Fica evidenciado que as ocorrências, geralmente, são assim motivadas:

[...] Na maioria das vezes, o aluno **não faz as atividades** que o professor passa ou **esquece um livro** pra aula. Aí, vai pra ocorrência, e, devido à quantidade de ocorrências, ele pega suspensão. (MARGARIDA).

[...] Levei a primeira ocorrência hoje porque **esqueci a farda de Educação Física. E podia ser perdoada, né? Foi à primeira vez!** Mas tudo bem. (MARIANA).

[...] **postura arbitrária do professor** (RENAN).

Quaisquer atos como chegar atrasado, esquecer o livro da matéria ou a farda, deixar de resolver a atividade de casa ou, como já relatado, usar equipamentos ou qualquer outro objeto que não faça parte da situação da aula, além de conversas ou outros atos que estejam fora do contexto escolar, geram ocorrências. Isso pode ser identificado também na fala de Renan, ao falar da postura arbitrária do professor quando, no início do ano, teve uma ocorrência porque, após o lanche, não ouviu o toque da campainha indicando o momento de retornar à sala de aula. Nessa questão específica, o aluno enfatizou que foi ouvido pelo docente, justificou-se, mas não adiantou. No final, sua queixa envolveu não o fato do registro de ocorrência, mas, sim, o fato de ele ficar fora da sala e perder a aula. Ele afirma:

Como era a primeira ocorrência e eu disse que **não tinha ouvido a campainha**, acho que ele deveria ter me dado a oportunidade de **entrar, assistir aula e levar a ocorrência**. (RENAN).

O toque da campainha é uma espécie de controle de atividade. A esse respeito, o cumprimento do horário é entendido por Foucault (2010, p. 145-146) como uma velha herança: “[...] a exatidão e a aplicação são como a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. No entendimento de Charlot (2013, p. 154), “[...] quando um aluno chega atrasado à escola, deve ir de imediato ao escritório do coordenador para justificar-se e, assim, perde mais um pouco da aula. Dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender.” Nesse sentido, na

atividade intelectual que se espera de um aluno, o motivo e o objetivo pelos quais ele convive na escola devem estar em consonância. Caso contrário, a educação se torna uma atividade alienada.

Renan retoma a ideia de que regras são para serem cumpridas e de que a punição foi correta, pois ele está mais atento e serviu de exemplo para todos. Ele enfatiza que, se houvesse benevolência por parte do professor para com ele, abrir-se-ia precedente aos demais. Para o autor supracitado, o cumprimento de certas normas é também alienante e desapropriado do sentido que os alunos fazem de si e do próprio ato de estudar. Nessa perspectiva, mais uma vez, ressaltamos que, no processo disciplinar, o “estudante modelo” assume a ideia de que a punição é necessária para que outros casos de indisciplina não venham a ser repetidos por ele e sejam evitados por outros discentes.

Concordamos com as regras na escola, mas acreditamos que a própria instituição silencia e enquadra seus alunos em determinadas regras, quando, dentre essas, poderia também incluir as exceções.

**Concordo que não se use celular, não pode chupar chicletes, balas.** (RENAN).

[...] tem muita gente que não pode comer determinadas coisas e, aí, não pode trazer lanches, se falar com a diretoria tem que ser com atestado. **Acho que isso é muito rígido.** (MARGARIDA).

**Geralmente, eu chamo atenção** duas, três vezes e eu digo a terceira eu já chamei porque **na quarta a ocorrência já vem**, não é por falta de chamar a atenção, não, porque a ocorrência, para mim, **é em último caso**, quando não dá mais. **Sai e**, aí, eu **continuo a aula** com os demais. (PROFESSOR).

[...] Antes registrar advertências ao professor, eu **converso** muito, o **diálogo** é essencial. Ocorre que, às vezes, “matou o pai, a mãe, o irmão... e quando não tem ninguém para matar, volta a matar o pai”, e, aí, não tem como! (COORDENADORA).

Os contrastes entre a fala de Renan e a de Margarida nos remetem a situações diferenciadas. Ele percebe naturalmente as proibições impostas aos alunos em sala de aula, enquanto que ela não concorda e cita que, para além da sala de aula, no cardápio de lanche disponível pela instituição, há alimentos que são proibidos/alérgicos para alguns discentes, mas percebemos a rigidez da diretoria, que só acredita que o sujeito não pode comer aquilo se essa informação for atestada por um profissional – no caso, o médico.

O professor ressalta que dificilmente registra uma ocorrência, porque, primeiramente, conversa. Solicitando-se que relatasse fatos que já o tenham levado a registrar as ocorrências, ele explica que, por vezes, na aula, tem que tomar espelho das meninas, pois, quando menos espera, elas estão com batom e outros produtos, maquiando-se. A questão é que os discentes sabem que, durante a aula, só é permitido o uso de material didático – os não didáticos não são proibidos em outros espaços quando não está havendo aula, mas, às vezes, causam problemas.

Essa mesma postura foi relatada pela coordenadora pedagógica, ao afirmar que os motivos de advertência aos professores são por faltas às reuniões e aos planejamentos, atraso na entrega de provas e de fichas, atrasos consecutivos na escola, mas esses avisos somente ocorrem após algumas conversas – não é na primeira ocorrência que o docente é advertido.

Luft (2011, p. 58) afirma que “[...] acabou o tempo em que o tempo parecia estacionado e as regras estabilizadas sem discussão. De repente, tudo pode ser questionado, o que para uns é positivo, para outros é esmagador.” Apesar das regras serem seguidas, alguns discentes acreditam que, conversando, poderiam existir as exceções. No caso do lanche, a escola não permite que nenhum educando traga o seu. Margarida discorda disso e defende que, muitas vezes, não se trata de o aluno não gostar do que a instituição oferece como alimentação, e, sim, de que ele, talvez, não possa ingerir aquele alimento.

No que se refere às relações de gênero na instituição, elas são reveladas no dia a dia do espaço escolar. Em conversa com a professora, ela afirma não existir situações de violências físicas ou simbólicas ocorridas entre os membros. Além disso, ressalta que preservação da estrutura física do prédio e de seus equipamentos também aponta para o cuidado que é mantido para com o patrimônio institucional por todos e todas. Contrariamente, os discursos de Renan, do professor e da coordenadora pedagógica quanto às advertências aos docentes diferem bastante dos referentes à ocorrência para os alunos. O primeiro aspecto ocorre após bastante conversa e repetição, enquanto que, no segundo, a conversa existe no sentido de esclarecimento, mas não evita a punição.

Considerando os fatores observados, não existe dano ao patrimônio – sequer existiu qualquer reação para um possível dano. Pelo contrário, os discentes se mostraram cuidadosos em manter e preservar conservados o prédio, os materiais e os equipamentos escolares, assim como não existem quaisquer relatos de roubos,

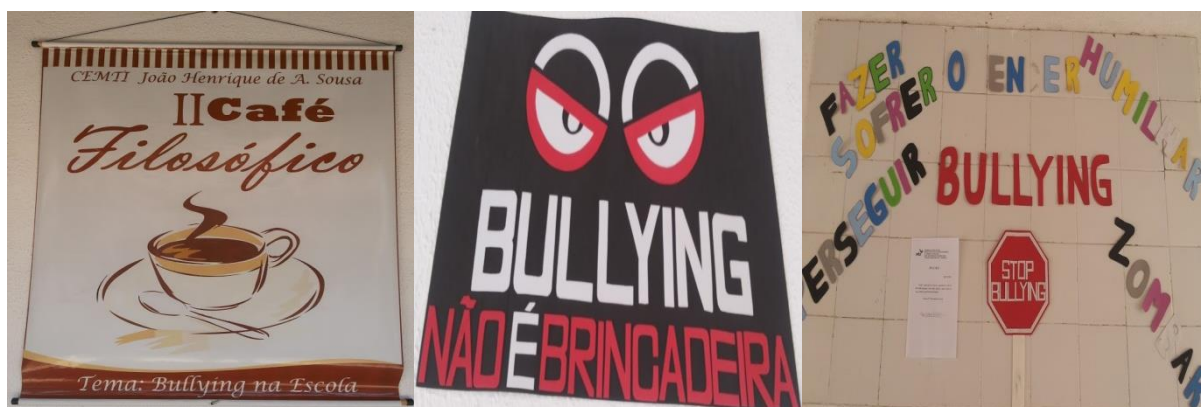
furtos, racismo, dentre outros aspectos. Para além da suspensão, em caso de dano à instituição, o estudante deverá, juntamente com seus pais, ressarcir a escola quanto aos prejuízos causados. O fundamental nisso é a percepção de que a escola é um patrimônio público, no sentido de que seus agentes são conscientes de que a conservação e a preservação são deveres de todos.

No entanto, um episódio de violência simbólica entre alunos na escola, resolvido por meio do Conselho, foi relatado pela diretora e citado pela coordenadora pedagógica e pelo professor 2. Ao lembrarem o fato, suas expressões revelaram tristeza e decepção com a existência de uma situação identificada como *bullying*. O reconhecimento inicial do fato foi feito por uma aluna, que informou à gestora, a qual, por sua vez, chamou o jovem que estava sofrendo com o ato, consultou outros educandos sobre o ocorrido e chamou outros quatro envolvidos na situação para que conversassem, visto que eles se achavam superiores e minimizavam o colega.

[...] **era** mais **grave** do que imaginávamos [...], queriam **meter medo**. [...] O menino pensou em **sair da escola** [...] **alguns atos foram assumidos**, e **outros**, eles os alunos, **não entendiam como *bullying***, mesmo sendo um momento em que eles estavam estudando sobre o tema (DIRETORA).

Nesse caso, o discurso revela surpresa aos interlocutores quando conhecem o caso de *bullying*, buscando entender o ato de “causar medo no aluno” e a possível consequência: abandono escolar por parte do discente. Mais surpresa ainda se deu por estarem os educandos, naquele momento, estudando, discutindo e trabalhando o tema em questão. Segundo a gestora, alguns meninos agem como líderes e conseguem manipular os outros na sala – são os mesmos que se sobressaem na questão da indisciplina na escola. Nesse sentido, o *bullying* é uma das formas de violência simbólica. A discussão do assunto à qual a diretora se refere foi durante um Café Filosófico que ocorreu no início do ano.

#### Imagem 4 – Bullying



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Essas imagens, o banner do Café Filosófico, um dos cartazes espalhados pela escola e algumas palavras coladas no mural indicando atitudes de *bullying*, fizeram parte da metodologia do projeto, elaborado na disciplina de Filosofia. Os atos denunciados são compreendidos como ações de violência praticadas na escola nas mais diversas formas por qualquer um de seus membros, seja de forma intencional ou não, sem motivações justificáveis, de modo que intimidam, humilham, maltratam, amedrontam e agredem as vítimas, estabelecendo uma relação de poder.

[...] não existe uma única razão ou motivo para o *bullying*. Às vezes, as pessoas pensam que estão apenas brincando e não percebem que estão magoando os outros. Podem apenas ter a intenção de se divertir com os colegas à custa de alguém. Ou ainda pensar que, através do *bullying*, podem se tornar mais populares e admirados pelos amigos. Outros podem ter sido vítimas de agressões quando menores e querem vingança ou atenção. (GUILLAIN, 2012, p. 28).

Esses atos envolvem as brincadeiras de mau gosto, os apelidos, os xingamentos, as difamações, as ameaças, dentre outros aspectos. Para cometer esse tipo de violência, os agressores geralmente escolhem suas vítimas levando em consideração determinadas desigualdades de poder. Nessas, estão implícitas a estatura, a introspecção, a identidade sexual e cultural, o credo religioso, a raça, dentre outras características. Na escola, essas disparidades não estão explícitas no caso, mas, mesmo de forma velada, é notável o poder dos veteranos sobre os novatos.

Os partícipes, especificamente as gestoras e os professores, identificaram que alguns agressores estavam vivendo sem a imposição de limites no seu contexto



familiar ou por dificuldades, principalmente, emocionais, ocasionadas, por exemplo, pela separação dos pais, o que, de certo modo, os levava a alguns maus hábitos na escola. O grande problema está nas consequências geradas na vida do agredido – o caso citado pela diretora poderia ter gerado a desistência do aluno à escola.

Os partícipes compreendem o *bullying* ou qualquer ato que prejudique o outro como uma prática de violência que deve ser combatida. Levar esses casos ao conselho, suspender ou até expulsar são atitudes vistas positivamente, fortalecendo a imagem da escola como de referência, sendo considerada boa pelos pais, que gostam do trabalho da instituição e acreditam nele – isso faz com que os alunos percebam que precisam refletir e mudar sua postura.

Em todo acontecimento, cada visão apresentada como alternativa ou possibilidade resolutiva traz consequências que mantêm o discurso ou a posição dominante. Nesse sentido, o poder se mantém porque as pessoas não apresentam resistência para fazer o que não querem, ficando, assim, em uma posição de subordinação ou até mesmo de conquista, sendo levadas a crer que o exercício do poder é coerente, correto.

Chama à atenção a fala de Davi, ao afirmar que, no CEMTI, quando comparado a outras instituições em que ele estudou, esse tipo de violência é praticamente inexistente. Isso reflete algo estarrecedor: o *bullying* existe em grande parte das escolas, sejam elas públicas ou privadas. O que diferencia as escolas, portanto, é o modo como elas lidam com esse tipo de violência.

[...] quando soubemos da situação, fomos ouvindo outros alunos. **Detectamos que havia acontecido outras vezes.** Chamamos o aluno que havia sofrido *bullying* e percebemos que a situação era mais grave do que imaginávamos, porque **o aluno estava abalado psicologicamente** e pensava em desistir de estudar na escola. Então, posterior a isso, chamamos os alunos envolvidos na situação e sentimos que houve algumas coisas que eles confirmavam, mas existiam coisas que eles faziam, mas não compreendiam aquilo como *bullying*. Esses episódios ocorreram exatamente num momento em que os mesmos estavam durante dois meses estudando e fazendo encenações sobre o tema, através de um projeto da disciplina de Filosofia, “Café Filosófico”, desenvolvido na escola no ano de 2016. (DIRETORA).

Acreditamos que, cotidianamente, nas escolas de um modo geral, seus atores e suas atrizes vivenciam situações preconceituosas, discriminatórias e desiguais. No cotidiano do CEMTI, as relações de gênero que se estabelecem têm, teoricamente e na prática, primado pelo respeito mútuo. No entanto, alguns problemas afetam essas

relações nesse espaço, quando são evidenciados, principalmente, no início do ano letivo, momento em que novos integrantes se inserem naquele ambiente.

A questão provável, na concepção dos docentes e da coordenação, é a falta de adaptação às normas e às regras da instituição e os vícios comportamentais de transgressão oriundos de outras escolas e de outros espaços.

Como nós temos uma escola que **seleciona alunos** e temos uma **gestão mais rígida** em relação a comportamento, eles chegam, às vezes, até no início do ano, revoltados. Até de outras situações de escolas públicas, mas, quando passamos de três a quatro meses com eles, eles **vão ficando tão tranquilos** que **não tem tantos problemas** em relação a meninos e meninas, de atritos. (PROFESSORA).

Na fala da professora, pretendemos destacar três aspectos principais no que se refere à redução dos problemas e das dificuldades de comportamento: seleção, gestão rígida e adaptação. Quanto ao primeiro fator, o teste seletivo realizado para o ingresso de alunos permite que apenas aqueles que demonstram aptidão de conhecimentos básicos nos conteúdos de Português e de Matemática adentrem como estudantes naquele espaço. Nos exames que selecionam, classificam e aprovam, é aplicado um conjunto de técnicas. Para Foucault (2001, p. 62), “[...] O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”.

De certo modo, é também um processo de seleção que desconsidera outros saberes e outras competências e que se torna inacessível para parte dos jovens que sonham em estudar em uma escola pública de qualidade. O segundo aspecto se refere à gestão que se apresenta rígida. Essa rigidez tem por base o Regimento Escolar. Para Charlot (2013),

[...] o regimento interno não é uma lei, mas um *dikta*<sup>21</sup> imposto pelos poderosos. Não passa de um conjunto de regras ditando deveres dos alunos e silenciando os seus direitos – salvo o direito de estudar e ser educado, que, convenhamos, não é muito atraente para os alunos. (CHARLOT, 2013, p. 123).

---

<sup>21</sup> Termo da língua alemã que significa “decisão ou determinação imposta por meio da força”.

Essa imposição reflete no terceiro aspecto, que é o processo de adaptação ao novo contexto escolar. Aqueles alunos que chegam com problemas de comportamento, geralmente, advêm de escolas que, provavelmente, não tinham ou não exigiam o cumprimento de regras rígidas. Mas esses sujeitos, até o final do segundo bimestre, adaptam-se e se tornam tranquilos, não causando problemas.

[...] no **primeiro** momento, quando eles chegam, eu acredito que **é por conta do regimento**, mas **depois**, como eu falei, de três a quatro meses, eles não brigam. É porque eles **se apegam demais**, ficam o dia todo aqui e eles **são muito unidos em defesa deles mesmos**. Por exemplo, se eles querem uma coisa, eles combinam lá na sala, eles vêm em busca da direção, professor e tudo para combinar com eles. Então, eles vão aprendendo a conviver. (PROFESSORA).

A professora entende que, a princípio, as cláusulas regimentais regulam os comportamentos dos discentes, mas, posteriormente, a afetividade entre eles prevalece, de modo que se unem cada vez mais, fazendo com que combinem estrategicamente e reivindiquem algo coletivamente. Depreendemos que os próprios alunos, mesmo em condição de submissos ao regimento, são encorajados a assumir e reafirmar a ordem moral dominante, acreditando, assim, que, mesmo em situações marginais, existe poder.

Um dos fatos relatados se referia a uma aluna que falava mal dos colegas e que foi chamada algumas vezes à coordenação para uma conversa sobre tal ato. Quando os docentes, quando já cansados de tentar mudar a atitude dela, perceberam que ela havia mudado.

– “Minha filha, por que você é desse jeito? Ninguém pode falar com você que você já parte pra agressividade”.

Ela disse:

– “Professora, de onde eu vim, ou eu era assim ou eu não sobrevivia, eu sofri demais lá”.

– “Mas aqui é diferente, você aqui é quem está agredindo, você não está sendo agredida”, afirmou a professora.

A professora ressaltou que, atualmente (2016), “[...] com muita conversa, a menina esta aí, um amor! Esse foi um caso resolvido pela arte de ser mestre.” Arroyo (2000) aponta que o ofício de mestre é uma arte reinventada que supõe “[...] sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano.” (p. 47).

Dentre outros problemas encontrados, a falta ou a ausência do professor e a sua consequente substituição geraram outro problema na relação entre os docentes. Isso ocorre quando alguns deles, ao faltarem, são substituídos por alguém que não esteja em sala de aula, geralmente gozando do seu horário pedagógico (HP). Ocorre que o fato de não haver esse profissional em sala de aula não representa ociosidade para os discentes, porque a coordenação pedagógica promove sempre o desenvolvimento de outra atividade inerente ao processo educacional, realizada por outro educador, embora esse processo não seja tranquilo, pois disso decorre a insatisfação por parte de quem substitui.

[...] o outro **professor é tão compreensivo** que ele sabe que **está aqui integral**. Vai substituir. Ele e nem **os alunos nunca serão prejudicados**. [...] o aluno não vai embora porque tem professor que está disponível, vai dar a aula, e, quando o professor que faltou retornar, irá repor as aulas no lugar do que o substituiu. As aulas **são monitoradas** no sentido de cumprimento da carga horária. (DIRETORA).

No caso, essa condição de trabalho em tempo integral é propulsora da compreensão para substituição ao colega. Assim, não há também como resistir à norma: há um monitoramento para que, no aspecto quantitativo, de carga horária, o professor cumpra a sua, de modo a não prejudicar ou deixar ociosos os alunos. Como uma forma de compensação, a escola, por meio da coordenação pedagógica, registra quem faltou, qual a turma, a data da falta e quem fez a substituição. No caso, o docente faltoso já tem marcada a data de reposição da aula.

Dentre outras formas encontradas pela instituição para a identificação dos conflitos e das sugestões para solucioná-los, ocorre o encontro de áreas. Trata-se de uma reunião entre os professores e a coordenação pedagógica visando ao diálogo sobre o planejamento, o desenvolvimento das aulas, as dificuldades e os problemas enfrentados no dia a dia e ao encaminhamento das possíveis sugestões e estratégias de solução. Esses encontros ocorrem semanalmente, com cronograma estabelecido após o fechamento do horário de aula. Reúnem-se todos os educadores de cada área, na sala da coordenação, e, mesmo quando a coordenadora, por qualquer motivo, não pode mediar a reunião, ela é substituída pela diretora ou pela vice-diretora. O registro do ocorrido no encontro de área se dá em uma ficha de acompanhamento individual, assinada pela coordenadora e pelos docentes. Para este trabalho, a coordenação pedagógica nos disponibilizou as fichas do ano de 2016.

A escolha pela análise por meio de fichas surgiu pela possibilidade de investigar, principalmente, quanto às reclamações e as sugestões, as manifestações de todos os professores de todas as áreas do conhecimento. Para a análise dessas fichas, fizemos uma pré-avaliação, no intuito de organizar e registrar os itens e as informações pertinentes a este trabalho. Em seguida, foi realizada a leitura por área, assim distribuídas: a) Linguagens compunham as disciplinas de Artes, Espanhol, Educação Física, Inglês, Literatura, Gramática, Redação, Informática; b) Ciências Humanas, as disciplinas de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso; c) Ciências da Natureza: Biologia, Química e Física; e d) Matemática.

Com duração de 50 minutos, o momento é enriquecedor porque cria, pedagogicamente, a oportunidade de acompanhamento das atividades docentes, podendo-se socializar sobre quais são os conteúdos trabalhados em sala de aula, a atualização dos diários de classe, a entrega dos planos de curso e do plano bimestral. O registro do momento ocorre em formulário específico, que, depois de preenchido e assinado, funciona como um diário de área, possibilitando, ainda, o registro dos problemas de indisciplina e de aprendizagem, das dificuldades encontradas e/ou das sugestões por parte de cada docente.

A socialização dos conteúdos que estão sendo trabalhados ou que se pretende trabalhar em sala de aula, entre docentes do mesmo campo do conhecimento, é bastante relevante. Diante disso, alguns desses profissionais, por vezes, antecipam ou adiam alguns assuntos, com vistas à organização comum de atividades afins, bem como procuram organizar os seus horários de aula em consonância com o desenvolvimento de oficinas em suas respectivas áreas. Em relação aos diários de classe, alguns educadores, no início do primeiro semestre letivo, cometem certos atrasos em seus registros, mas a maioria, geralmente, atualiza-os com brevidade e os repassa para a coordenação.

As reclamações dos professores para com os alunos surgem com maior evidência durante o primeiro trimestre do ano. Em geral, os docentes apontam que os discentes brincam e conversam demais e são imaturos. Alguns dos profissionais citam os nomes dos educandos e destacam que eles são imaturos, indisciplinados, preguiçosos, desmotivados, desinteressados, debochados, irônicos, arrogantes e donos da verdade e que fazem gracinhas, brincadeiras agressivas e apelidos, o que coloca o professor em uma situação constrangedora. Alguns dos estudantes são recusados na formação de grupos, o que gera certos impasses. Essas

características se repetem em relação aos que se comportam assim nas mais diversas áreas do conhecimento quanto à resistência à disciplina.

Considerando a série de estudo, os discentes do 1º Ano, geralmente, chegam mais motivados; os de 2º Ano são mais indisciplinados, o que se refere, principalmente, a muita conversa durante a aula, suscitando observância quando no registro constam a desanimação e a desmotivação de alunos do 3º Ano. Esses relatos coadunam com os discursos durante as entrevistas.

Não dá para precisar, mas as reclamações ocorrem no período em que o material escolar, como os livros didáticos, não tenha chegado à escola em tempo hábil para distribuição a todos, sendo formadas, como estratégia, duplas de alunos para divisão do material, o que, de certo modo, repercute em mais conversa. Outras reclamações refletem a preocupação de alguns professores quanto à falta de alguns alunos, às notas baixas, à não realização das atividades escolares e àqueles que de, algum modo, atrapalham as aulas – para os quais, na área de Ciências da Natureza, há um vínculo estreito entre o mau comportamento e o registro de notas baixas.

No aspecto da aprendizagem, é citada a diferença de nivelamento entre as turmas, além da falta de domínio de conteúdos das séries anteriores. Isso reflete uma maior preocupação dos docentes quanto aos resultados nas provas e nas avaliações. Positivamente, isso também desperta nos professores o desejo e a disponibilidade para desenvolver atividades paralelas de modo a sanar falhas no processo de ensino-aprendizagem, por meio de sugestões para a realização de projetos apoiados pela gestão escolar.

No que se refere às relações entre os funcionários, para a gestora são as mais difíceis, porque eles deixam que problemas de sua relação extraescolar interfiram na sua interação interpessoal. Na maioria das vezes, são situações trazidas de fora, e não algo que tenha ocorrido na própria escola. Esses sujeitos chegam até a ficar intrigados (sem se falar) e, vez por outra, podem entrar em atritos porque ficam observando se o outro está trabalhando – daí vem a cobrança de uns para com os outros. No geral, todos ainda se ajudam: é um trabalho coletivo a tempo e a contento para que se esteja na e se tenha a melhor escola – até porque o respeito é um dos lemas da gestão enfatizado diariamente em todos os espaços da instituição.

[...] Eu tento administrar isso porque **eu já deixo bem claro**: – você tem **seu problema**? É com aquela pessoa? É particular? Pois é **do portão pra fora**. Aqui dentro da escola nós vamos resolver. **Não somos obrigados a gostar de ninguém, mas somos obrigados a respeitar**. (DIRETORA).

Os discursos podem obscurecer as relações de poder. Porém, a partir dessa fala, fica clara e assegurada a posição de gestora que mantém o controle e a ordem na instituição. Ela parte do princípio de que o respeito ao outro deve sempre prevalecer a qualquer situação de conflito na escola.

Na percepção dos alunos, a relação entre docentes e seus pares ocorre de forma tranquila, procurando-se o bem-estar para todos.

[...] eles tão sempre tentando **entrar em conciliação**. Tipo, se for pra resolver alguma questão estudantil, eles vão entrar em consenso e procurar o melhor para o aluno. (MARGARIDA).

[...] Há alguns anos, aqui já **teve um professor** que era  **muito machista**. Ele **formou um grupinho**. A **opinião dele prevalecia** sobre o grupo dele, que acatava tudo. E isso **gerou um sério problema**. **Cheguei a sair da escola**, porque eu não aguentava mais a situação. **Ele humilhava, era arrogante e grosseiro**, principalmente **com as mulheres**. Ele saiu da escola, e **hoje os professores convivem muito bem aqui com a gente, sem discriminação, sem competição e sem poder sobre o outro**. (PROFESSORA).

Nesse discurso, é enfatizada pela professora a postura machista de um colega de trabalho no que se refere à percepção sobre as mulheres. Isso porque as questões de gênero ainda são enraizadas nas diferenças biológicas, chegando ao ponto de a profissional preferir se retirar da instituição e retornar quando o colega não estivesse por lá. Sem a presença dele, a professora afirma que é possível conviver em um ambiente que não discrimina homens e mulheres.

Louro (2012a, p. 47) afirma:

Para educadoras e educadores, importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui.

Nesse sentido, problematizar as verdades e os saberes construídos na sociedade implica uma postura docente que ultrapasse o limite da exposição de conteúdos, requerendo o reconhecimento do ser na sua individualidade e uma prática educativa voltada para os valores humanos. Ao lembrar a questão machista,

a professora ressalta, ainda, que são os docentes que deveriam trabalhar em si mesmos as questões das minorias, incluindo as temáticas referentes à homossexualidade.

[...] É o **adulto** que **não aceita**, o adulto é que **discrimina**. O professor, por exemplo, é o que **critica**, é que fala, é que **usa palavras desagradáveis** às vezes para se referir, mas os alunos entre si se entendem muito bem. (PROFESSORA).

[...] eu ainda **vejo preconceito** com os homossexuais, porque **tem** muitos alunos que ainda **acham estranho** ou **não concordam** com isso. Aí, sempre **tem** aquela **rixazinha!** Mas, se os gestores e professores souberem, não vão permitir que a rixa continue. (MARGARIDA).

O preconceito contra as pessoas LGBTs é um exemplo que se situa na relação de poder e na questão de gênero, além do machismo e da misoginia<sup>22</sup>, pois se espera da mulher um comportamento inferior e recatado e, em relação ao homem, rejeita-se qualquer comparação com o feminino. Para a professora, os discentes se entendem muito bem, independentemente de sua identidade de gênero, mas os adultos, tanto na escola quanto na família, ainda são os que criticam e discriminam. Os alunos se abraçam, entendem-se, trabalham juntos, respeitam-se, não têm problemas. Mas, nesse sentido, Margarida afirmou que, apesar de não ser perceptível, existem rixas e preconceitos com pessoas homossexuais e lésbicas.

Apesar de que, em outros momentos, os partícipes afirmem não existir preconceitos, a homofobia, por exemplo, nesse momento os discursos destoam, ficando evidente que tanto professores como alunos manifestam, por vezes, atitudes preconceituosas quanto a pessoas LGBTs, e a escola percebe isso como ato indisciplinar, podendo, a depender do que tenha ocorrido, ser entendido como violência.

As gestoras destacam que existem vários casais heterossexuais e homossexuais entre os discentes na escola, mas, como namorar em quaisquer de suas dependências é proibido para todos, parece não haver problemas em relação a isso. Contudo, quando esses casais são formados na mesma sala de aula, geralmente são trocados de turma. Para algumas pessoas, tal postura revela que essa seja uma forma de não lidar com possíveis situações de homofobia. Particularmente, preferimos acreditar que tal atitude esteja de acordo com a função

---

<sup>22</sup> Repulsa, aversão, ódio, desprezo ou preconceito contra as mulheres.



da escola para o ato de ensinar. No entanto, sabemos que, para além de tal serviço, esse espaço também tem função social, que é mais ampla: educar.

Considerando que a modalidade atendida é o Ensino Médio, em que os jovens estão iniciando o período de namoro, sendo que a própria escola sabe da existência desses casais, o fato de proibir o contato físico (abraços, beijos, selinhos, mãos dadas) só abriria espaços para que isso fosse feito de forma escondida. Entendemos que conversar sobre as trocas de afetos no meio escolar seria uma forma de, aos poucos, contribuir para a educação desses sujeitos. Além disso, seria importante organizar ciclos de palestras, encontros nos quais sejam discutidos temas que envolvem a convivência a dois, a sexualidade, os conflitos e a superação nos relacionamentos e no término deles.

Em relação às violências nas relações de gênero na instituição pesquisada, o que mais encontramos foram atos indisciplinares, seja por parte dos gestores, dos professores, dos alunos ou dos funcionários. Não ocorrem conflitos pela questão de ser homem, mulher, heterossexual, homossexual, não importando qual é a raça ou o credo: *se e quando* ocorrem, são levados por outros fatores. Cremos que, entre todos os membros, os veteranos sempre têm se sobressaído em relação aos novatos. Desse modo, estes últimos, caso desejem permanecer, devem se adaptar às regras da escola. Porém, quando essa adaptação requer o encaixe ao que está posto sem que haja diálogo, isso pode ser considerado violência.

Assim, as concepções sobre violência de gênero são reveladas nas práticas educativas, evidenciadas pelas pessoas que convivem no espaço escolar como sendo uma maneira tradicional de perceber o outro.

Na tentativa de aprofundar a temática em debate, recorreremos a mais depoimentos:

[...] **O respeito deve vir em primeiro lugar** e ele cabe em toda e qualquer situação. Não importa se você é **mulher ou é homem**, com o respeito você administra qualquer situação **sem** precisar apresentar que você é **superior** àquela pessoa, **mesmo você sendo**, mas você pode no diálogo, no respeito. Dialogar é respeitar (DIRETORA).

[...] Os **meninos** ainda carregam aquela **cultura tradicional, machista**. Acredito que hoje **está bem mais fácil para uma mulher conseguir se destacar na sociedade**. Ela tem acesso ao estudo e ao trabalho. **Na escola**, de modo geral, **não tem diferença entre ser homem e ser mulher**. (PROFESSORA).

[...] nas relações de gênero, considero o **relacionamento entre homem e mulher, a forma de tratamento**, como se portar com o outro por meio de expressões, que eu **acho que difere bastante de gênero para gênero**. Como eu disse, a união **na escola** é muito forte, **não tem isso**, tem uma forma bem amigável. (DAVI).

[...] A maioria deles [**alunos**] **acha que são mais fortes** ou que **têm mais direito**. **Não tanto nessa questão na escola**, mas é mais na questão de **força física**, até na Educação Física mesmo, eles sempre se acham mais forte, **mas os professores sempre tentam regular isso**. (MARGARIDA).

[...] **Vejo como a igualdade dos direitos das pessoas do sexo feminino e masculino**. (RENAN).

Para a diretora da instituição pesquisada, duas palavras definem as relações de gênero na escola: respeito e diálogo. Para ela, mesmo que o cargo a coloque em uma posição superior, é possível haver entendimento sem que haja sobreposição com ou pelo poder. Já a professora percebe que as violências de gênero são tradicionalmente machistas. Mesmo reconhecendo que não existe diferença entre homens e mulheres, ela ressalta que elas têm se destacado na sociedade porque têm obtido mais oportunidades de ensino, embora essa condição de estudar e trabalhar reforce a sua exploração, revelando, assim, mudanças nesse contexto social. Em outras palavras: nesses elementos de dignidade, há contradições.

Davi compreende as relações de gênero como a forma com que homens e mulheres são tratados na sociedade. Para ele, as diferenças existem porque eles ainda se consideram superiores a elas. Essa superioridade também é ressaltada por Margarida, que enfatiza o aspecto físico masculino como o meio de eles se acharem melhores que elas. Ressalta também que os professores, ao perceberem essa questão, não permitem que situações que inferiorizem a mulher a cristalizem no espaço escolar. De maneira geral, em uma perspectiva machista, os homens naturalmente se sentem melhores que elas. No entanto, todos os partícipes enfatizaram que, naquela instituição escolar, não enfrentam esse tipo de problema, contrariando o exposto anteriormente.

Isso nos conduz a refletir sobre a necessidade e o risco do processo de adaptação, que mais se parece com um encaixe: “cada um no seu quadrado”. Nesse sentido, para manter a boa ordem, seria necessário, antes de tudo, que cada aluno se adequasse às normas e às regras já vigentes e que perdessem seus vícios considerados padrões. Um exemplo disso é o cuidado com as instalações físicas da escola. Nela não existe vandalismo. Por exemplo, **a pintura é conservada e**

**artisticamente desenhada, pintada pelos discentes com conteúdo pedagógico desenvolvido em projetos educacionais.**

Na verdade, todos esses aspectos configuram relações de poder legitimadas pelos membros desse espaço. As ocorrências, as suspensões e até as expulsões dos estudantes, bem como as advertências e as transferências de professores e funcionários, fazem-se presentes como forma de controle. O diferencial é que é legítimo, está regimentado. Contudo, positivamente, essa maneira de controlar, geralmente, advém de problemas ocorridos anteriormente, havendo, dialogicamente, um consenso para expressar os meios de punição e, assim, controlar a manifestação de novos atos indisciplinados. Ressaltamos que mesmo aquele aluno que foi punido pode concordar com tal medida tomada pelo Conselho Escolar, porque tudo que essa instância decide e faz é partilhado com o conjunto de atrizes e atores que convivem na escola em estudo.

#### 4.1.2 Práticas educativas: inquietações nas relações de gênero

O Conselho Escolar, que tem como representantes pais, mães, alunos, funcionários, professores toma as principais decisões sobre todos e tudo o que faz parte da rotina escolar, fazendo com que, nesse cenário, a direção da escola, que, em termos legais, é a autoridade máxima da instituição, não seja solitariamente culpabilizada ou responsabilizada.

Desse modo, os casos de violência considerados graves são levados ao Conselho Escolar, sendo os pais convocados a comparecer à escola, os quais, geralmente, ao serem comunicados, encontram respostas para determinadas posturas e certos comportamentos dos filhos em casa e para a falta de interesse deles pela escola.

Jares (2002, p. 139) afirma que “No meio escolar, tradicionalmente só se fala dos alunos como protagonistas do conflito.” É necessário problematizar essas posturas mais enérgicas e atuantes do Conselho Escolar que consideram as violências como motivo de expulsão do aluno, bem como pontuar que os conflitos ocorrem em toda a comunidade acadêmica, incluindo as administrações educativas. Na visão das gestoras do CEMTI, posturas dessa natureza têm se configurado como grandes diferenciais para a resolução de problemas escolares. Ou seja, punindo-se esses atos, inibem-se novos casos.

Ressaltamos que, no caso do *bullying* citado pela diretora, foi assinado um termo de compromisso entre os pais e os alunos, que se comprometeram a jamais repetir o ato, ao tempo em que ninguém foi expulso, o que ocorreria de imediato se houvesse reincidência. O problema, então, foi resolvido. Segundo os partícipes, após essa resolução, eles mudaram realmente de postura, o que implicou na alteração do regimento escolar, que considerou que qualquer ato de indisciplina que venha a provocar *bullying* na escola seja um ato com punição, chegando até à expulsão em medidas mais drásticas.

Em relação a episódios de violências de gênero, a diretora indica que podem até ocorrer, mas isso não se torna perceptível, porque os alunos sabem que, em caso de qualquer situação identificada, com certeza eles serão punidos com base no regimento, que é bastante rígido – lembrando que, no documento, o tratamento é dado para a pessoa independentemente de sexo, orientação ou identidade sexual, sem distinção de classe, no que se refere às relações de gênero.

[...] **A gente sabe que, por trás, os meninos, de vez em quando, têm determinadas posturas de querer ser superior a outro colega. Acima de tudo, existe o respeito, e eles devem ser respeitados** para que as relações aconteçam de forma adequada dentro da escola. (DIRETORA).

Acreditamos ser interessante o fato de a gestão buscar saber realmente dos fatos, sem minimizar ou maximizar qualquer situação. Desse modo, mostra-se preocupada com o bem-estar de seus alunos, que também se sentem mais confiantes, na certeza de que o seu problema será resolvido. Os partícipes acreditam que todas as situações de violências devem ser resolvidas com parcerias entre família e escola.

[...] Aqui **os pais estão e são envolvidos com** a situação dos **seus filhos**. (DIRETORA).

Assim, quando os problemas estão somente na esfera escolar, são mais difíceis de serem resolvidos, mas, com a ajuda da família e com um Conselho atuante, fica bem mais fácil a convivência na escola. A diretora ressalta que a atuação de tal junta escolar tem por base o Regimento e que a resolução do que ocorre anteriormente ao ingresso do aluno na escola se dá por representantes de

professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar, em associação com a postura aberta e dialógica da administração da instituição.

[...] o regimento existe na escola e é aplicado realmente. Isso faz com que **os alunos tenham medo de provocar qualquer situação de conflito ou de violência dentro da escola**. Eles temem ter que responder por isso. (DIRETORA).

As normas do Regimento Escolar, na maioria dos casos, causam medo e evitam conflitos e violências. Nesse sentido, as palavras, a ordem e a disciplina são resultado de uma ação coletiva, e não de um ato ou uma reação individual. O medo se dá também pelo consentimento de todos quando redigiram essas normas. Assim, as gestoras e os professores agem em conjunto quando pretendem impor algo para aos alunos, assim como docentes agem em conjunto para reagir contra as normas da Secretaria Estadual da Educação e discentes agem em conjunto contra as imposições de educadores e gestoras, mesmo que estes últimos não tenham obtido tanto êxito.

A professora ressalta que o descumprimento de normas regimentadas gera ocorrência. Quanto a esse aspecto, vale lembrar que, conforme o Regimento Escolar, qualquer dano causado à instituição será passível de ocorrência ou suspensão. A cada três ocorrências, o sujeito é suspenso e, após três suspensões, é expulso. Caso exista agressão verbal, há suspensão, e, em caso de agressão física, há transferência. A esse respeito, a docente afirma, ainda:

[...] às vezes, eu **não concordo**, porque você **deixa de ensinar algo** para um aluno. [...] **se** ele agrediu, mas **houve um entendimento** e ele permanece aqui, ele **se transforma**. Porém, quando ele é transferido, **não se sabe o que vai acontecer lá fora**. Teve uma aluna aqui que foi transferida porque agrediu uma colega. Depois eu fiquei pensando: “o que será que aconteceu com ela? Será que se ela tivesse ficado aqui e eles tivessem se entendido, se desculpado, será que não teria sido diferente?” (PROFESSORA).

A professora entende que, antes de chegar ao ato extremo, que é a expulsão, caracterizada como transferência, seria interessante pensar em dar mais uma chance para que o indivíduo permaneça na instituição. Tal ato punitivo é considerado lamentável para Royer (2003, p. 60): “[...] para educar um jovem, é necessário contar com a sua presença na escola, mesmo que a sua conduta perturbe a classe, sua aprendizagem ou a aprendizagem de seus colegas.” Para essa autora, o maior dano que o ato punitivo causa é o fracasso do discente.

Consideramos pertinente a preocupação da professora. Ela entende que dar outra oportunidade pode ser uma forma de propiciar o reconhecimento e o arrependimento pelo erro, com conseqüente transformação de atitudes, mas com a possibilidade de permanência em um local que tem estrutura para fazer isso. A docente destaca, ainda, que, por vezes, a instituição, quando precisa, convoca os pais para acabar com certos problemas e que, geralmente, não existem esses conflitos na escola. Registra também que os problemas são raros por conta das exigências do Regimento, resultando disso o fortalecimento de laços de amizade e uma melhor convivência. Esse olhar atento da professora indica que as regras são importantes, mas no exercício de relações entre amigos se aprofundam as práticas do afeto.

Essa atenção é também voltada para as resoluções dos conflitos, com o intuito de evitar que os problemas cheguem até o Conselho. Nesse sentido, para resolver essas e outras questões, os professores apresentam nas fichas das reuniões de áreas algumas sugestões e ações, pontuadas nos itens a seguir:

- Proibição da saída de alunos quando os professores estiverem em sala de aula;
- Encontros de líderes de turma e conversa sobre a função deles;
- Articulação de projeto de vida com os alunos;
- Carômetro;
- Reivindicação para que a Prefeitura providencie o asfaltamento da via de acesso à escola, de forma a atender, principalmente, a uma aluna deficiente;
- Conversa com alunos que ficam sem assistir à aula;
- Conversa em todas as salas fazendo "acordo didático" com os alunos;
- Determinação para que o agente de portaria feche o portão para que os alunos não saiam do espaço escolar;
- Definição de ocorrência para quem ficar no corredor após as provas;
- Mapeamento, ou seja, mudança de alunos de posição nas salas de aula;
- Separação de duplas de alunos, evitando conversação, uma vez que certas turmas estão ótimas depois que as duplas foram separadas;
- Interações estreitas nas atividades e mais dinâmicas;
- Conversa amistosa e incentivo às turmas para atuarem de forma tranquila;
- Planejamento de aulas práticas e atividades no pátio;
- Desenvolvimento de projetos/jogos em que os alunos se desafiem mutuamente nos horários de intervalo: manhã, tarde e almoço;

- Incentivo para a realização de aulas de xadrez para discentes com habilidades nesse jogo, visando à possibilidade de competirem na Olimpíada de Matemática.

De início, o “carômetro” nos chamou a atenção dentre esses registros. Nessa escola, essa postura se trata de uma ação que visa não dar uma “bronca” ou reclamar de alguém, inclusive, na frente de outras pessoas, com o intuito de constranger a pessoa envolvida ou de inibir novas ações consideradas inadequadas. Uma ficha com as fotografias de alunos é instrumento que auxilia na identificação para várias ações e intervenções que se fizerem necessárias.

Quanto à diferença de nivelamento entre as turmas, é enfatizada a necessidade de encontrar o equilíbrio das salas. Já sobre a falta de domínio de conteúdo das séries anteriores, é sugerida a conscientização para com o compromisso com os estudos. Visando buscar um entendimento e um melhor aproveitamento, são sugeridas ações que se referem a projetos articulados com a vida dos alunos, a fim de despertá-los para um melhor aprendizado, por meio da conquista de boas notas.

Em relação aos encontros de líderes de turma e à conversa sobre a função deles, esclarecemos que, na escola, existe um projeto intitulado “Liderança de Turma – A participação ativa e comunicativa dos jovens”, elaborado por um aluno da instituição, o qual, no ano de 2016, foi selecionado, na fase estadual, para a edição do Parlamento Juvenil do MERCOSUL (PJM) (2016-2018), coordenado pela Assessoria Internacional do Gabinete do ministro da Educação, com apoio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). O PJM é um programa que tem os jovens como protagonistas para dialogar e discutir temas vinculados ao contexto educacional.

El Programa Parlamento Juvenil MERCOSUR tiene como principal objetivo abrir espacios de participación para que jóvenes de diversos países intercambien, dialoguen y discutan alrededor de temas que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras. (BURTON, 2014, p. 7).

Em 2016, a partir do tema principal “O ensino médio que queremos”, os jovens parlamentares apresentaram suas propostas de políticas educativas na perspectiva de criar “[...] canales de encuentro se pretende difundir valores ciudadanos como el auspicio de la participación, el respeto por la democracia y los

derechos humanos, la conciencia social, la cultura para la paz y la protección del medioambiente.” (BURTON, 2014, p. 20).

Pensar e planejar práticas educativas que promovam cidadania, cultura de paz e respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente é ação intrinsecamente escolar, mas ter os discentes como autores e protagonistas é de muita valia e relevância extraordinária.

[...] Vale la pena preguntarse qué implica pensar “qué escuela media queremos” en el debate sobre género. En la escuela, es importante que varones y mujeres puedan expresar sus gustos, deseos y sentimientos sin ser juzgados ni criticados a partir de modelos que indiquen comportamientos “correctos” para varones y para mujeres. Además, la escuela puede ser un lugar propicio para identificar muchas desigualdades e injusticias que no suelen percibirse como tales, pues están naturalizadas en nombre del amor u otros justificativos. Creemos que la escuela puede contribuir a que varones y mujeres se relacionen de manera respetuosa, valorándose, ante todo, como seres humanos. (BURTON, 2014, p. 30).

A proposta do Parlamento Juvenil do MERCOSUL (2016-2018), ao abordar as questões de gênero, dá enfoque ao modo como mulheres e homens são tratados na sociedade e às desigualdades e às injustiças sociais, apontando a escola como espaço para identificação e superação dessas.

Sobre o Projeto proposto em relação à liderança de turma, o candidato se classificou em segundo lugar. A ação tinha como objetivo geral “Incentivar o protagonismo juvenil através da comunicação e participação nas discussões para o planejamento e desenvolvimento das atividades da escola” (p. 2). Na caracterização do problema, o autor destacou que, seja por desinteresse ou por falta de incentivo, alguns alunos, especialmente aqueles cuja personalidade lhes impede de manter uma comunicação mais ativa com diferentes pessoas, deixam de participar de atividades, “[...] desinteressam-se pela escola por não compreender ou não aceitar certas decisões, propostas ou imposições feitas pela gestão” (p. 2). Acrescenta, ainda, que a própria gestão sente falta da participação dos discentes, principalmente no que se refere ao conhecimento das necessidades deles.

De modo geral, o projeto previu que, em cada turma, tivesse um aluno líder, que é eleito pelos colegas de sala. Trata-se de um processo eleitoral com cadastro de chapas, registro de candidaturas, campanha eleitoral, eleição e curso de formação. Este último implica na formação para o papel do líder de turma. Assim,



existe um perfil de candidato, de acordo com o Projeto Ensino Médio Inovador: líderes.

Sendo eleito, o líder é pessoa respeitada em sala de aula. Conhecedor do perfil da turma, reorganiza a sala e registra quem ocasiona problemas ou descumpre regras escolares, mas ele também, mesmo após a capacitação, caso não cumpra sua função dentro do esperado, poderá ser substituído.

Dentre as atividades dos líderes e dos vice-líderes está a participação no planejamento das atividades desenvolvidas na escola. Dessa forma, atuarão com mais criticidade, autonomia e liberdade, buscando ser parceiros da gestão na procura por soluções indispensáveis para o bom andamento escolar e, conseqüentemente, na construção de uma escola mais democrática, participativa e acolhedora. Atualmente, estão ocorrendo as eleições para a escolha dos novos líderes de turma. Todas essas ações são realizadas com o intuito de prevenir o surgimento de conflitos, de modo a promover o bem-estar na instituição.

Além disso, com vistas à melhoria e à busca da qualidade da educação, há reivindicação para que a Prefeitura providencie o asfaltamento da via de acesso à escola. Internamente, os professores solicitam um “acordo didático” para que os alunos permaneçam mais nas salas de aula e conversem menos entre si. Sugerem, ainda, que haja um mapeamento, ou seja, a troca de lugares onde cada um se senta, ou até mesmo a separação de duplas de trabalho. No que se refere à própria atuação docente, é sugerido que sejam planejadas atividades mais interativas e dinâmicas e que haja o desenvolvimento de projetos que desafiem os discentes nos momentos de intervalo, dentre outras ações. Essas sugestões são coletivamente discutidas e viabilizadas como atos que contribuem para melhorar o cotidiano escolar.

#### 4.1.3 A construção de valores nas práticas educativas

Perceber o encanto, o amor, a dedicação, o compromisso, o respeito, dentre outros sentimentos e valores presentes na instituição, foi deveras maravilhoso! Todos os partícipes, ao se referirem aos valores cultivados para dignificar as relações de gênero nessa unidade escolar, enfatizaram o que há de melhor nela.

O ano escolar já inicia com o elo que se consegue fazer entre os novos alunos, os veteranos e os ex-alunos. Isso tem início na primeira semana de aula,

quando estes egressos vêm à escola para testemunhar que ela fez a diferença na vida deles e, posteriormente, são convidados a participar da Mostra das Profissões, em que, por já estarem no ensino superior, falam da experiência e falam o que há de bom na profissão escolhida.

[...] Logo no começo do ano, a gente faz uma recepção, e quem vai receber esses alunos são os alunos que estão saindo. Eles fazem um dia de recepção, de brincadeiras, e tudo **eles socializam muito bem**. Eu acredito que eles mudam mesmo o comportamento. Aliás, os pais falam isso, que eles **melhoram**. Até a gente, impressiona muito o carinho deles com a gente. (PROFESSORA).

Essa socialização é realizada anualmente, nas dependências da escola. Para a professora, cria-se uma afeição entre esses estudantes, que ficam o dia todo nesse ambiente, apegam-se demais e são muito unidos em defesa deles mesmos. Por exemplo, quando querem conseguir algo, combinam na sala entre si, buscam apoio dos professores e solicitam à gestão – assim, aprendem também a conviver.

[...] A nossa equipe estudantil do CEMTI, eu acho muito interessante, porque é uma escola **bem unida**. A gente sempre quando encontra algum **problema, a gente tenta resolver entre nós mesmos, e, assim**, a relação entre alunos e professores é muito boa, **cada um procura sempre ouvir um ao outro**. (MARGARIDA).

Há **união** sobre todos os aspectos. A aluna se refere à preocupação por parte dos colegas em saber os motivos de ocorrências e, principalmente, de suspensões, para que tentem, juntos, resolver.

[...] Se um aluno foi suspenso, aí, caso seja por um motivo que deveria ser levada a suspensão, **a gente sempre vai procurar falar com a coordenação**. (MARGARIDA).

[...] Os professores **são muito unidos**. Acho que **o tema** do CEMTI **é união**. (DAVI).

Essa união é, também, a representatividade da amizade que existe entre o grupo. Margarida enfatizou que, entre os discentes, o ditado “um por todos e todos por um” tem grande valor. Luft (2011, p. 157) considera a amizade um meio-amor: “[...] é para rir junto, dar o ombro pra chorar, criticar (com delicadeza, por favor).” Para Davi, todas as pessoas têm um nível de amizade que conduzem à união, o que transmite a ideia de que se tem a quem recorrer sempre que se precisa. Ele observou que os docentes sempre procuram atender às exigências da gestão, sem ficar chateados por serem cobrados, pois compreendem que a cobrança é positiva porque visa melhorar a educação.

A **comunicação** e o **diálogo** são constantes na escola. Esses processos garantem maior interação e melhoram as relações entre as pessoas. Sobre esses aspectos, os partícipes destacam que, cotidianamente, as relações interpessoais assim se expressam:

[...] Entre os colegas é todo mundo **muito comunicativo**, parece que todo mundo tem algo em comum, sejam em leituras, filmes, séries, coisas assim. Todo mundo se dá super bem na sala. Os professores sempre **procuram ajudar** a gente no que der, **conversam**. As **gestoras não são tão comunicativas e compreensivas** com os professores, não que seja uma coisa ruim, mas **devia ter mais flexibilidade**. Aqui é todo mundo **como uma família**, um ajudando o outro no que precisar. (MARIANA).

[...] Eu acho **excelente**. Os professores tentam, falam, procuram estar próximos ao aluno, até mesmo **nas dificuldades** que aparecem tanto na sala quanto fora. Nos corredores, eles **conversam** com os alunos, e eu acho isso muito importante pra relação de alunos e professores, que, pra mim, é a melhor possível. Nas **gestoras**, eu acho que deveriam melhorar suas expressões. **Parecem boas pessoas**, mas, quando vai se dirigir à gente, elas **usam uma expressão mais fechada**, principalmente a diretora, eu acho que isso acaba mesmo sendo uma barreira quando vai falar, acho que isso, com qualquer pessoa, **só acontece quando ela quer ter um poder maior. Hierarquia maior, isso é mais visível, mais forte**. Já os **alunos**, entre si, não é excelente, porque todos têm suas discordâncias e preferências (as questões de matérias. Quem gosta de uma matéria, de um professor, esse tipo de coisa, e é uma coisa bem infantil, eu acho), mas, no geral, eles **procuram se entender**. (DAVI).

[...] A maioria dos alunos **se respeitam pela união** que a gente tem. **Estamos sempre preocupados uns com os outros**. Até mesmo no campo da educação, a gente está sempre **buscando ajudar** um ao outro. Temos grupos de estudo da sala no *WhatsApp*. Se tiver alguma discordância, é só por time de futebol [risos]. Já os professores daqui, além de sempre estarem preocupados com a nossa educação, eles sempre se mostram amigos com a gente. Mas **a gestão** não está em convivência com a gente, **ficam mais nas salas delas**. É difícil a professora ir a nossa sala conversar com a gente. **Elas também fazem ótimo trabalho**, mas, às vezes, os professores não têm muita autoria em questão à gestão. [...] eles têm uma opinião, e a gestão já teve a dela. Muitas vezes, eles não conseguiam entrar num consenso. **Os funcionários também tratam a gente muito bem**, assim como a gente também os trata, e eles tão sempre ajudando a gente também, se precisar de algo. (MARGARIDA).

[...] **Os professores** se esforçam muito para dar o conteúdo todo, fazem o máximo. Tipo, a gente não tá entendendo o assunto, pode procurar que eles vão explicar de novo, mesmo se for só pra um ou dois, não importa a quantidade, que eles **vão sempre estar lá ajudando**. Eles **criam laços entre a gente**, eles não são só nossos professores, eles **são nossos amigos**. A gente sabe que pode contar com eles pro que for preciso. Eles também **são muito amigos entre si**. [...] **a gestão auxilia em tudo**, nunca deixaram faltar nada. [...] os **funcionários são muito acolhedores**.

[...] **Acho muito positivo o aprendizado, o respeito, o amor que eles têm pela gente. São bastante solidários, fraternos e responsáveis, não se pode esquecer disso, que eles todos são muito responsáveis**. (RENAN).

[...] **Diálogo**, que é o que tem muito aqui. Quando um professor fala uma coisa que ofende outro, ele **pede desculpa**, diz que estava com a cabeça quente, e é na frente de todo mundo: se a discussão foi para todo mundo ver, a desculpa também. (PROFESSOR).

No que se refere às relações, os partícipes deram enfoque aos modos de tratamento entre si. Para Mariana, entre os colegas, a comunicação ocorre para o que há em comum entre eles, inserindo-se o ambiente externo ao que costumam assistir, assim como a Margarida acha que os discentes se respeitam e estão preocupados uns com os outros. Nesse aspecto, o Davi discorda e afirma que há certa infantilidade nas conversas, mas que no final procuram se entenderem.

Quando a comunicação e o diálogo fazem parte da rotina da escola, o ambiente se torna mais tranquilo e favorável para a convivência diária. Essas conversas ocorrem também em relação aos conteúdos trabalhados. Davi acredita que essa comunicação entre docentes é excelente e que, quando um assunto é abordado em sala de aula, percebe-se que eles estão em sintonia e estabelecem elos de conteúdos com as outras disciplinas, o que torna mais fácil o aprendizado. Exemplificou que, ao estudarem Arte no período Paleolítico, o professor de História também estava trabalhando esse conteúdo, e ambos faziam relações da arte com a história. Sem citar mais, acrescentou que isso também ocorre em outras disciplinas. Mariana destaca que os professores costumam conversar e ajudar os alunos, acrescentando, inclusive, que o modo como alguns falam, utilizando expressões mais comuns aos jovens, fazendo-os parecer adolescentes, mas que, na verdade, isso torna tudo mais fácil. Renan ressalta que essa ajuda se dá também pelo esforço em saber se os discentes aprenderam, dispondo-se, com isso, a tirar dúvidas fora do horário normal da aula, o que contribui também para a criação de laços de amizades.

As relações entre os professores e os seus pares são regadas de muitas amizades. Nesse diálogo, o referido educador ressalta que, às vezes, tem um mal-estar (discordâncias), mas que, se os ânimos se alteram, logo vem, em público, o pedido de desculpas, antes de se criar um desentendimento entre um docente e outro. Acrescentou que os alunos que têm problemas recorrem a esses profissionais dizendo: “professor, queria conversar com o senhor”.

Quanto à gestão, nesse caso, foram inclusas a diretora, a diretora adjunta e a coordenação pedagógica. A maioria dos partícipes afirmaram que, às vezes,

mostram-se muito fechadas em relação à comunicação e ao diálogo e que deveriam ser mais flexíveis, mas, ainda assim, procuram justificativas, chegando a afirmar que isso ocorre porque elas ficam mais tempo em suas salas, ao contrário dos professores, que estão mais próximos aos alunos. O destaque maior está no discurso de Davi, que enfatiza que o uso de expressões fechadas só acontece quando a gestora quer ter um poder maior, sendo essa hierarquia mais visível, mais forte. Todos afirmaram que as relações com funcionários são muito boas.

Sem pretender dar destaque às expressões faciais que foram citadas, especificamente quanto à diretora, ao considerarem-nas como “fechadas”, lembramos de uma passagem no livro de Jorge Larrosa intitulado “Pedagogia Profana”: “[...] o riso que interessa como componente dialógico do pensamento sério que crê e não crê respeita e zomba de si mesmo, de pensamento móvel, leve” (LARROSSA, 2001, p. 170). E a toga está com ela.

Destacamos que os professores consideram alguns alunos como muito comprometidos. Esse comprometimento se insere nos atos de terem atenção às aulas, realizarem os exercícios em sala e participarem, de modo geral, de todas as atividades propostas. Os elogios, a partir das fichas no encontro de área, indicaram que alguns discentes estavam muito focados na aula, apresentaram notas boas, fizeram boas apresentações, de forma que se destaca quando há melhora em qualquer reclamação anterior.

A **igualdade** é um tema presente nas práticas cotidianas da escola. Não existem, em qualquer aspecto, “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Essa percepção fica mais visível na execução dos projetos escolares: os grupos são mesclados, sendo as divisões de tarefas igualmente realizadas entre todos.

[...] Trabalhei com eles com uma horta, foi em 2015, com os meninos do primeiro ano. **Eles trouxeram as enxadas e as meninas usavam do mesmo jeito que meninos.** Eles não dizem “ah, porque eu sou menina eu não vou pra enxada”. Eles cavavam, adubavam, cuidavam da horta com o maior carinho. Infelizmente, chegou as férias e a horta se acabou. Do mesmo modo, na escolha das profissões, tivemos meninas cursando Engenharia, que geralmente é uma área mais escolhida pelos meninos. Ambos estudando direito, não vejo essa seleção olhando para o gênero. (PROFESSORA).

[...] até na Educação Física a professora sempre busca colocar **todo mundo** para **praticar a mesma atividade, sem distinção** nenhuma. (MARGARIDA).

Durante a feira de alimentos saudáveis e de não saudáveis, assim como nos demais momentos na escola, não existiram papéis diferenciados de meninos e meninas. Essa igualdade foi nítida em vários momentos.

O grupo é bastante heterogêneo. **Os meninos estão** super descontraídos, usando seus **aventais** e seus **gorros**. Eles **varrem**, enquanto o **professor está recolhendo o lixo**. Ambos mostraram as suas habilidades culinárias, organizados em equipes – distribuem igualmente as tarefas: o cuidado com a limpeza, a higiene interna e externa à sala de aula. A preocupação em dominar a fala era algo bastante individual, até porque a solidariedade também foi marca em todos os momentos. Assim, quando alguém esquecia sua fala, outros ajudavam, complementavam. Em uma das salas, um aluno ficou nervoso, errou, gaguejou, e seus colegas iniciaram uma salva de palmas para ele. Indescritível, impossível não ficar emocionada!!! (DIÁRIO, 2016).

Ressaltamos que, nas aulas de Educação Física, cuja área teve em seu currículo atividades consideradas masculinas e atividades consideradas femininas, o que diferenciava os espaços onde são praticadas, em geral, os meninos jogavam nas quadras, enquanto as meninas exercitavam os corpos no pátio, diferenciando-se também as tarefas quanto ao gênero dos professores. Ainda hoje, grande parte das escolas realiza práticas de exclusão e de segregação nas convivências, fazendo, por exemplo, as atividades físicas com os discentes separados por sexo. Para Louro (2012, p. 57):

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Esse modo de conceber a educação e, no caso, as atividades físicas vinha consolidando os preconceitos e os estereótipos de gênero. No CEMTI, ocorre diferente:

### Imagem 5 – Atividade física no CEMTI



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

O horário da atividade física é distribuído por turma. Cada uma, em seu período específico, segue para o pátio ou para a quadra, e lá alunos fazem as mesmas atividades. Sem distinção quanto aos exercícios para meninos e meninas, a professora se mostrou bastante atenciosa quanto à orientação para proceder cada atividade e explicar os benefícios para o corpo e, sempre que observou qualquer desconexão na atividade, chamou a atenção para que a prática fosse executada visando aos seus objetivos. Esses momentos ratificaram que não há distinção de gênero, exceto quando os jogos são disputados entre eles e elas. Em nenhum momento foi evidenciada a existência de um modelo de atividade feminino ou masculino, sendo, em todas as atividades desportivas, trabalhada a questão corporal humana.

Outro destaque é a **participação da família**<sup>23</sup> na escola. Segundo o professor, ela está presente nas reuniões, acompanha o desenvolvimento e o crescimento dos filhos e procura, com a escola, identificar o que está acontecendo para que eles melhorem o aprendizado.

---

<sup>23</sup> Não pretendemos conceituar o termo “família”, considerando os mais diversos arranjos existentes e que, além disso, parte dos(as) aluno(as) não mora com seus pais e suas mães, dando-se a participação dos familiares em nível de ser responsável por eles(as) na escola.

[...] A presença dos pais aqui dentro também acho que é de fundamental importância. **A escola funciona muito porque os pais estão presentes.** (PROFESSOR).

A participação familiar é permeada pelo processo de responsabilidade compartilhada. Mais adiante, perceberemos que o nível de participação ocorre tanto no percurso de comunicação quanto no desenvolvimento, no progresso e nas dificuldades dos filhos na escola, bem como na colaboração na tomada de decisões, como é o exemplo da participação no Conselho Escolar e da ação voluntária no desenvolvimento dos projetos escolares.

Na maioria dos casos, o poder exercido na instituição vem acompanhado de repressão e de busca por disciplina, diante do discurso de que a escola funciona melhor com aquele comportamento adequado. Esse mesmo discurso, geralmente, é corroborado pela família, sendo sistema legítimo para repreender os filhos. A escola passa a ser vista também como uma família, já que esses sujeitos ficam muito tempo lá. A esse respeito, Foucault (2001, p. 08) explica:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Na família ou na escola, o discurso se volta para a continuidade da obediência e o bem-estar de seus filhos e alunos. Contudo, ressaltamos que, dentre outros pontos positivos de se fazer parte da escola, está o fato de que os professores ficam muito tempo com os alunos e passam a conhecer mais a realidade escolar. Nesse sentido, a instituição integral possibilita mais oportunidade para que esses envolvidos dialoguem entre si.

[...] O fato de a gente **conhecer** mais profundamente **o aluno**, acho que facilita o trabalho de **saber como lidar com ele**, acho que é positiva a escola integral nesse sentido. Além da **solidariedade**, o **respeito** que se vai adquirindo com o decorrer do tempo. Aqui nós temos mais tempo pra desenvolver com eles um trabalho mais intenso que termina tendo melhores resultados. (PROFESSORA).

Conhecer o discente e o universo no qual está inserido faz parte do ato de educar. Essa interação entre professores e alunos considera esses jovens como



sujeitos inseridos em uma dinâmica social que priorize a sua autonomia. Nesse sentido, falar **com** eles é uma experiência que contribui para os seus protagonismos e para o sucesso escolar.

Essa **solidariedade** envolve, também, os ex-alunos, que retornam sempre que convidados para colaborar com qualquer projeto, sendo destaque o Projeto “Escolha da profissão”. Na escola, existe também a preocupação com o bem estar de todos, garantindo-se a compreensão e a união entre eles. Para Davi, por vezes, essa preocupação é identificada por outros, sem a necessidade de ser comunicada.

[...] **A escola** está sempre próxima. Às vezes, a gente tem que pedir, mas, muitas vezes, ela mesma identifica o problema e vai atrás, **não fecha os olhos**. Em qualquer situação, até mesmo fora da escola: tipo, se uma pessoa estiver fardada, mesmo fora da escola, havendo algo errado, ela chama pra ajudar, **sempre há muita ajuda**. (DAVI).

[...] **A escola** não ignora os problemas, ela procura saber qual é o meu problema e tenta buscar uma maneira de resolver. Ela **pode considerar a minha opinião, mas, baseada nos direitos da escola, nas regras e tudo**, se tiver de acordo com a escola. Se for em questão de busca da melhoria da escola, eles vão levar em consideração a minha opinião. (MARGARIDA).

O sentimento de solidariedade aproxima as pessoas na instituição. Saber que docentes, gestoras e discentes se preocupam com um problema que se vivencia nesse ambiente ou até mesmo na família os gratifica e os tranquiliza, sendo muito bom contar com a ajuda daqueles. Davi afirma que a escola, enquanto instituição, sempre tem ajudado com os problemas vivenciados pelos alunos. Sobre esse aspecto, Margarida ressalta que encontra ajuda tanto por parte dos amigos, que sempre buscam auxiliar uns aos outros, como pelos professores, que também se dispõem a colaborar. Além disso, afirma que a gestão escolar procura considerar a opinião de discentes desde que elas estejam em conformidade com as normas e as regras, de forma de venham a fortalecer e a melhorar a atividades. Quanto a isso, retornando à questão do poder, fica óbvio que o discurso dominante prevalece sobre os alunos.

[...] o que eu mais valorizo aqui na escola é o **respeito** e a **preocupação** que eles têm **com a gente**, se nós estamos bem, tanto em questões pessoais como estudantis, eles sempre estão tentando elevar a gente, elevar o nosso nível. Sempre pensam na gente como um todo: não é aluno tal que vai ter determinado valor, é o todo, a escola toda. (MARGARIDA).

Essas atitudes solidárias estão voltadas para a gestão do trabalho em que todos estão envolvidos. É isso que Paro (2012, p. 210) entende por vontade coletiva, guiada em busca do alcance dos objetivos da escola, de forma que “[...] o homem, por sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre”.

Essa liberdade de fazer implica **compromisso e responsabilidade** de todos, características muito presentes no CEMTI. Em novembro, durante uma feira de profissões, quanto adentraram à sala discentes e docentes de uma faculdade particular para informar sobre alguns cursos, suas formas de ingresso, mercado de trabalho, dentre outros aspectos, os alunos da unidade escolar estavam dispersos, sentados à mesa e conversando entre si. Quando viram os convidados, imediatamente sentaram em suas carteiras, e, aos que estavam falando alto, alguns colegas pediram que parassem.

“[...] não tá vendo que tem visita?” – essa frase é bastante comum em momentos em que a escola recebe pessoas externas a ela. (DIÁRIO, 2016).

A gestão escolar manifestou descontentamento para com o atraso da equipe da faculdade e a ausência de alguns profissionais cuja presença tinha sido prometida. Existe certo nível de organização na escola. Em razão dessa possível dinâmica de arrumação própria e muito disciplinada, existe uma programação, de modo que, quando algo não acontece conforme o planejado, isso deixa todos os seus agentes irritados, desestimulados.

O ambiente escolar torna-se reconhecido por sua organização espacial e pelas determinações impostas em nome do plano de eficiência do processo de ensino e de aprendizagem. Sua rotina demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente definidos, comprometendo, assim, o surgimento do novo. (MEDEIROS; LAURENTINO, 2013, p. 68-69).

Conforme o autor referenciado, essa organização exige certas cobranças na escola, dentro de um prazo estipulado, como se exemplifica na entrega e na execução dos planejamentos para que a coordenação pedagógica realize o acompanhamento das atividades, na entrega das tarefas e das provas à secretaria

para que sejam reproduzidas, bem como no cumprimento dos prazos de devolução de atividades e avaliações aos alunos, dentre outras ações. Tudo isso colabora para o bom funcionamento da unidade de ensino, conforme demonstram os depoimentos:

[...] se não tiver a cobrança (entregar os planos, diários), relaxa e fica como uma escola como outras por aí. **Quem chega já é instruído, aqui funciona assim**, com prazo para entregar planejamento, prazo para entregar prova de cada disciplina. **Tem a cobrança**. Se não entregar, **tem a advertência** para professor. O ano passado teve um professor que pediu para sair da escola, mas, **se ele não pedisse, ele iria pro “Conselho Escolar”**. (PROFESSOR).

[...] Às vezes, a diretora tem que ser **linha dura**, mas ela tem uma **gestão democrática**. Ela ouve as pessoas, mas duas coisas a tiram do eixo: mentira e falta de professor. (COORDENADORA).

Esses controles fazem com que os professores se vejam obrigados a cumprir os prazos. Os novatos são logo informados sobre essas normas e regras. Caso não cumpram, serão advertidos e, caso persistam em descumpri-las, com base na decisão do Conselho Escolar, serão convidados a sair da instituição.

Para a coordenação, nesses e em outros momentos, inclusive os burocráticos, os educadores têm se apresentado bastante responsáveis e compromissados. As gestoras, por meio, da coordenação pedagógica, acompanham de perto as atividades dos professores. Existe na instituição uma ficha de “Controle de recebimento de documentos pedagógicos dos docentes”, a qual contempla a entrega dos planejamentos, das atividades avaliativas, das fichas de notas e da devolução das atividades. Além desses compromissos docentes, a ausência de algum educador na escola ou mesmo de qualquer funcionário desestabiliza as atividades daquele dia.

Em relação à metodologia utilizada no CEMTI, uma das mais evidentes é o trabalho com a Pedagogia de Projetos. Para Campos (2014, p. 57),

A ideia de trabalhar com a pedagogia de projetos viabiliza a interdisciplinaridade no interior da escola e enriquece o universo escolar, agindo para a integração transversal dos conhecimentos e habilidades que se tem por intencional na formação do aluno.

Esse tipo de metodologia é bem aceita, colaborando para a execução do trabalho em equipe e para os protagonismos de discentes. A esse respeito, alguns partícipes afirmam:

[...] Eu acho muito interessante. Sempre que começam as aulas, eles têm reunião de talentos pra mostrar o talento de cada aluno e mostrar como cada um gosta de viver o seu dia a dia. [...] **O CEMTI Saúde ensina os alunos a trabalhar em equipe.** (MARGARIDA).

[...] a pessoa não fica de lado, não fica marginalizada, **sempre é chamada a falar, a participar, mostrar sua opinião, em toda e qualquer situação.** (MARGARIDA).

[...] Trabalhos em equipe, eu vejo que, por meio do sorteio, a gente pode **construir mais amizades**, sair daquele grupinho que sempre fica direto. E, quando acontece sorteio em grupo, a gente pode construir mais amizades, **já aqueles que se sentem excluídos**, construir também, porque, **muitas vezes, a pessoa nem conhece a outra e já começa a julgar**: “não, rapaz. Bota ele no grupo não, não sei o que...”, e, por meio do trabalho em grupo, o trabalho em equipe, acaba conhecendo. (RENAN).

A metodologia sistêmica prevê o trabalho com projetos que sejam criativos, que ultrapassem o ato de ensinar provocando uma aprendizagem transformadora e significativa. Ela propicia o trabalho em equipe, que, por sua vez, com base no discurso dos partícipes, fortalecem os vínculos afetivos e de amizade e quebram barreiras para aqueles mais tímidos ou excluídos. Nesse aspecto, como afirma Renan, a falta de conhecimento do outro pode gerar um julgamento, e, quando a formação de grupos acontece por meio de sorteio, é possível desmitificar tal ideia preconcebida. Na escola existem muitos projetos, o que estende consideravelmente as atividades docentes, destoando das aulas expositivas e tradicionais, sem implicar em aumento de carga horária, mas de serviços.

[...] Esses projetos **umentam nossa carga de trabalho, mas são gratificantes para os alunos**, eles tem um envolvimento maior do que nas atividades da sala de aula, eles se envolvem no projeto, ficam mais entusiasmados para apresentar resultados e eles aprendem. (PROFESSORA 1).

Apesar de aumentar a carga horária de trabalho, a professora considera que atuar com projetos é muito gratificante para os discentes, referindo-se a isso como forma de compensação. Contudo, alguns docentes, por vezes, preocupados com a conclusão dos seus conteúdos, questionam essa quantidade, surgindo frases como:

Mas outro projeto? Agora **vão enlouquecer os alunos? Como é que eles vão dar conta disso, isso e isso?** (PROFESSORA 2).

No discurso dessa professora existe contradição: enquanto ela afirma que os alunos vão enlouquecer, é possível compreender que ela está falando por eles, mas se referindo a ela própria e às suas condições para concluir todo o conteúdo a que

se propõe o currículo. No entanto, no final tudo dá certo. É necessário organizar melhor as os projetos educativos realizados no decorrer do ano letivo, porque os discentes são muito comprometidos com o que fazem e se esforçam para que as atividades propostas sejam executadas. Às vezes, o que chateia a referida docente é a retirada de um estudante da sala de aula para fazer algum ensaio ou outra atividade que é ação do projeto, no momento das aulas de sua disciplina. Não ficou evidente que a instituição tenha foco no trabalho aula-conteúdo, tornando-se mais visível a formação humana. Talvez isso justifique a existência de tantos projetos. Esse é um problema de adequação de horários que deve ser mais bem organizado.

Culturalmente, a escola objetiva a aquisição do conhecimento e do saber no processo de ensinar e de aprender. Mas outros **desafios** significantes se inserem nesse ambiente pedagógico. Apesar de tudo parecer muito bem, na percepção dos partícipes, delineiam-se alguns desafios que se caracterizam na relação entre escola e comunidade, diante do enfrentamento às violências nas relações de gênero.

[...] A própria **credibilidade** que a escola já tem hoje, **o nosso desafio é manter**. (DIRETORA).

[...] **Perder a timidez pra ser mais comunicativa** ainda. (MARIANA).

[...] O que falta para escola **melhorar**, eu acho que a **questão das expressões** [...], pelo menos **mostrar que está contente**, alguma forma mais amena, e eu acho que só. **Aqui não tem autoritarismo, é algo mais democrático**. (DAVI).

[...] Os professores e coordenação **trabalharem mais entre eles, conversar**, ter o hábito do diálogo. **Reconhecer que somos iguais, que, muitas vezes, o aluno está errado, mas tem vez também que está certo**. (RENAN).

[...] os desafios que se referem às relações de poder devem ser trabalhados lá no início da escolarização, em casa, com a família, onde está a base. Essa questão da **aceitação, do respeito em relação ao outro, ninguém vai ser igual, nós todos somos diferentes e diferentes em vários aspectos. Falta ainda é a questão do respeito, mas isso tem que vir lá da família, das séries iniciais**. [...] Com incentivo à leitura, trabalhar o respeito ao próximo, e eu acho que **a literatura é uma forma bem interessante de se fazer isso**, se aproveitando na base da literatura para abordar essas diferenças seria uma solução. (PROFESSORA).

[...] Acho que ainda está faltando para escola mais um pouquinho de **proximidade da gestão com os alunos**, que acho que isso ia **fortalecer** mais ainda **essa relação** entre nós. (MARGARIDA).

[...] Falta amadurecer mais. **Antes era muito truculento, de ter mesmo “arranca rabo sério”**. Hoje não. **Já diminuiu muito**, e esse ano teve muita coisa, que a gente começou a perceber a mudança, que **melhorou**. Eu acho que **foi por amadurecimento**, a estratégia de como **conversar**, de como lidar. Aqui **se**

**consegue tudo, mas tem um jeitinho** de chegar perto da gente para conversar para **pedir**. (PROFESSOR).

Para Davi, a escola é mais democrática que autoritária. Isso porque ele considera importante que os gestores e funcionários procurem saber a opinião das pessoas e respeite o outro, mesmo não concordando com o posicionamento. Contudo, aponta que algumas expressões destes demonstram certo autoritarismo.

Larrosa (2001), no capítulo 7 do Livro *Pedagogia Profana*, intitulado “Agamenon e seu porqueiro”, afirma que é preciso mergulhar na posição do porqueiro para combater a realidade do poder, sendo necessário colocar em dúvida o poder da realidade: “[...] Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade” (LARROSA, 2001, p. 165).

O ponto de vista do porqueiro indica que a realidade é assunto de discussão: a verdade deve ser posta em questão e temos de aprender a viver de outros modos e ser imperativos e corajosos para parar de pensar em blocos e pensar mais no todo. Nesse mesmo sentido, Margarida acredita que a gestão deve se aproximar mais dos alunos. A respeito disso, Paro (2012, p. 203-204) entende que uma

[...] gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica.

A professora entende que, se o respeito ao outro fosse trabalhado na família, bem como nos anos iniciais da educação, tendo inclusive a literatura como suporte pedagógico, determinadas situações preconceituosas não se fariam presentes. Esse pensamento corrobora com Luft (2011, p. 83), que afirma que “[...] um pouco de ordem na infância e adolescência, em casa, na escola e na sociedade em geral, ajudaria a aliviar a perplexidade e angústia daquelas fases. Respeito deveria ser natural e geral, começando em casa”.

O professor ressalta que houve muitas mudanças em relação a certo autoritarismo por parte da gestão, mas que isso já amadureceu muito e que o desafio seria dar continuidade ao modo de conversar mais dialógico.

Para a diretora, o desafio está em manter a credibilidade institucional, a qual advém dos bons resultados que os alunos apresentam nas avaliações internas e externas; das mudanças, dentro da escola, de muitas posturas com o intuito de que melhorem as relações internas e interpessoais; do respeito uns aos outros; do diálogo que melhora a própria prática educativa do professor; do monitoramento feito, que implica uma dinâmica diferenciada, buscando aperfeiçoar tudo o que ainda precisa melhorar. Tudo isso é um trabalho feito que é reconhecido pela comunidade.

No PPP da instituição, o maior desafio apresentado é:

[...] formar cidadãos éticos, capazes de interagir em uma sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores de nosso trabalho a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores. (p. 39)

A inclusão é um desafio permanente nos nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno/a. (p. 57).

Considerando o exposto nos discursos, gestoras, professores e alunos ressaltam a necessidade de melhorar essas relações entre eles. Entendemos que o primeiro passo seria seguir por esse reconhecimento de que essas ligações são permeadas pelo poder, que segue certa hierarquia: gestão, docente, discentes, e, posteriormente, seria preciso executar ações que coadunassem com atitudes mais democráticas e emancipatórias. A referida instituição já caminha nessa direção, pois, dentre os valores positivos que ocorrem na escola, os mais citados foram união, coletividade, companheirismo, solidariedade, igualdade, compromisso, responsabilidade, respeito, trabalho em equipe, cooperação, coparticipação, comunicação, além de diálogo, estímulo, participação da família, necessitando-se, no entanto, de mais compreensão e tolerância.

Para a diretora, tudo que se passa na escola é repassado para o grupo em geral. Se um sofre ou se alegra, todos sentem isso juntos. Assim, existe o reconhecimento de que tudo é resultado do conjunto: do trabalho da gestão, dos docentes, dos funcionários e dos discentes, sendo todos estimulados a melhorar cada vez mais.

[...] Uma coisa incrível da escola é que **os alunos respeitam, não têm preconceito**, porque eu vim de escola que tinha preconceito, muita coisa desse tipo, aqui é como um paraíso. O que eles ensinam a gente leva pra vida toda. (DAVI).

Davi relata ter sofrido preconceito nas outras escolas em que estudou. Ele afirma que existia muita falta de respeito, intolerância, apelidos, xingamentos e brigas. Por esse motivo, compara o CEMTI a um paraíso. Sobre tolerância, uma ótica diferente é apresentada por Louro (2012a, p. 48), ao afirmar que

[...] é preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior.

Em conversa informal com um professor durante uma visita, ele afirmou:

[...] **Tudo** nessa escola **funciona**. Em outras escolas, às vezes, consigo trabalhar três capítulos no ano. Aqui, dos dezoito capítulos, faltam três para encerrar, e agora que estamos em outubro. (PROFESSOR).

Querendo entender por que isso acontece, o docente acrescentou que nada lhes faltava, que a gestão e todos se respeitavam, com um grupo unido e coeso que fazia com que tudo desse certo. Em se tratando da promoção da igualdade de gênero, acreditamos que se tornará possível quando a evolução humana e social estiver sempre presente em todos os lugares e os momentos na sociedade. Corroborando com a professora, essa equidade se inicia em casa, em cada lar que consegue, além de superar preconceitos e discriminações, refletir sobre as diversas situações que marcam as desigualdades de gênero, para que sejam superadas nas vivências, nas atitudes corajosas de manifestação e de luta. Cremos que isso é tarefa da escola, no sentido de transformar, informar, debater e recriar relações de gênero com base na igualdade.



## 4.2 LITERATURA CORDELIZADA: DISCUTINDO GÊNERO

As relações de gênero também são trabalhadas, mesmo que indiretamente, em um projeto bastante interessante, intitulado “Projeto de Leitura – Além do ato de ler”. Durante o ano de 2016, todas as turmas estudaram algumas obras literárias, e, a partir delas, foi produzido o cordel. Sem especificar a abordagem de poder nas relações de gênero, a professora informa:

[...] o nosso objetivo de trabalhar a obra é incentivar a leitura, é mais para a parte de compreensão e produção de textos, do domínio da linguagem focando mesmo nos resultados do ENEM. (PROFESSORA).

A literatura de cordel escrita pelos alunos tem como base as obras literárias estudadas durante o ano letivo, que são transformadas em poesia popular. Sua composição poética é sextilha, estrofes de seis versos. Apesar do baixo custeio, a impressão e a distribuição dos folhetos ilustrados são de responsabilidade da escola, havendo, por vezes, dificuldades para a impressão.

Além de ter o objetivo de ser preparação para as questões literárias do ENEM, essa tarefa é também uma arte, por meio da qual há a transfiguração real da obra, em meio à realidade (re)criada pelo artista, a qual passa a ser recontada em forma de cordel pelos) discentes cordelistas.

[...] A gente começa a trabalhar no sentido de conhecer, observarmos a linguagem e a produção em si. Nosso objetivo não era focar em mulher, nem nada. Isso vai surgir no decorrer da análise da obra, que eles vão lendo, vão pontuando o que acharam interessante. E, aí, **vão surgindo os debates**, de certa forma, como argumentação nas mais diversas temáticas. (PROFESSORA).

Os estudos literários são ricos em todas as formas, sendo possível analisar e interpretar as linguagens presentes, estabelecer relação de contextos (social, histórico, político, econômico, cultural) do momento da produção e reconhecer valores e concepções artísticas. Para além dos objetivos educacionais, enfatizaremos as relações de gênero apresentadas por estudantes com esse trabalho de cordel ministrado pela professora de Literatura. Ela ressalta que não teve como objetivo principal enfatizar o papel da mulher na sociedade, mas que os debates e as discussões, inevitavelmente, conduziram para isso.

Apesar de essas obras não abordarem especificamente sobre gênero, a professora enfatiza que, por vezes, é acrescentado material complementar – inclusive pela docente de Redação –, como, por exemplo, textos para dar maior ênfase a essa abordagem.

Mensalmente, é trabalhada uma obra literária, e, a cada bimestre, faz-se um trabalho de produção. A professora relata que realiza essa atividade desde o primeiro ano escolar, mas com os discentes do terceiro ano se torna mais difícil, porque eles argumentam falta de tempo para ler os livros. Metodologicamente, é trabalhado um título por mês, sendo feita a escolha de uma das obras do bimestre, culminando com o trabalho de produção. No primeiro bimestre, foi feito o cordel, que ainda não foi divulgado porque está em fase de correção para que o livreto seja feito.

Geralmente, é um trabalho coletivo, em que a turma toda lê o mesmo livro. Posteriormente, a atividade é dividida em partes, para os grupos fazerem o trabalho de produção e, depois, a correção juntos.

Em 2016, nas turmas do primeiro ano, as obras estiveram voltadas para a literatura piauiense, tais como: “Ulisses”, “Beira-vida, beira rio”, “Os que bebem como cães”, “Ataliba, o vaqueiro”. No segundo ano, foram trabalhados livros da literatura romântica, do realismo e do naturalismo. Entre eles estava “Ataliba – o vaqueiro”, escrito por Francisco Gil Castelo Branco. Os personagens principais são: Ataliba, um vaqueiro de uma fazenda do Morro que “[...] era moço, tinha a figura atlética e a fisionomia cheia de franqueza” (CASTELO BRANCO, 2011, p. 36); e Teresinha, uma morena sedutora assim descrita:

[...] As suas formas, delineando-se em modesta saia de chita, e os seios arfando sob a alva camisa orlada de rendas, ofereciam à escultura um modelo de perfeições. As tranças espessas, escuras e lustrosas [...]; os seus olhos rasgados, brilhantes, transluziam as paixões que, dir-se-ia, dominam ainda nessa alma inocente.

Sem a pretensão de analisar a obra, queremos ressaltar o que já apresentamos na primeira parte deste texto quanto aos aspectos de representação da figura feminina, também retratada no cordel produzido.

Vivia ali Teresinha  
**Uma mulher seduzente**  
**Com olhos bem rasgados**  
**Mostrava-se inocente.**

.....

Quando estava lá no rio  
 Um barulho a assustou  
 Então ela percebeu  
 Que era Ataliba, seu amor  
**Era um moço bem valente**  
**Um vaqueiro sonhador.**

(Cordel baseado na obra “Ataliba, o vaqueiro” – 2º Ano C, 2016).

Na apresentação da obra em sala de aula, a discussão abordou os estereótipos do que é ser homem e ser mulher na sociedade. A figura do vaqueiro surge como sujeito forte, destemido, que, dentre outras atividades, adentra a mata, aboia o animal desgarrado e procura água para amenizar a situação da seca na região. Teresinha, por sua vez, é destacada por estereótipos que assumem a natureza feminina, como seduzente e inocente, características que refletem a postura da mulher ideal para o matrimônio. Ainda nessa obra, o cordel destaca, sobretudo, a força das mulheres, explícita nas falas de dona Deodata, quando se recusa a sair de sua terra.

**A velha fez um pedido**

De no quintal descansar  
 Debaixo da cajazeira  
 Ela queria ficar

**Manter-se naquela terra**

E ali se transformar

(Cordel baseado na obra “Ataliba, o vaqueiro” – 2º Ano C, 2016).

Para a professora, foi um trabalho interessante. Na turma do 2º Ano C, acabou sendo algo mais polêmico, porque os estudantes fizeram a leitura e destacaram a presença e a representação da mulher nas obras literárias, mas, nos

momentos de discussão, alguns meninos se apresentaram de forma preconceituosa e machista.

[...] No segundo ano, trabalhamos a obra “Ataliba, o vaqueiro”. E, aí, teve uma polêmica interessante, questionando a mulher:

[...] **Um menino**, se utilizando de um termo vulgar, **disse que mulher era “algo fácil”, percebendo-a como um objeto**. A polêmica foi gerada porque ficaram os meninos contra as meninas em defesa da mulher. [...] O trabalho terminou na coordenação. Ele **veio apreensivo**, porque achava que **ia ser suspenso**, ia ganhar uma **ocorrência**.

Aí, eu disse:

– Não, só queremos continuar a conversa. Por que como é que você **vê a mulher como uma carne**, que você come uma a cada dia para diferenciar e provar de todas?

**[um menino lá do interior, daqui a 900 km].**

– Como é que você vê essa mulher lá na sua família? Sua irmã, sua mãe? É a galinha? É a porca?

Ele ficou refletindo... [...] pediu desculpas para a turma. (PROFESSORA, 2º Ano, 2016).

A atitude preconceituosa e machista do aluno, que percebeu a mulher como um objeto do qual o homem se apropria e descarta, reproduz o discurso dominante. Essa objetificação delas é resquício da cultura patriarcal, que as torna sem valor e descartáveis, gerando várias consequências perigosas a elas, estabelecendo papéis diferenciados entre eles e elas e reproduzindo as desigualdades sociais.

Além disso, fazemos referência também a três pontos básicos quanto à resolução do problema. Primeiramente, nas discussões de questões consideradas polêmicas, o diálogo por si só não é suficiente para mudanças de opiniões. Em segundo lugar, o medo desse aluno de ser chamado a atenção, de “levar uma ocorrência” ou até mesmo de “ser suspenso da escola” constitui um dos meios utilizados pela unidade para inibir certos comportamentos considerados indesejados, mas isso tampouco o faz mudar de opinião e de comportamento. Em terceiro lugar, chamou a atenção o fato de ser um discente interiorano, por considerar a perspectiva de que haja certo respeito às mulheres do campo, carentes de mais oportunidades e reconhecimento. Sem querermos desconsiderar essa conversa como essencial, queremos enfatizar que não foi um diálogo crítico-reflexivo em sala de aula, sendo apenas uma pressão na coordenação pedagógica que podia implicar

até em suspensão escolar. Contudo, tal advertência não garantiu que a visão deturpada do aluno sobre as mulheres pudesse acabar ali mesmo.

Outra obra, mesmo não abordando especificamente o gênero, gerou bastante debate sobre a temática: o livro “Senhora” (1875), de José de Alencar. Nele são discutidos certos valores e comportamentos sociais, e o casamento é apresentado como forma de ascensão social, durante a segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro. A professora relata que a leitura e a análise da obra levam à percepção de uma contradição: o texto foi um meio de empoderamento da mulher no seu trabalho, incitando o entusiasmo das alunas, mas não deixa de reforçar uma cultura machista por parte dos alunos.

[...] É como se fosse uma **agressão à pessoa deles** [alunos]. Se a mulher se destaca, é como se tivesse **tirando o brilho dos homens. As meninas ficaram muito entusiasmadas** ao apresentar o livro “Senhora”. **Os meninos**, infelizmente, ainda **carregam aquela cultura tradicional, machista. São poucos** os meninos **que ficam do lado das meninas** em uma análise dessas. Geralmente, **eles** vão se colocar contrários, porque eles **acham que vão perdendo força**, perdendo **poder**. (PROFESSORA).

É importante destacar que, nessas discussões e nesses debates ocorridos em sala de aula, os alunos percebem a força que as mulheres possuem, principalmente, quando consideram que, na obra, Aurélia Camargo tem um irmão, sendo que a mãe dela pensa que o irmão seria para ela a proteção, mas é Aurélia quem protege a todos. Para a professora, isso ganha destaque na escrita do cordel, fazendo com que eles sintam que estão perdendo forças, poder, sendo uma agressão a eles. A independência da mulher desconstrói a manutenção das estruturas de opressão masculina. Essa percepção das alunas e da docente quanto à manutenção da visão machista abre um leque de razões para que as discussões sobre gênero se façam sempre presentes no espaço escolar.

Sem grandes destaques, outra obra trabalhada foi “Dom Casmurro” (1899), de Machado de Assis. O enfoque da discussão em torno do gênero centrou na possível traição de Capitu e no ciúme de Bentinho. A educadora destaca o seguinte diálogo durante o debate:

– Quem acredita que Capitu traiu Bentinho e quem acredita que ela não traiu?

Um menino disse assim:

– **“Ela traiu, sim, porque ela é uma cachorra”.**

A perspectiva de mulher que esteve no Brasil Colônia a serviço da igreja e do amor de Deus e na realização do casamento perfeito ressalta o modelo de pessoa contida e obediente, concedendo ao homem, na condição e na razão de marido traído, segundo Priore (1994, p. 16), que ele “[...] poderá matar a sua mulher por uma afeição desordenada em tantas vezes e tão escandalosamente, sem o temor de Deus nem a vergonha dos homens, nem emendas nas maldades nem intervalos nas torpezas”.

Em sala de aula, o diálogo prosseguiu com os alunos tentando provar que Capitu traiu Bentinho e com as alunas dizendo que não, que ali era coisa de homem ciumento. A professora enfatizou que esse é um livro em aberto, escrito em primeira pessoa, estando, portanto, na visão de Bentinho, o que faz com que o leitor acredite que houve traição. Para Pereira (2011, p. 112), na obra,

[...] a centralidade do casamento está posta de tal modo que Bento condena Capitu a um perfil de mulher interesseira que viu nele o instrumento para a ascensão social e em Escobar, a realização de seu amor. Há, portanto, uma tensão entre casamento patriarcal, fundamentado absolutamente na vontade masculina, e casamento burguês, em que essa vontade ainda preponderante no novo modelo deve ceder espaço para a mulher.

Como afirmara a professora, percebemos que não há uma resposta para a dúvida final apresentada por “Dom Casmurro”. Consideramos pertinente ressaltar a superioridade do personagem Bentinho e o seu desejo de incriminar Capitu e de, ao mesmo tempo, manter-se na condição de vítima. Esses fatos, na atualidade, têm perdurado, assim como pela comparação da mulher a uma cachorra, o que se insere dentro dos estereótipos que reduzem a figura feminina. De certo modo, o debate da obra na escola contribui para, dentre outros aspectos, desmitificar a ideia de propriedade do corpo da mulher e reduzir certos pensamentos machistas.

Outra obra trabalhada foi “Beira rio, beira vida” (1965), de Assis Brasil. Esse romance social mostra a vida no cais do rio Parnaíba, na cidade de Parnaíba-PI, durante a primeira metade do século XX, dando enfoque às prostitutas e às suas vidas marginais. Luíza é uma das mulheres estigmatizadas pela prostituição: foi amaldiçoada por uma mulher acusada de matar o amante, crime que não cometera, sendo essa a sina que fora de sua avó e de sua mãe e que nela se repetia.

Com um destino cruel  
De forma discriminada  
Sempre mulher, sempre Luíza,  
**Guerreira e determinada,**  
Toda hora com Ceci  
Companheira de jornada.

.....  
Mundoca filha de Luíza  
Não tinha nenhum amor,  
**Era moça recatada,**  
**A menina sem valor**  
Ao sonhar com vida boa  
Sentia certo rancor.

.....  
Iriam ter muitos filhos  
Mas filhos de marinheiros  
Homens que iam e vinham  
Sem amor e sem rodeios  
Apenas ambiciosos,  
Desejos por dinheiro.

(Cordel baseado na obra “Beira rio, beira vida” – 1º Ano C, 2016).

As prostitutas, desde o período do Brasil Colônia, são retratadas como as mulheres estigmatizadas, transgressoras das normas sociais. Para Priore (1994, p. 25):

[...] a prostituta, carregada de preconceitos, como a herdamos hoje, nasce do conflito entre a ideia imposta de que havia uma mulher com permissão institucional para transgredir (meretriz de bordel), e as realidades da colônia que incentivavam por razões de sobrevivência, as infrações de qualquer mulher.

A maldição da esposa sobre a amante pode ser percebida como forma de inferiorizar a mulher. Priore (1994) ressalta, ainda, que, no século XVIII, as prostitutas passaram a incentivar as brigas entre as mulheres “puras” e as “impuras”, enquanto que as esposas, percebendo “[...] a polaridade de vidas tão diversas, reforçam em seus depoimentos as características “da baixa esfera e depravação” que acompanhavam as prostitutas, valorizando-se enquanto “mulheres puras e de bem-viver.” (PRIORE, 1994, p. 25).

Na obra analisada pelos alunos do 1º Ano C, no entendimento de Souza (2014, p. 2), retrata-se a situação de mulheres que viviam à margem da sociedade piauiense:

[...] Cremilda trazia consigo o preconceito por ser prostituta, fugia do modelo de senhora-mãe estabelecido pela sociedade em processo de modernização. Seu vestuário, seus modos à mesa, sua linguagem e sua vida sexual eram, para a época, escandalosos. Manchavam a honra da sociedade parnaibana, que se espelhava em um modo de vida europeu em que as mulheres representavam delicadeza, elegância e atendiam a um conjunto de regras de conduta em nome da moral e dos bons costumes.

Assim, Luíza, Mundoca e Cremilda são mulheres que, na obra, representam aquelas na sociedade que tinham seus traços marcados pelo lugar em que viviam, pelas roupas e pela linguagem que usavam. As ricas passagens dos fatos na obra permitem também a discussão para que compreendamos o porquê de muitas aceitarem o fardo que carregam como sendo de um próprio destino já traçado e para que desconstruamos a ideia de incapacidade dessas pessoas criarem a sua própria história.

Em um cenário de opressão, todas esses livros trabalhados representam a dominação masculina e a submissão feminina no decorrer dos tempos. Apontam também para a violência de gênero, associada ao poder, correspondente à violação de direitos iguais, à criação de estereótipos. Neste trabalho, quando nos referimos às relações de gênero, especificamente, damos foco ao respeito às mulheres em geral e à dignidade humana.

Nesse sentido, nos projetos de leitura desenvolvidos na escola, mesmo que não tragam explícitas em seu bojo as relações de gênero e a construção da cultura de paz, esses temas são abordados de maneira transdisciplinar. Outra questão primordial é reforçarmos que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e as mesmas obrigações, respeitando-se as suas diferenças enquanto seres humanos. Cabe, assim, aos professores reforçar valores de equidade entre os jovens.



## 5 RELAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

*Havia um rei que ofereceu um grande prêmio ao artista que fosse capaz de captar numa pintura a paz perfeita.*

*Foram muitos os artistas que tentaram. O rei observou e admirou todas as pinturas, mas houve apenas duas de que ele realmente gostou e teve que escolher entre ambas.*

*A primeira era um lago muito tranquilo.*

*Este lago era um espelho perfeito onde se refletiam umas plácidas montanhas que o rodeavam.*

*Sobre elas encontrava-se um céu muito azul com tênues nuvens brancas.*

*Todos os que olharam para esta pintura pensaram que ela refletia a paz perfeita.*

*A segunda pintura também tinha montanhas. Mas estas eram escabrosas e estavam despidas de vegetação. Sobre elas havia um céu tempestuoso do qual se precipitava um forte aguaceiro com faíscas e trovões. Montanha abaixo parecia retumbar uma espumosa torrente de água.*

*Tudo isto se revelava nada pacífico. Mas, quando o rei observou mais atentamente, reparou que atrás da cascata havia um arbusto crescendo de uma fenda na rocha. Neste arbusto encontrava-se um ninho. Ali, no meio do ruído da violenta camada de água estava um passarinho placidamente sentado no seu ninho.*

*Paz perfeita.*

*Qual pensas que foi a pintura ganhadora? O rei escolheu a segunda. Sabes por quê?*

*"Porque", explicou o rei, "paz não significa estar num lugar sem ruídos, sem problemas, sem trabalho árduo ou sem dor. Paz significa que, apesar de se estar no meio de tudo isso, permanecemos calmos no nosso coração.*

*Este é o verdadeiro significado da paz".*

## 5.1 A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Essa parábola, intitulada “Paz perfeita”, não tem autoria conhecida, mas é bastante inspiradora para compreendermos melhor sobre a paz à qual nos referimos. O enfoque da cultura de paz e da educação para a paz abordado neste texto tem por base os estudos de Jares (2002), Serrano (2002), Milani (2003), Bomfim (2006), Crema (2007), Weil (2007), Matos (2011) e Macêdo (2012).

Os estudos sobre cultura de paz no Piauí percorrem caminhos lentos. Apesar de existir produção científica, projetos e ações desenvolvidas nas escolas, acreditamos que podemos avançar mais. Dentre as produções encontradas sobre a temática, podemos afirmar que são oriundas do PPGEEd, da UFPI, das quais ressaltamos os estudos de:

- Maria do Socorro Moura, intitulado “O impacto das estratégias de cultura de paz nas escolas municipais e estaduais de Teresina: o caso das escolas Santa Fé e Professor Moacir Madeira Campo”;
- Maria da Cruz Soares da Cunha, com o título “Ações do Programa Escola Aberta/Escola da Gente como prática de cultura de paz”;
- Maria Gessi-Leila Medeiros intitulados “Mediação de conflitos no espaço escolar: linguagens de cultura de paz na escola pública de Teresina/PI” (dissertação) e “Possibilidades de uma educação para a paz na formação inicial de pedagogo: vivência/experiência no curso de Pedagogia da UFPI” (tese);
- Claudilene Santos de Lima, com o trabalho “Juventudes e cultura de paz: a educação musical no enfrentamento das violências na unidade escolar ‘Lourival Parente’”;
- Francisco Waldílio da Silva Sousa, cuja pesquisa foi “Vidas matáveis: juventudes e narcoeconomia em debate na formação continuada de docentes”;

- Jânio Jorge Vieira de Abreu, intitulado “Masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas em Teresina-PI, Brasil”.

Citamos a escrita da tese do doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará intitulada “Juventudes, cultura de paz e escola”, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria de Almeida Macêdo e realizada em uma escola de Teresina-PI. O trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa-intervenção com o objetivo de colaborar com a construção de uma cultura de paz na escola, a qual envolveu alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, equipe gestora, funcionários e professores, participantes de oficinas temáticas, sessões de grupo focal, rodas de conversa e palestras.

Pensar em tal cultura e agir em prol de sua construção no ambiente escolar é perceber a paz com uma visão holística, na qual a pessoa é um sujeito sócio-histórico-cultural, em construção, que, por meio da educação, desenvolve em suas atitudes valores fundamentais aos direitos humanos.

Para Carvalho (2011), “[...] o século XXI nasce sob a esperança de que a educação é o caminho para consolidar uma cultura de paz, calcada em princípios da educação para a paz e da educação de valores” (CARVALHO, 2011, p. 215). Serrano (2002) aponta a paz como um dos principais valores da vida humana, pois afeta todas as suas dimensões. Nesse sentido, esse aspecto diz respeito a três conceitos básicos: o conflito, o desenvolvimento e os direitos humanos (SERRANO, 2002, p. 83). É necessário desnaturalizar o conceito de paz sem conflito e compreendê-lo como uma dimensão presente em nossas convivências para a promoção de uma cultura de paz positiva. As ações que convergem para essa concepção de paz se baseiam na justiça e no respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Nas observações durante a preparação para a realização do CEMTI Saúde, ficou evidente que parte dos alunos percebia a paz ainda dentro de uma perspectiva da *pax romana* do mundo ocidental, que trouxe como herança uma visão tradicional sobre esse valor como a ausência de conflitos e de violências.

A esse respeito, Jares (2002) afirma que se trata de uma definição no sentido negativo, de “ausência de”, identificando-a pela ideia de tranquilidade. Corroborando com esse entendimento, Weil (2007) aponta que “[...] a maioria das pessoas se refere à paz como ausência de guerra, que se obtém por um tratado” (WEIL, 2007,

p. 39). Nesse sentido, podemos afirmar que essa é uma visão limitada ao aspecto social e internacional de uma cultura de paz – até porque, muitas vezes, essa paz negativa vem sobrecarregada do silêncio que impõe a manutenção de uma ordem baseada no autoritarismo, como forma de domínio por meio de atos violentos físicos ou simbólicos, muitos dos quais foram vivenciados no CEMTI, sendo considerados por Matos (2011) como uma das maiores violências.

[...] A teoria da paz não diz que devemos estar de acordo com tudo nem tratar todo mundo igual. Os conflitos entre escravo e dono de escravos ou entre colônia e colonizador não foram resolvidos através de acordo, mas, sim, através de resistência ao mal. (GALTUNG, 2003, p. 5).

Percebemos que a preocupação com a paz guia para uma convivência internacional, em que os problemas da humanidade são reflexos da tomada de consciência mundial, ou seja, todos desejam a paz, mas é necessário perceber que uma grande diversidade a rodeia essa unanimidade, o que, de certo modo, gera determinados conflitos cotidianos, tanto em nossas relações pessoais quanto com os grupos diversos.

Nesse sentido, Galtung (2003) aponta três palavras-chave que considera como a fórmula para a paz: “Igualdade, equidade e respeito mútuo”, e acrescenta:

[...] A paz só pode se basear na igualdade e na equidade. Uma estrutura calcada em desigualdade, iniquidade e assimetria fundamentais – que não dá aos outros o que exige para si mesma – gerará problemas, mais cedo ou mais tarde. A igualdade de direitos é uma das contribuições ocidentais à cultura de paz. O estado de exceção é o oposto, daí ser ele antitético à paz. Isto vale para gêneros e gerações, para grupos sociais, para estados e nações, regiões e civilizações. (GALTUNG, 2003, p. 4).

Os movimentos contra a intolerância, seja ela religiosa, cultural, racial e étnica, passam pela educação. Essas violências existentes no espaço escolar podem ser superadas quando todos os seus agentes e nós, enquanto sociedade, primarmos pela construção de uma cultura de paz que se baseie em atitudes solidárias, amorosas.

É o que ressalta Matos: “Paz sem voz não é paz, é medo!”. Essa paz passiva não serve à nossa educação e à sociedade. Precisamos de uma paz que tenha como base o respeito, o entendimento, a compreensão, a tolerância, devendo a

escola ser o espaço propício de construção e de preservação desse nível de desenvolvimento humano almejado.

Quando a instituição de ensino se permite afirmar que educa para a paz, lembramos das quatro ondas que Jares (2002) apresenta como iniciativas sólidas de reflexão e ação educativa para a paz. A primeira delas, enquanto ações que surgiram no mundo, ocorreu no início do século XX, com o movimento da Escola Nova, tendo Montessori como referência principal. Após a Segunda Guerra Mundial, concretizou-se a segunda onda, por volta da década de 1950, com a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo esta referência nas temáticas que envolvem educação, ciência e cultura a serviço da paz. A terceira onda se pautou no legado da “não violência ativa”, a qual busca a solução pacífica dos conflitos. E a quarta onda, denominada Pesquisa para a Paz, nasce nos Estados Unidos, em 1957, e tem o desenvolvimento de suas propostas consolidadas na Europa. Seu nascimento representa um novo impulso ao desenvolvimento da educação para a paz, tendo a instituição escolar como seu instrumento facilitador.

O autor citado concebe a paz imersa à noção de desenvolvimento, citando: “[...] a paz como sinônimo de justiça social; a paz como superação das violências estruturais, começando pelas que têm a ver com as próprias necessidades básicas; a paz como plena realização das potencialidades humanas, etc.” (JARES, 2002, p. 127).

A escola tem, portanto, por meio de seus gestores, relevante papel para a efetiva prevenção e a redução de violências, bem como, a partir dos objetivos de seu PPP, para promover ações que potencializem seus membros e que possam garantir melhorias no processo de ensino-aprendizagem, visando ao alcance dos objetivos educacionais, em coadunação com os projetos e as contribuições da comunidade.

Doravante, pretendemos caracterizar práticas educativas como forma de enfrentamento às violências nas relações de gênero e como maneira de construção da cultura de paz. A integração entre escola e comunidade constitui, assim, elemento necessário para o desenvolvimento desse valor e de uma educação para a paz, pois esse construto propicia o fortalecimento da relação entre instituição (toda a equipe gestora, docentes e discentes e comunidade, pais, mães e responsáveis

pelos estudantes), ampliando as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuindo, desse modo, para a redução da violência escolar.

Em relação à cultura de paz na escola, os partícipes do estudo a entenderam assim:

[...] **aceitar** todo mundo do jeito que cada pessoa é. (MARIANA).

[...] **se colocar no lugar do outro**. Quando a gente se põe no lugar do outro, vem sempre um atalho e as discordâncias são resolvidas, **ver o que o outro pensa**, ver a opinião do outro. Eu vejo isso quando penso em cultura de paz. (DAVI).

[...] Cada um tem **o seu direito** e que **todos devemos respeitar**, porque nós nascemos com livre-arbítrio. (MARGARIDA).

[...] temos que trabalhar **a paz. Não pode haver picuinhas**, tipo **brigas, inimizades, intrigas, deve sempre existir uma relação igualitária entre todos**. (RENAN).

A aceitação, a empatia, o respeito e a igualdade foram os significados que expressaram cultura de paz aos partícipes. Ressaltamos que as diversidades e os conflitos são percebidos como necessários para a construção positiva desse valor, tornando-se a escola, assim, um ambiente propício para que seus atores possam chegar às resoluções de conflitos e à (re)construção de uma sociedade melhor.

A cultura da paz, segundo Oliveira (2009, p. 15), “[...] é muito mais que uma sensação momentânea, é muito mais que passeatas e *slogans* a favor do pacifismo. Exige uma busca criteriosa de seus fundamentos, pressupostos e objetivos, constituindo-se, por conseguinte, como uma ciência da paz.” Desse modo, promover uma cultura de paz nas escolas e na comunidade, cuidar da natureza tornando-a sustentável, erradicar a pobreza reduzindo as desigualdades econômicas e sociais, respeitar os direitos humanos garantindo igualdade entre homens e mulheres, primar pelo respeito, pela compreensão, pela tolerância, dentre outros valores, consistem em alguns aspectos que caracterizam a paz, os quais devem continuamente ser exercitados.

É fato que a realização de diversos projetos nos quais os alunos são protagonistas incita neles o desejo de permanecer na escola, cumprindo suas regras, mesmo que implicitamente haja receio de, em caso de descumprimento, ter de ser “convidado” a sair. É possível até pensar que a instituição não questiona seus discentes e que eles é que a questionam por ser considerada “ótima” e, ainda, por ser escolhida e disputada por muitos.

Os estudantes do Ensino Médio são adolescentes e jovens. No CEMTI, eles se destacam pelas diferentes formas de agir, de vestir, de interagir, por seus estilos diferenciados que rompem com certas concepções e ideias preconceituosas em torno das juventudes que possam ligá-las às questões de delinquências e violências. O que se torna mais perceptível neles e nelas é a capacidade criadora e produtora que se evidencia ao participarem dos mais diversos projetos escolares, nos quais são destacados os mais variados atores e atrizes.

Almeida (2011) chama a atenção para o que Arendt (2010) nomeia de teia de relações. Para aquela autora,

[...] a teia entre as pessoas precisa de muitos fios singulares que, ao serem tecidos, modificam o seu “colorido” constantemente. Sozinhos, esses fios estariam soltos; inserindo-se na teia comum, se entrelaçam com outros e mais outros, de modo harmonioso ou conflitante. (ALMEIDA, 2011, p. 98).

A singularidade expressa pela autora reflete o potencial de cada pessoa, o enriquecimento e o desenvolvimento do eu interior da pessoa. É essa a impressão que permeia esse espaço escolar enquanto lugar de convivências, repleta de singularidades. Os seus membros seguem “regras”, agem, participam, respeitam e são respeitados, comunicam-se e constroem amizades. Portanto, esse é também um ambiente em que tais sujeitos irão demonstrar as suas potencialidades, os seus melhores atributos artísticos, estéticos, corporais.

## 5.2 PRÁTICAS DE CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

Retomando ao que foi explorado na segunda seção, reafirmamos que, culturalmente e socialmente, fomos e somos educados a nos comportar de determinadas formas. Assim, homens e mulheres são orientados a agir de forma distinta: diferem-se as cores, os tipos de roupas, os comportamentos. A escola elabora e reelabora conceitos condizentes com condutas que tanto podem empoderar como discriminar, sendo que ela pode e deve desenvolver ações que primem pelo exercício do respeito às diferenças culturais, à cidadania e aos Direitos Humanos percorrendo todo o espaço e o cotidiano escolar. Algumas dessas iniciativas são realizadas e se tornam mais evidentes por meio dos projetos educativos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

As mais diversas ações que são desenvolvidas na escola primam pelo exercício dessas questões, coadunando com o que Behrens apresenta sobre a metodologia sistêmica que considera o aluno como ser único e de relações, dotado de múltiplas inteligências. Assim, é preciso “[...] possibilitar as relações pessoais interpessoais do ser humano, visando à busca da ética, da harmonia e da conciliação.” (BEHRENS, 2013, p. 67).

Ressaltamos que o conflito sempre existiu e continuará existindo tanto nas escolas como na sociedade de um modo geral. Isso é muito bom, porque, nesses espaços, reúnem-se diversas pessoas de diferentes raças, credos e religiões, entre toda equipe gestora, docentes e discentes e comunidade. Especificamente na escola, é interessante perceber quais são esses conflitos, os seus fatores determinantes, quem são seus protagonistas e, finalmente, como são enfrentados dialogicamente tendo em vista a superação deles.

Nesse sentido, a abordagem referente à cultura de paz desenvolvida na instituição é representada a partir de três eixos: 1) *direitos e valores humanos*; 2) *diversidades, pluralismo cultural*; e 3) *desenvolvimento sustentável*. A referência aos direitos e aos valores humanos é compreendida a partir do respeito à dignidade humana, aos valores de verdade, retidão, paz, amor e não violência. Acreditamos que existe um vínculo estreito desses com as relações de gênero, principalmente, no que se refere ao exercício de poder entre pessoas.

A entidade escolar é permeada por práticas educativas, as quais estão diretamente ligadas ao contexto das relações de gênero e de cultura de paz – este último aspecto é menos perceptível pelos membros, haja vista que sobre ele muito se faz e pouco se fala.

Nas atividades escolares do CEMTI pesquisado, esses eixos foram contemplados na maioria dos projetos. Especificamente sobre Direitos Humanos, em 2016, foi realizado o Seminário de Direitos Humanos, a palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o projeto sobre *bullying*. No eixo “desenvolvimento sustentável”, foram realizadas palestra e feira sobre alimentação saudável e alimentação não saudável; palestra sobre saúde e qualidade de vida; e, ainda, o CEMTI Saúde, que trabalhou o tema “Água: desafios e possibilidades”.

Desenvolvimento sustentável é um dos eixos que fez parte de todos os CEMTI Saúde, com ênfase no cuidado que todos devem ter com a natureza, dimensão revelada por Charlot (2013, p. 238), quando trata da relação homem e



natureza: “[...] a natureza, além de ser um conjunto de recursos para sua sobrevivência, ela é um conjunto de significados e de sentidos conscientes e inconscientes.” Desse modo, as pessoas, ao falarem sobre e se relacionarem com a natureza, estão tratando do que herdaram das gerações anteriores, falando de si mesmas e do legado que deixarão para a posteridade.

É interessante visualizar o poder que Charlot destaca nessa relação, a fim de perceber a coerência na interação entre homem e mulher.

A natureza? É a terra nutriz, que alimenta, amamenta, protege, consola das malevolências do homem. [...] Não há mãe sem pai, pelo menos no inconsciente. Nele, o pai simboliza a lei, que Lacan chama Nome-do-Pai, o progresso, a técnica. O pai domina a mãe; ele agride a mãe boa; ele protege contra a mãe má. (CHARLOT, 2013, p. 239).

Lembremos que trabalhar com temas que envolvem a natureza é também fomentar o cuidado com os seres humanos e as demais espécies. É possível encontrar esses três eixos em todos os projetos, mas, dada a complexidade e o lapso temporal, iremos ressaltá-las com maior evidência no projeto CEMTI Saúde.

Destacamos, brevemente, que, no eixo “valores humanos”, o projeto CEMTI Talentos vem se desenvolvendo na instituição, sendo alguns potenciais artísticos revelados. Nessa iniciativa, a arte musical é o mais rico instrumento do processo de ensino-aprendizagem. A ação envolve, principalmente, as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola, e, por meio dela, os alunos despertam seus interesses pela música, identificam e relacionam informações ou mensagens nelas contidas, posicionam-se de forma crítica e respeitosa em relação à cultura estrangeira e vivenciam momentos de descontração.

Além do estímulo e da descoberta de talentos nas pessoas, acreditamos que, assim, despertam-se outras habilidades no educando, pois se envolvem também a dança, o movimento do corpo, a apresentação em público, que contribui para superar a timidez. Esse projeto extrapola os muros da escola: grupos de alunos realizam aberturas de eventos em outros espaços e realizam momentos culturais. E o mais importante a ser destacado nessas práticas artísticas é a valoração de cada talento. Cada apresentação é um momento em que a instituição reconhece o potencial de seu alunado para desenvolver outras habilidades, que extrapolam a leitura, a escrita e a aprendizagem de conteúdos de áreas tradicionais de ensino. Alguns desses realizam, inclusive, apresentações artísticas musicais na noite

teresinense, compõem e cantam músicas, tocam alguns instrumentos, ou seja, são artistas que se apresentam e representam a instituição, potenciais que a escola reconhece e estimula o cultivo.

Além disso, essa instituição em estudo participa de vários concursos e olimpíadas e desenvolve, ao longo dos anos, diversos projetos temáticos nas esferas nacional e estadual. Sem poder especificar todos, listamos os seguintes:

- Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro”;
- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP);
- Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP);
- Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR);
- Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e Mostra Brasileira de Foguetes;
- Parlamento Jovem Brasileiro;
- Parlamento Juvenil do Mercosul;
- Programa de Intercâmbio Estudantil do Piauí "Aprender é uma viagem";
- Jogos das Escolas Públicas Estaduais do Piauí (JEPEPs).

São programas que, além dos seus objetivos específicos, possibilitam estreitar vínculos entre alunos e comunidade, para aprofundar o conhecimento sobre a realidade, estimular os jovens às carreiras científico-tecnológicas, identificar talentos e promover debates e atualizações no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua cidadania e para a melhoria na qualidade da educação do Piauí.

A participação do CEMTI tem sido traduzida em certificações e menções honrosas e tem propiciado o aperfeiçoamento de alunos nas mais diversas áreas do conhecimento, por meio de cursos no Piauí, em outros estados da federação e até nos EUA, no Canadá e na Nova Zelândia. Nos mais diversos projetos, os discentes desenvolveram atividades como: construção e lançamento de foguetes para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e a Mostra Brasileira de Foguetes; e criação de Projetos de Lei sobre diversos temas para apresentações no Parlamento Brasileiro.

Os alunos do CEMTI também têm se destacado com sucesso nos Jogos das Escolas Públicas Estaduais do Piauí, na modalidade de Xadrez, concorrendo ao campeonato nacional no ano de 2016: uma aluna conquistou o primeiro lugar na

décima edição dos JEPEPs, garantindo sua participação no Campeonato Nacional de Xadrez. Para a professora de Xadrez e Matemática da referida unidade escolar, essa atividade, além de proporcionar a participação nos jogos, contribui para a concentração, o raciocínio lógico e a paciência para a leitura de um texto ou uma questão.

Vemos essas iniciativas, tanto na esfera nacional quanto na estadual, como formas de promover oportunidades de construção de um olhar mais crítico sobre nossa realidade, pois nossos representantes têm a oportunidade de refletir e discutir acerca de direitos humanos, educação inclusiva, gênero, jovens e trabalho, participação cidadã dos jovens, dentre outros temas. Elas possibilitam, ainda, a identificação de jovens talentos e o incentivo ao seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas, fortalecendo, enfim, a democracia, a diversidade e o respeito à vida. Além desses programas, a instituição desenvolve outros projetos como parte do seu planejamento no âmbito escolar.

- CEMTI Construindo Cidadania;
- SIMPOCENTI: Simpósio das Profissões;
- Projeto Halloween;
- Projeto CEMTI Digital;
- Projeto CEMTI Talentos;
- Projeto Ciclo de Leitura e Produção Textual;
- Projeto de Xadrez;
- Projeto Jogos Interclasses;
- Projeto Festa Junina;
- Projeto CEMTISAÚDE.

São ações desenvolvidas com a participação da comunidade, de forma contínua e interdisciplinar. Dentre elas, o CEMTI Construindo Cidadania ocorre todo ano. Não se trata de uma atividade específica, mas de diversas iniciativas que englobam todas as áreas do conhecimento, envolvem todas as turmas, os alunos e os professores. Nos objetivos do projeto, delinea-se:

[...] desenvolver ações educativas fundamentadas nos princípios da ética, convivência democrática, inclusão social, em respeito aos direitos humanos e às diferenças; Incentivar o protagonismo de alunos, fundamentado na democracia e na justiça social; Desenvolver uma cultura de paz através de ações interdisciplinares;

Criar espaços de participação que oportunizem aos alunos tecerem opiniões, pareceres, críticas; Enfatizar o importante papel que as diferentes culturas, religiões, ideias tiveram na construção da humanidade; Identificar questões emergentes como o “*bullying* escolar”, “as drogas”, “o desrespeito ao próximo” e outras, que estão presentes no espaço escolar; Promover ações de solidariedade e fraternidade reveladoras de compaixão com nossos semelhantes. (PPP, 2015, p. 52).

Considerando que o Ensino Médio no Brasil é a etapa final da Educação Básica e a formação para ingresso no ensino superior, a instituição, preocupada com a (in)decisão de seus discentes quanto à carreira que pretendem seguir, realiza o SIMPOCEMTI: Simpósio das Profissões, que ocorre anualmente visando proporcionar que tais sujeitos estejam informados sobre as profissões de formação em curso superior. Para a gestora escolar,

[...] O objetivo é de que os alunos sejam estimulados e entendam cada profissão. É um momento de troca de experiências, o que é importante porque boa parte dos alunos ainda não possui uma opinião definida sobre qual profissão seguir.

Dentre as metodologias do Simpósio supracitado, a instituição realiza palestras com diversos profissionais, procurando socializar as experiências exitosas de alunos(as) egressos(as) como forma de motivar a escolha profissional. Consideramos esse evento primordial, porque, no contexto das relações sociais nele estabelecidas, percebemos que estudantes, mulheres e homens estão motivados a seguir determinadas carreiras.

[...] precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras e alunas descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferior ao masculino. É preciso que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes. (PUPO, 2007, p. 66).

Os demais projetos apresentam objetivos e metodologias específicos, criando oportunidades para uma aprendizagem diferenciada, relacionando a teoria e a prática com o que ocorre no cotidiano: buscam desenvolver atividades utilizando diferentes formas, linguagens e produções; estimulam e desenvolvem nos discentes

o hábito da leitura e da escrita; estimulam o conhecimento sobre o folclore brasileiro e o piauiense, valorizando étnica e culturalmente os diversos povos; estimulam o posicionamento de forma crítica e respeitosa em relação à cultura estrangeira; proporcionam momentos de descontração. Acreditamos que proporcionam outras habilidades no educando, pois se envolvem também na dança, estimulando o movimento do corpo; na apresentação em público, que contribui para perder a timidez; além do estímulo e da descoberta de outros talentos.

Os jogos são utilizados como instrumento pedagógico para auxiliar o desenvolvimento escolar, nos aspectos cognitivos, além de despertar concentração, respeito mútuo, autonomia, tolerância, espírito cooperativo, reconhecimento de vitórias e de derrotas e do ponto de vista do outro. Em entrevista ao Portal da SEDUC<sup>24</sup>, a professora do jogo de Xadrez afirmou que

[...] eles aprendem a respeitar o colega, aprendem a perder e ter maior interação uns com os outros. Dessa forma, os alunos convivem em harmonia, sem brigas. (PROFESSORA).

A implantação do jogo de Xadrez nas escolas é defendida por diversos profissionais que acreditam na sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento lógico e das capacidades de tomar decisões, de interagir e de sociabilizar. Nas atividades socioeducativas, são integrados valores como respeito, disciplina, autonomia, liderança e organização.

Diante de tantos programas e projetos que a escola participa, não conseguiríamos abordar todos em sua plenitude. Portanto, optamos por dar maior ênfase às atividades do Projeto CEMTI Saúde, já que entendemos que nele há, de forma acentuada, ações que promovem a cultura de paz. Essa iniciativa ocorre anualmente e tem como objetivo esclarecer aos alunos dúvidas acerca da saúde biofísico-psicossocial. A cada ano uma temática é abordada, e, a partir dela, são distribuídos diversos subtemas que oportunizam meios para a manifestação em relação a comportamentos, atitudes e ansiedades da comunidade.

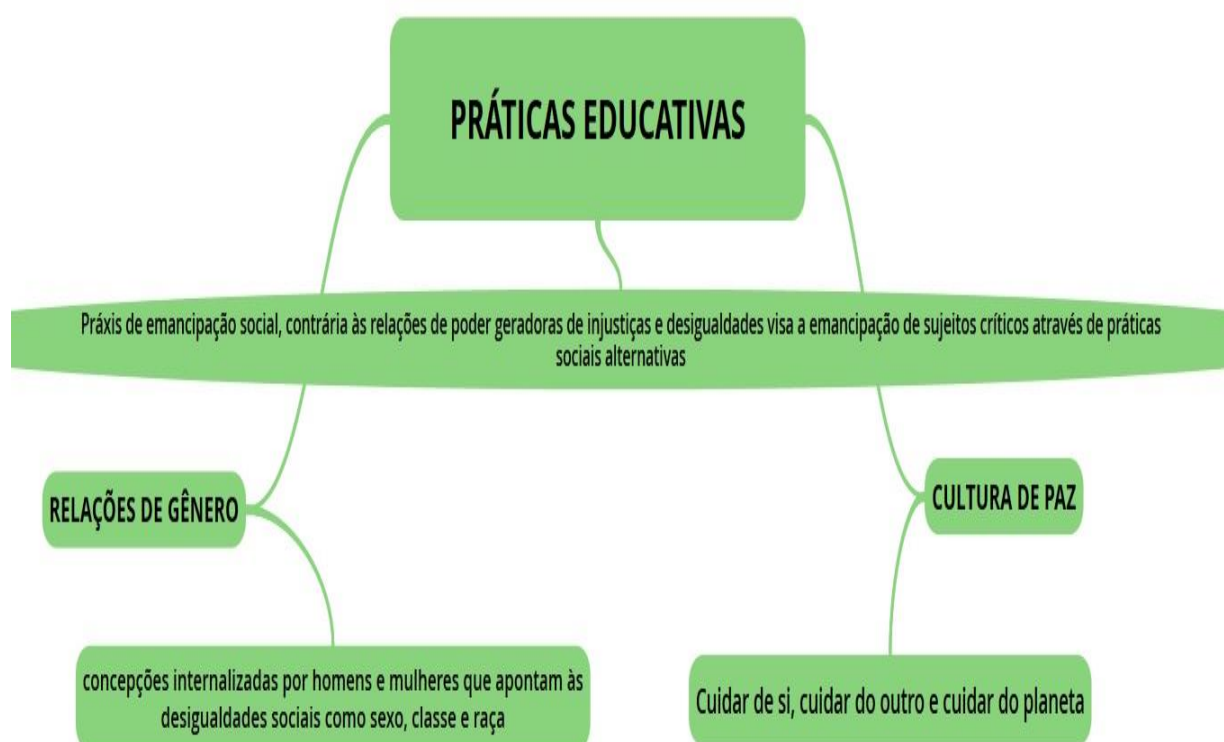
Nesse projeto, encontramos elos entre práticas educativas, relações de gênero e cultura de paz. Vale ressaltar que equipe gestora, professores e alunos não chegam a apontar essa ligação. Para eles, em suas falas, tão somente

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://cemtijhas.blogspot.com.br/2015/10/camila-santos-orgulho-do-cemtijhas\\_6.html](http://cemtijhas.blogspot.com.br/2015/10/camila-santos-orgulho-do-cemtijhas_6.html)>.

desenvolvem um projeto com determinada temática de estudo que é amplamente trabalhada com dedicação e compromisso de todos.

**Imagem 6** – Práticas Educativas desenvolvidas no CEMTI Saúde



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Metodologicamente, o CEMTI Saúde se constitui por práticas educativas nas quais todos são protagonistas, de modo que as relações de gênero incitam para a igualdade e a equidade entre as pessoas, sendo, em toda temática trabalhada, expresso o cuidado com a natureza, consigo mesmo e com o outro. Para além de estudar, planejar e executar práticas educativas sobre determinado tema, a instituição e a sua equipe adentram em um contexto de respeito, dignidade e cidadania. A escola é permeada de muitas ideias, projetos e práticas educativas que, em sua maioria, estão intrinsecamente relacionados às relações de gênero e à promoção de cultura de paz.

No ano de 2013, o projeto CEMTI Saúde teve como *slogan* "Viver bem, até mais que 100". Em 2014, o tema central foi "Cuidar do eu, cuidar do outro, cuidar do

planeta”. E, em 2015, o assunto principal foi sustentabilidade: “Se cada um fizer o mínimo, será o máximo”. Na metodologia, os temas são transformados em subtemas e passam a ser assuntos complementares em qualquer disciplina, propiciando reflexão temática e interação entre os participantes. No final do ano, ocorre a culminância dos projetos com a exposição dos trabalhos, ficando evidente a relação entre a teoria e a prática.

Em 2015, a abertura do projeto CEMTI Saúde aconteceu no auditório da Faculdade Santo Agostinho. Participaram do evento os professores, os alunos, a equipe gestora e convidados da SEDUC e da 19ª Gerência Regional de Ensino (GRE). A empolgação era expressa pelos sorrisos energizantes, pela satisfação e pelos cumprimentos calorosos entre os membros.

[...] Foram muitos agradecimentos à equipe, nada de individualidade, tiveram aqueles que tremeram, que leram suas anotações porque tiveram receio de esquecer a fala..., mas o respeito prevaleceu. Ficou demonstrado que a equipe está unida, fortalecida, que é um grupo, uma coletividade. Foram aplausos e mais aplausos. (Diário, 2015).

Após esse momento, o segundo dia de Simpósio foi realizado na escola. Cada sala de aula estava organizada e ornamentada para apresentar um subtema do projeto, mas todos relacionados com a temática da sustentabilidade, sendo assim dividida:

- 1º ano A: Esporte e sustentabilidade.
- 1º ano B: Sustentabilidade: desafios e possibilidades no âmbito da Educação Física Escolar.
- 1º ano C: Horta escolar com a produção do adubo utilizando resíduos sólidos e orgânicos.
- 2º ano A: A relação dos alimentos transgênicos com a sustentabilidade e a qualidade de vida.
- 2º ano B: Restauração e reaproveitamento de objetos de madeira.
- 2º ano C: Justiça Social, cultura de paz e desenvolvimento sustentável: caminhos que levam a direção de uma nova sociedade.
- 3º ano A: Um mundo sem sustentabilidade... Não há mais solução.

- 3º ano B: Consciência e educação: o caminho para a sustentabilidade.
- 3º ano C: Radioterapia.

Esses subtemas foram trabalhados em conformidade com o que Pierre Weil (2007) considera sobre a paz, como um estado de harmonia que se manifesta em três direções: consigo mesmo, ou Paz Individual; com os outros, ou Paz Social; e com a natureza, ou Paz Ambiental.

O trabalho que acompanhamos foi o do 2º Ano C, que resultou na elaboração de um projeto intitulado “Justiça social, cultura de paz e desenvolvimento sustentável: caminhos que levam à direção de uma nova sociedade”. Teve como problemática o questionamento: como a justiça social estimula o desenvolvimento de uma cultura de paz e viabiliza a construção de uma sociedade sustentável? Dentre os objetivos, pretendeu-se compreender a necessidade de vinculação do desenvolvimento social com o meio ambiente para alcançar o desenvolvimento sustentável. Para tanto, estudou-se o tema dos Direitos Humanos, de forma a buscar perceber quais as condições necessárias para a promoção da justiça social, relacionando-se com a cultura de paz e a sustentabilidade.

O tema “cultura de paz” ainda gera expectativa aos alunos. A visão de paz se ampliava para o cuidado com a natureza, mas ainda incitava o sentido de *paz* romana. O fato de que cada um, individualmente e com os demais, esteja bem tinha reflexos num plano particular. Essa visão fora ampliada para o cuidado de si, para o cuidado com o outro e o cuidado com o planeta. (Diário, 2015).

Quanto à metodologia, além de iniciar com pesquisa bibliográfica dos temas que foram debatidos em sala de aula, a equipe gestora também organizou a palestra intitulada: “Justiça social, cultura de paz e desenvolvimento sustentável: caminhos que levam à direção de uma nova sociedade”, ministrada por uma assistente social. Realizou também a palestra intitulada: “Educação em valores, que trazem consigo uma cultura de paz”, ministrada pela pesquisadora titular deste estudo.

[...] Tudo preparado, projetor de slides. A turma atenta participou questionando, estava empolgada por mais ideias e combinações para as ações no dia da culminância do projeto e por manter o seu vínculo com a promoção da cultura de paz. Cada grupo solicitou ajuda para reduzir textos que estavam longos e para elucidar algumas questões específicas com a fala individual. (Diário, 2015).

O dia da culminância foi realizado por alunos do 2º Ano, orientados por duas professoras. A turma se dividiu em dois grupos: o primeiro defendeu o tema “Justiça



Social: elemento indispensável para a construção de uma sociedade sustentável” e o segundo discutiu: “Injustiça social e violação de direitos: elementos que inviabilizam o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”.

Os convidados – em média, 15 pessoas em cada seção – entravam em um túnel cheio de fotos que retratavam algumas mazelas sociais vivenciadas e frases reflexivas clamando por um mundo melhor. Ao ingressar à sala, cada grupo alternava a fala dirigida ao público para que este refletisse sobre a situação dos povos no Brasil e no Mundo. Em seguida, foi apresentada uma dança que, em sua coreografia, expressava a busca por momentos de paz. Finalmente, ao acender das luzes, vislumbrava-se uma exposição resumindo esses momentos em fotos.

Não muito diferente metodologicamente, o ano de 2016 também foi contemplado com um CEMTI Saúde voltado para o cuidado com o ser humano e com a natureza. A escolha do tema do evento ocorreu ainda na Semana Pedagógica. Cada uma das opções foi teoricamente estudada e conhecida por todos.

Com o tema “Água: desafios e possibilidades”, o CEMTI Saúde 2016 foi um show de talentos na conscientização dos cuidados com o meio ambiente. Seus subtemas foram:

- 1º A – Doenças de veiculação hídricas;
- 1º B – A importância da água para o organismo humano;
- 1º C – Tecnologias e reaproveitamento da água;
- 2º A – Técnicas que ajudam e combatem a escassez de água;
- 2º B – Ciclo da água: conhecer para preservar;
- 2º C – Água: elemento indispensável à hemodiálise;
- 3º A – A importância da água ao longo da história;
- 3º B – A análise do processo de tratamento de água na ETA, em Teresina;
- 3º C – Futuro: estamos preparados para as consequências da má utilização da água?

Esses subtemas, em algumas turmas, trabalhavam com frases impactantes, como: “Água não tratada é porta aberta para doenças!”. Antes da apresentação final aberta ao público, os professores realizaram diversas atividades práticas com seus alunos. Dentre as que participamos, aconteceram duas visitas à Estação de Tratamento de Água (ETA), localizada no Polo Industrial, zona sul de Teresina, e uma visita à clínica nefrológica Clinefro, oportunidade em que observamos a forma

de organização dos estudantes, revelando uma das questões de gênero já discutidas antes: lugar de meninos e lugar de meninas.

Ao fundo do micro-ônibus, a maior concentração é de meninos. [...] na fila de acesso ao espaço físico da ETA, a disposição de cada aluno é livre, mas se concentra mais por meninos e meninas de cada lado. (Diário, Visita ETA, 2016).

Entendemos essa tendência espontânea, de se agruparem por sexos separadamente, como característica social e cultural ainda enraizada e que ganha proporções, mas que, no CEMTI, não se presencia essa dinâmica em sala de aula.

Na visita à clínica nefrológica Clinefro, um dos professores segue para o fundo do micro-ônibus com o intuito de diminuir as conversas, quando observamos, mais uma vez, que a livre aglomeração ocorreu por sexo. Chamou a atenção a presença de um aluno que fez questão de sentar na primeira cadeira do ônibus. Ele não interage bem na escola e, segundo o professor, nem em sua casa. Em conversa com a coordenadora pedagógica, a família a informou que realiza acompanhamento médico com ele. Nos contatos, observamos que o CEMTI o incluiu na escola, mas sem garantir um atendimento especializado. Mesmo assim, ele faz todas as atividades, sem interagir muito com colegas e docentes.

**Imagem 7** – Visita ao Clinefro



**Fonte:** Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2016.

A presença do professor inibe que as conversas em voz alta ocorram durante o percurso da viagem. (Diário, 2016).

No dia da apresentação final, alunos se dispõem deitados, sentados, em pé no pátio; alunos considerados por professores como “tímidos” cantaram xote. Quando qualquer aluno erra a sua fala ou para por esquecimento, os demais aplaudem. Os que estão apresentando são regados de muitos aplausos e elogios, mesmo quando algo dá errado, como expressão de que tenha calma, que vai dar certo e que isso ocorre com qualquer pessoa. (Diário, 2016).

Em uma das falas de aluno, é enfatizado que a escola funciona como uma família: “Juntos, o CEMTI é uma só família.” (Aluno, 3º Ano C).

Na abertura, a diretora falou sobre a importância da água no nosso corpo, na natureza e na nossa vida. Durante as apresentações, chamam-nos a atenção as *performances* dos discentes que falam com irreverência, descontração, motivação e alegria. Em alguns momentos, alunos e alunas não se distinguem na hora da distribuição de atividades, assim como se juntam aos de outras salas e, por serem amigos, ajudam-se mutuamente.

Durante a preparação e durante a feira, são ouvidas músicas como meio de descontração.

[...] **Não há diferença entre trabalho de menino e menina**... aqui se faz de tudo, colocamos as carteiras para dentro e para fora da sala, limpamos a área. Os meninos varrem o espaço, pegam lixo... (PROFESSOR).

O CEMTI está em festa! Amigos, familiares e pessoas da comunidade chegaram antes do início das atividades e aguardavam sentadas nas cadeiras no pátio. Nas salas, alguns estudantes finalizavam os últimos retoques e as providências finais. A presença de repórteres de uma emissora de televisão para registrar o momento e as visitas de pessoas da comunidade e das escolas e das creches próximas enriquecem o evento.

Cada sala apresenta um tema. Os alunos se dividem para apresentação nos dois dias. Em média, são nove discentes divididos em três blocos de apresentação, que duram de 15 a 20 minutos. Desse modo, no horário oposto de sua apresentação, cada um visita as outras apresentações das demais turmas.

Não obstante os momentos de descontração, um momento de intolerância foi demonstrado quando um aluno desligou o som para que ele e outros não ouvissem música de *swingueira*: “[...] bota música normal” (aluno). Em resposta, o outro disse

que *swingueira* era uma música boa, e ninguém relutou, quando um terceiro aluno colocou forró-pop. Ao refletir sobre situações similares a essa, Bomfim (2006, p. 66) afirma que os jovens buscam

[...] estabelecer sua identidade, ou seja, uma forma própria de comunicar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo, a partir de novas formas de sociabilidade. Provavelmente, elas (moças) e eles (rapazes) estão buscando expressar suas subjetividades com suas formas próprias de agir, buscando também serem percebidos e terem visibilidade naquilo que fazem e vivem nas sociedades contemporâneas, mesmo que certos grupos apelem para práticas violentas e desagregadoras de outros jovens, quando alguns são ameaçados e outros mortos. (BOMFIM, 2006, p. 66).

Os estudantes também tem seu lado artístico explorado. Durante o CEMTI Saúde, algumas turmas apresentaram danças, paródias, teatro, músicas, dentre outras artes. A paródia da música “Baile de Favela” (trazida a seguir) foi cantada por um grupo, sendo composição de uma aluna do 2º Ano:

Conscientização é muito importante  
 Estão desperdiçando a água a todo instante  
 Onde tinha mares, agora é deserto.  
 Isso tudo acaba num futuro muito perto  
 Escassez é o que tá rolando  
 E tu fica no banheiro enrolando  
 E lavando a louça com a torneira aberta  
 Pessoa que faz isso não deve ser muito esperta  
 O aprendiz tem que se juntar  
 Pois nossa virtude está prestes a acabar  
 Conscientização, temos que pensar  
 Pra água do futuro não tão cedo acabar  
 E você tem que se ligar  
 Porque agora vamos praticar  
 Todos ajudar e ensinar  
 Esse povinho que a água quer gastar  
 Todo mundo, preste atenção  
 A água é nossa preocupação  
 Quem não vai ter água são os nossos netos  
 Coitadinhos deles, vão viver em um deserto  
 Alunos e alunas, prestem atenção  
 Vamos mostrar pro mundo: temos solução  
 A resposta é sua, é minha e também dela  
 Preservar a água pra vida ficar mais bela.  
 (ALUNA, 2º Ano A, 2016).

Informalmente, o professor que afirmou gostar muito de trabalhar naquele espaço elogiou o modo como todos os estudantes interagem na escola. Assim,

quem estuda na 1ª, na 2ª ou na 3ª série interage muito bem, inclusive com alguns ex-alunos que retornam à escola para visitá-la (Diário, 2016).

Chamam a atenção, também, alguns grupos que se localizam ao fundo do pátio, tocam instrumentos musicais e fazem barulho para além do permitido durante as apresentações, quando a diretora informa: “[...] estou vendo esses grupinhos que não estão dando a devida atenção ao evento. [...] vou pedir para diminuir a pontuação”. Vale ressaltar que os docentes se distribuem como uma espécie de olheiros para controlar os discentes.

A vigilância hierárquica funciona como um dispositivo que possibilita um olhar ostensivo, incessante e minucioso sobre seus alvos, cuja função é garantir a aplicação permanente de poder sobre a conduta desses sujeitos para corrigir irregularidades e controlar com eficiência o comportamento. (MEDEIROS; LAURENTINO, 2013, p. 70).

Discutindo sobre vigilância hierárquica, Foucault (2010) afirma que ela se organiza como o

[...] poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também, até um certo ponto, de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2010, p. 170).

Esse olhar atento funciona como meio disciplinar de controle dos corpos e como meio para manter a ordem no ambiente, assim como a nota quantitativa e qualitativa é incentivo à participação do aluno e à qualidade do evento e do aprendizado.

De maneira geral, em relação às relações de gênero, esse evento também mostrou que o poder disciplinar e controlador carece de informações que são usadas para manter a ordem escolar. Para tanto, torna-se tão sério que todos são vigilantes. Além de existir um autocontrole para não errar, existe um monitoramento de um sobre o outro para que ele não erre também. Desse modo, discentes, docentes, funcionários e gestores são vigilantes de si mesmos e de seus pares, de modo que, dentro da mesma classe, um exerce poder sobre o outro.

No aspecto da cultura de paz, conectada ao cuidado consigo, com o outro e com o planeta, os protagonistas do evento demonstraram para a comunidade acadêmica e de seu entorno a necessidade de cuidar desse bem precioso que é a água. Questionaram o que seria do Brasil e do mundo em 2070, indicando que, se não cuidarmos desse recurso, ele poderá acabar. A reflexão girou em torno do abuso das pessoas em não preservar a água como um bem precioso, de modo que se defendeu o consumo racional desse recurso. Assim, os participantes incluíram também os cuidados quanto à falta de saneamento, à poluição, ao desperdício, às razões dos atrasos na distribuição da água. Abordaram, ainda, sobre o seu processo de tratamento, as doenças causadas por água não tratada. Enfim, muitas outras questões lograram êxito no que se refere à compreensão do devido cuidado com a natureza, visando ao bem-estar das próximas gerações.

Os grupos enfatizaram o que é primordial conhecer para onde caminha o planeta e o que nos aponta como relacionado com “o porvir da humanização”. É preciso perceber que o “[...] desenvolvimento deve ter como finalidades: viver com compreensão, solidariedade e compaixão. Viver melhor, sem ser explorado, insultado ou desprezado” (MORIN, CIURANA, MOTA, 2003, p. 105).

Os autores referenciados nos chamam a atenção para as ações e os acontecimentos que envolvem o planeta e interferem também nos aspectos econômicos, políticos, religiosos, econômicos, sociais, ou seja, para tudo que faz parte da dimensão humana, do cuidado de si, dos outros e do meio ambiente. Os jovens compreenderam que somos pessoas com potenciais para, agindo individualmente e coletivamente, participar da luta em defesa destas e das próximas gerações.

A sustentabilidade trabalhada no projeto também ratificou o que Crema (2007) entende por “[...] cuidar da paz, que é investir em nosso potencial de inteireza, de integridade, de conectividade e de comunhão. É conquistar um centro, que nos direcione para bem viver e conviver, para transparecer” (CREMA, 2007, p. 162). Desse modo, os sentimentos de comunhão, de partilha, de solidariedade e de paz caracterizaram o evento e nos permitiram pensar no mundo em que vivemos e no mundo em que desejamos viver, além de pensar, sobretudo, no que poderá resistir para as futuras gerações. Ao final, percebemos a paz positiva como a resolução de conflitos por meio da justiça e de forma não violenta, sendo postulada a preservação da vida humana e da natureza.

Dessa abordagem sobre cultura de paz, é necessário compreender que o grande problema quando se trata de entender os processos das relações sociais está nas ligações de poder entre homens e mulheres, já que, de maneira estereotipada, certos papéis sociais são vistos como parte da natureza humana. A noção de gênero deve ser enfatizada com o intuito de afirmar a dignidade e promover a cidadania. O seu auge ocorre a partir dos movimentos sociais, dos movimentos feministas e daqueles que lutam contra as formas de injustiças sociais e contra as violências, principalmente contra as mulheres.

Considerando o exposto, com base na concepção que os alunos têm da escola, encontramos três indicadores que caracterizam positivamente aquele ambiente:

- 1 – a qualidade na educação;
- 2 – o sentimento de segurança;
- 3 – o protagonismo nas relações.

A qualidade na educação é feita com base na eficácia do aprendizado, a partir dos índices de aprovação do ENEM, na relação entre escola e família, na ideia de uma gestão democrática. A segurança de que naquele espaço, mesmo que nem todos sejam amigos, haverá sempre o respeito mútuo, a solidariedade, a união. Por fim, em todos os momentos, os docentes, os discentes, as gestoras e os funcionários percebem a importância de cada membro e todos procuram mostrar o que há de melhor, sendo o diálogo o meio para criar um clima no qual todos se sintam bem.

Ficaram evidentes algumas preocupações da instituição para com os jovens. Em um primeiro momento, era o interesse em detectar brevemente quaisquer atos de violência, o que implica também na identificação de alunos infratores e na prevenção. Em um segundo momento, o foco era na atenção às vítimas, na avaliação com os envolvidos e nas devidas providências. Tudo isso reflete em um terceiro aspecto: a escola procura ser um espaço além do lugar de ensinar conteúdos, mas um ambiente onde se constroem amizades e em que há respeito mútuo e experiências interpessoais, visando à promoção de uma cultura de paz, apesar de certas contravenções. Nesse sentido, a questão extrapola um processo de igualdade entre homens e mulheres e conduz para as lutas de equidade de gênero, principalmente no que se refere aos Direitos Humanos.

## 6 A CULTURA DE PAZ E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR

*A esperança em um mundo mais justo, mais igualitário, mais democrático, mais feliz, etc. A esperança nos guia em nossas metas de futuro e nos dá ânimo e energia para continuar. A esperança é como uma ponte, a construção mais genuinamente pacífica por seu caráter de união de duas margens, que mostra o caminho ao indicar a outra margem. (JARES, 2005, p. 182).*

Acreditamos em um mundo mais justo e igualitário. Temos esperança que a educação escolar contribua cada vez mais nessa empreitada. O CEMTI, em seu PPP e no Regimento Escolar, tem suas normas e suas regras bem claras e definidas, assim como as suas punições, e um Conselho Escolar atuante, estando dentro dos princípios da legalidade. A instituição acredita que está contribuindo com a trajetória dos alunos para a garantia dos seus excelentes resultados. Define e diferencia atos indisciplinados e violência. Percebe-se a intenção de prevenir quaisquer ações de indisciplina e de violência na escola. Para isso, a escola orienta a todos sobre os seus direitos e os seus deveres. Mesmo assim, caso ocorram casos, dependendo do nível de gravidade, ela tem dialogado com seus pares para que eventos como esse não venham a se repetir. Contudo, por vezes, acontecem.

Com relação aos conflitos na escola, todos os participantes informaram ser praticamente invisíveis ou imperceptíveis, mas que existem. Para Jares (2003, p. 3),

En el plano escolar, el primer tipo de violencia, la violencia física directa ha sido históricamente la gran respuesta "educativa" de la escuela tradicional. El lema "las letras con sangre entran" encierra en si mismo todo un tratado de pedagogía violenta que en gran medida ha sido desterrado con mayor o menor convicción. Sin embargo la violencia verbal y especialmente la referente a la privación de los derechos humanos distan mucho de ser superadas. Igualmente en las relaciones entre el alumnado, en los espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, servicios, patios, etc., las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose.

Existem diferenças entre conflitos, atos indisciplinados e brigas na escola. Os primeiros advêm das diversas formas de pensar e de agir, sendo necessários, porque não coadunamos sempre com as outras pessoas. Os jovens, de maneira



geral, vivenciam momentos diferentes com familiares mais velhos, assim como com parte de seus professores. Além dessa relação intergeracional, há entre eles pensamentos divergentes, que advêm, também, de aspectos culturais, religiosos, sociais, dentre outros. Divergências e “brigas” ocorrem de vez em quando entre jovens e, em algumas situações, não são superadas. Quando não há uma prática de resolução de conflitos, afetam as convivências e tendem a se agravar. Por conflitos, Jares (2003, p. 4) entende como sendo “[...] un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.”

No estudo que realizamos, percebemos que o CEMTI não tem ignorado conflitos que nele emergem. Contudo, parece-nos que alguns deles não são percebidos. A escola tem enfrentado a mediação de algumas dessas questões, como, por exemplo, os atos indisciplinados e as brigas. Nos primeiros, aqueles considerados leves para a escola, geram-se apenas ocorrências, sendo resolvidos inicialmente com um diálogo. Mas o acúmulo de *ocorrências* poderá resultar em suspensão e, em último caso (crise forte), seja por acúmulo de *suspensões* ou por ato infracional grave, como agressão física, haverá *expulsão*.

Seria a expulsão uma rota de fuga para o aluno? Não temos como saber neste momento – talvez em outro trabalho possamos nos dedicar a estudos sobre isso. Por enquanto, a nosso ver, a expulsão, por si só, apenas livra a escola daquele aluno considerado “problemático”, mas o dilema permanece. Na realidade, ela transfere o problema para outra instituição, outros gestores, outros professores e outros alunos. Se acreditamos na possibilidade de uma educação emancipadora, precisamos encarar e resolver os conflitos, e não repassá-los a outrem.

Retornando ao exposto no item que trata “A docência e a construção das relações de gênero na escola”, quando afirmamos que, na instituição escolar, alguns problemas ainda deverão ser superados, relacionando a isso certa importância para a formação e para o aperfeiçoamento do docente para o exercício da sua atividade educativa, coadunamos com Lima (2012, p. 64), que considera esse aprimoramento “[...] uma construção permanente, de forma reflexiva, crítica e inovadora sobre as práticas educativas do professor de sua formação identitária pessoal e profissional”.

Com base nesse pensamento e considerando que o CEMTI vem realizando um trabalho com resultados significativos em termos de enfrentamento de todas as

exigências do contexto no qual se situa e em relação ao seu papel de educar, acreditamos em sua capacidade e em sua potencialidade para lutar pela permanência de todos na escola e continuar desenvolvendo a igualdade de gênero e a cultura de paz nesse meio. Dentre tantas formas de promover a cultura de paz nas escolas, a mediação de conflitos, como uma técnica de resolução de problemas nas convivências, pode e deve ser adotada com o intuito de melhorar ainda mais as relações e evitar conflitos entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, heterossexuais e homossexuais, tornando o CEMTI mais resistente às violências.

Enfim, a cultura de paz e a mediação de conflitos na escola ultrapassa a identificação do problema e o seu caráter punitivo e se mostra como forma de reconhecimento e de valorização da pessoa em sua individualidade, inserida no meio social.

## 6.1 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: O QUE É, COMO SE FAZ

A resolução de conflitos por meio da mediação surgiu como maneiras alternativas aos processos judiciais, ou seja, fora do contexto educacional, mas tem sido adaptada para mediar conflitos entre os sujeitos da escola, principalmente entre os estudantes, desempenhando um importante papel na educação para a paz e na construção de uma cultura de paz. Para Jares (2003, p. 02), a Educação para a Paz é concebida como

un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos definidores de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto, la concepción amplia del desarrollo y en los derechos humanos-democracia, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Para trabalhar a mediação de conflitos, é necessário diferenciar situações conflituosas e violência. As primeiras podem ser entendidas como discordância ou conflitos de interesse, com certo grau de dificuldade para que se entre em consenso, podendo causar violência. Ressaltamos que o conflito também é positivo, não sendo necessariamente um problema, mas a extensão e o meio de resolução dele podem

torná-lo problemático. Nesse sentido, ao existir o conflito, caso ele seja resolvido por meio do diálogo, do acordo, do entendimento, podemos dizer que ele teve caráter positivo. Contudo, se a forma de resolução não contemplar o respeito ao outro, ao divergente, tiver como base o poder e a força, ocorrendo, inclusive, brigas, ocasionando medos, ele terá um caráter negativo.

A respeito das experiências de mediação escolar no Brasil, Diniz (2014, p. 95) afirma que a

[...] primeira experiência de mediação escolar foi o programa “Escola de Mediadores”, em 2001, em escolas públicas no Rio de Janeiro, realizado em parceria pelas ONGs Viva Rio, Balcão de Direitos, Mediare e o Instituto NOOS. Também aqui a experiência nasce de instituições externas à escola, vinculadas à mediação de conflitos, em especial a mediação comunitária e direcionada à atuação frente a violências ou como forma de prevenção.

Ressaltamos que outras experiências são realizadas a partir de núcleos, de grupos de estudos e de investigações que realizam atividades de pesquisa e extensão, estando vinculados, principalmente, aos estudos de pós-graduação, como os já citados: o NEPEGECI, o OBJUVE, no PPGEEd/UFPI e os Seminários de Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, organizado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelma Matos na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE.

Considerando que a questão apresentada se insere nos modos de resolução de conflitos que conduz à educação para a paz do cuidado consigo, com o outro e com o planeta, corroboramos com o entendimento de que, “Para cuidar, precisamos escutar; [...] cuidar da paz é investir em nosso potencial de inteireza, de integralidade, de conectividade e de comunhão.” (CREMA, 2007, p. 161-162). Trata-se, portanto, do que Jares (2002) compreende com o expressar da cidadania democrática que buscamos nas escolas. Para tanto, é preciso informação e formação, começando por abordar em sala de aula sobre autonomia – individual e coletiva –, respeito, criticidade, compromisso.

Assim, a mediação de conflitos é uma técnica de fomento à cultura de paz. Trata-se da intervenção negociada por uma pessoa que age com imparcialidade para garantir que os conflitantes encontrem soluções aos seus problemas. Esse processo, de acordo com Jares (2002), favorece às pessoas o estímulo à comunicação e à compreensão do conflito de uma forma global, convergindo as diferenças em formas criativas de reparo às disparidades existentes entre as partes.

No contexto escolar, a mediação de conflitos, na concepção de Diniz (2014, p. 90), “[...] não surge dentro de uma ação pedagógica, interna à lógica escolar, mas do próprio movimento de expansão da mediação de conflitos como prática social”. Essa autora acrescenta que, no contexto social, foi possível, por meio dessa técnica, “[...] o fortalecimento dos laços entre escola, comunidade e família, principalmente aquela em situação de vulnerabilidade, evitando a evasão escolar e promovendo a participação na escola” (p. 93).

## 6.2 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: PROPOSTA ESCOLAR

A SEDUC/PI, em parceria com o Ministério Público do Estado do Piauí (MPPI), lançou, no ano de 2016, o projeto “Queremos Paz”. Metodologicamente, ele é realizado por meio de palestras ministradas por especialistas, nos estabelecimentos de ensino, visando à conscientização de discentes, docentes e servidores sobre a importância da construção de uma cultura de paz, do respeito à diversidade e a observância às regras nas escolas, dentre outros temas. E as escolas promoveram diversas atividades, como: caminhadas, trabalhos escolares e outras. Consideramos que essa proposta é muito valorosa, mas percebemos a necessidade de extrapolar o campo das palestras e das atividades escolares e focar a formação de professores em mediação de conflitos.

Jares (2008) apresenta resultados de aplicação desse recurso no espaço escolar. Neles, os tipos de conflitos mais frequentes foram “[...] ameaças entre colegas, insultos, pequenas brigas, brincadeiras de mau gosto, rivalidades entre grupos, classes, confrontos entre grupos de amigos e amigas, alunos com dificuldades de integração ou rejeitados” (JARES, 2008, p. 189). O autor descreve cada encontro da formação e a opinião do professorado e do alunado.

Nesse sentido, arriscamo-nos a incitar que o CEMTI, por meio da SEDUC, proponha e realize um curso de formação de professores em mediação de conflitos. Arriscamo-nos, ainda, a indicar alguns elementos que consideramos essenciais e pertinentes a uma proposta dessa natureza, a que podemos chamar de “Oficina de mediação de conflitos no âmbito escolar”.

Dentre os objetivos específicos, elencamos:

- Formar professores para atuarem na mediação de conflitos no ambiente escolar;

- Compreender a mediação de conflitos como uma forma de construção da cultura de paz;
- Desenvolver técnicas básicas para prevenir e solucionar situações de conflitos nas relações interpessoais.

O alcance dos objetivos deverá priorizar os aspectos de tolerância, respeito, cuidado de si, dos outros e da natureza, considerados como eixos da cultura de paz. Nesse sentido, a formação docente também se consolida em orientar os discentes para a melhor forma de resolver os conflitos do cotidiano.

É de suma importância apresentar e discutir a necessidade de debater as normas e as regras escolares no momento do ingresso à instituição e a concepção de que cada pessoa que constitui o corpo escolar tem as suas individualidades, pois as diferenças não podem ser motivo de segregação ou de marginalização, bem como considerar que o questionamento às regras nem sempre se trata de insubordinação, mas da necessidade de maiores esclarecimentos.

Em relação à estrutura curricular, vemos a necessidade de incluir entre seus conteúdos conceitos básicos sobre conflitos e meios de resolução deles: negociação, conciliação, comunicação, mediação. Indicamos que a oficina tenha enfoque na mediação, explicitando o que é, como se faz, quais são as suas etapas, o papel do mediador, dentre outros aspectos.

Ressaltamos que é necessário preparar os possíveis cursistas na habilidade de identificar a existência de conflitos e a sua periodicidade, o modo como se deve lidar com os participantes e o papel dos profissionais da educação nos conflitos escolares. É preciso, assim, posteriormente, compreender a cultura de paz e a educação para a paz: o que são? Por que são necessárias? Como se fazem?

Consideramos que, na oficina, proposta a ter uma carga horária mínima de 180 horas, utilizem-se as metodologias da sociopoética<sup>25</sup>, incluindo artes: teatro, grafite, dança, dentre outras. Assim, incluem-se diversos profissionais nesse curso, tais como pedagogos, advogados, artistas, psicólogos e outros.

Por fim, acreditamos que seja uma boa proposta, que requer uma elaboração mais precisa e detalhada e que pode ser feita em parceria com as mais diversas instituições: universidades, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Ministério Público, entre outros.

---

<sup>25</sup> Método de pesquisa e de aprendizagem que alia criatividade ao prazer na construção coletiva do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, tecemos algumas reflexões que nos possibilitaram construir uma crítica ao mundo moderno no que se refere à neutralidade e à racionalidade da ciência. Ao contrário, este estudo nos respaldou a inferir a existência de pluralidade epistemológica que interroga o caráter monolítico e cânone da ciência, apontando para a existência da heterogeneidade e para diferentes modos de produção científica. Nas fronteiras entre ciência e os outros saberes, como uma forma de legitimar valores, modelos são necessários para redefinir os espaços de conhecimento, compreendendo que o processo de conhecer é também um meio de intervir e (re)construir o mundo, diante das novas exigências da sociedade contemporânea. E os desafios para chegar a esse caminho são múltiplos e diversos.

O pensamento abissal ainda tem seus reflexos na sociedade e enfatiza as mais diversas distinções visíveis que historicamente foram produzidas entre as metrópoles e as colônias. A partir dessas influências, embora ocorram mudanças profundas na sociedade contemporânea, o que exige a descoberta de outras formas de produzir conhecimentos, e, contraditoriamente, embora já tenhamos chegado à pós-modernidade, ainda existem pessoas que, mesmo vivendo em uma democracia, pensam que temos de acreditar em uma ciência única, obedecendo a certas tradições e práticas que legitimam esse conceito, de modo a contribuir para uma observância cega às leis do mercado no contexto da sociedade neocapitalista na qual estamos inseridos, ficando a atividade científica restrita a um grupo seletivo de pesquisadores.

Contudo, as mudanças da sociedade atual vêm inquietando muitos estudiosos que buscam outras formas de conhecimento trabalhando novos métodos e buscando criar novas trajetórias de estudo que abram perspectivas de investigação que envolvem tanto pesquisadores vinculados a universidades e institutos especializados quanto atores e atrizes dos contextos investigados. Em outras palavras, diversas pessoas abordadas em processos de pesquisa são também pesquisadoras, porque, à medida que respondem a um questionário ou a perguntas em uma entrevista, estão formulando ideias e respostas sobre sua

realidade, não apenas a respeito de questões tradicionalmente pesquisadas, como condições salariais, níveis de escolaridade, religiosidade das pessoas, dentre outras.

Dentre muitas temáticas que desafiam pesquisadores na atualidade, algumas dizem respeito aos problemas das relações de gênero – o que não está limitado ao feminino e ao masculino –, sendo um tema que suscitou muitos debates nos últimos três anos, de 2014 a 2016 – inclusive, muitos grupos exigiam a retirada da palavra “gênero” de livros didáticos e do noticiário veiculado pelas mídias brasileiras e de outros países. E em meio a esse debate estava a temática das mulheres e das violências contra elas.

Ao afirmarmos que, na história, as mulheres foram “esquecidas” de propósito, como meio de legitimar o patriarcado, acreditamos na possibilidade de novas narrativas, de memórias que precisam ser reconhecidas e permanentemente instigadas por elas próprias. Elas, de certo modo, vivenciaram, e ainda vivenciam, momentos de opressão com retratos diversos: da discriminação subjetiva nos vários ambientes onde se fazem presentes as agressões físicas, morais, intelectuais. No senso comum, tem havido uma relação direta entre a discriminação de sexo e as diferenças sociais, econômicas e ambientais, mas, aos poucos, elas têm efetivado sua influência e sua participação, tanto em espaços de trabalho que exigem a força física quanto nos ambientes onde a dimensão intelectual é mais exigida: no âmbito escolar e no mundo acadêmico-científico. Sua participação nos debates e no diálogo entre ciência e demais saberes possibilita sua saída da condição de submissa e seu ingresso à condição de protagonista de sua própria história.

A universidade, como *lócus* privilegiado para a formação de docentes, necessita se comprometer, a cada momento, com uma educação que priorize a construção de conhecimentos pautados no respeito à diversidade cultural e no desenvolvimento de valores humanos intrínsecos à fomentação de uma cultura de paz. Gestores e docentes, em sua prática educativa, na grande maioria das escolas, lidam com questões relativas a gênero, o que implica dizer que essas relações desconsideradas pelas instituições formadoras são deveras imprescindíveis como uma necessidade social e política, pois, no contexto brasileiro e no mundial, as mulheres, os jovens, as pessoas de pele preta e os pobres estão inseridos nos segmentos sociais mais discriminados.

Quanto à crítica política, é sempre importante fazê-la, mas, quando trabalhamos reproduzindo práticas do patriarcado, em relação às mulheres,

terminamos por (des)educar as pessoas com as quais convivemos e/ou trabalhamos em conjunto. Nesse sentido, compreendemos que as relações de gênero estão implicadas nas ligações de poder construídas socialmente, a partir das desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres.

Neste estudo, em nível micro, esperamos ter evidenciado que as violências contra a mulher, como as citadas na introdução deste trabalho – por exemplo, o feminicídio –, por si só, já se tornam razão para que a escola discuta e desenvolva ações que envolvem gênero.

Estudos sobre as relações de gênero requerem, ainda, que as instituições formadoras estejam articuladas tanto com as secretarias de educação (estaduais e municipais) quanto com as escolas, a fim de que consolide a política nacional nesse território. Fortalecer a formação de docentes da Educação Básica é uma tarefa administrativo-político-pedagógica que visa à atuação dos profissionais articulados com as famílias dos discentes e as lideranças dos contextos onde estão situadas as escolas, de modo alicerçado em uma postura crítico-reflexiva, desconstruindo-se ideias e práticas que minimizam pessoas e, ao mesmo tempo, fortalecem construções sociais que conduzem os sujeitos às distintas oportunidades que a sociedade contemporânea já acumulou, a fim de garantir o desenvolvimento de posturas e de práticas que traduzem sentimentos e ações de igualdade e de equidade de gênero. Desse modo, as instituições escolares, enquanto espaços de cultivo de relações sociais, precisam promover uma educação voltada para a transformação social e para a emancipação dos sujeitos.

Para sintetizar algumas considerações sobre gênero, recopiamos, na íntegra, o texto a seguir, de autoria de Maria Paula Laurentino (filha da pesquisadora titular deste trabalho), escrito para concorrer ao ENEM 2015, intitulado: “As lutas de gênero<sup>26</sup>”.

*“Difundida inicialmente na Europa, a discussão de gênero deu espaço a mudanças significativas nos moldes de nossa sociedade. Sobretudo no ano de 1968, quando os movimentos feministas ganharam voz e as mulheres foram às ruas reivindicar seus direitos e buscar igualdade em relação ao homem. Decorre, então, uma série de questões que se desenrolam até os dias de hoje.*

---

<sup>26</sup> O texto propicia rememorarmos as leituras e as conversas que tivemos durante o período de aflição pela participação no ENEM. Além de sintetizar um pouco a teoria abordada, consideramos essa uma forma de demonstração de orgulho e de admiração pelas ideias apresentadas e pela mulher que ela vem se constituindo.



*Ao iniciar os movimentos feministas, visava-se quebrar tanto fronteiras sociais quanto intelectuais. O ato simbólico de feministas, ao queimarem sutiãs em praça pública durante a manifestação de 1968, exprimia a inversão das circunstâncias e a negação da dominação. A visão que o mundo tinha da mulher era entendida em um contexto patriarcal que preservava as relações de poder e difundia desigualdades. Lutar pelos direitos ia muito além de uma forma de inclusão, mas de reconhecimento. Pois por muito tempo a figura feminina localizou-se em lugares secundários em diversos aspectos, como o histórico e filosófico, em que os homens são sinônimos de conhecimento e a mulher, seu auxílio doméstico ou seu troféu.*

*As discussões acerca do papel da mulher sempre ficaram engajadas em discursos como salário, liberdades individuais, maternidade e outros deveres e comportamentos que a sociedade implantava-lhe. As manifestações nas ruas abriram caminhos e encorajaram milhares de mulheres a tomarem partido de suas vidas e irem contra os princípios da dominação. Tirando-as da condição de submissa a protagonista de sua própria história, incentivou-as a buscar e ocupar os diversos campos sociais. A diferença de gênero chegou às discussões em sala de aula, seguindo a ideia de que não precisava de inclusão, mas de reconhecimento.*

*Hoje observamos que a luta não se encerrou. Apesar de inúmeras conquistas, ainda não conseguimos a total liberdade e os embates seguem. O intuito é lutar por um mundo sem extremos, em que não se decida lutar nem por um lado nem por outro, mas que se siga como iguais”.*

Essas ideias permearam nossas leituras e nossas reflexões nos últimos anos. Ficaram a certeza do inacabado e o desejo de permanecer em constante busca por novas aprendizagens. Aqui não podemos demorar mais: é chegado o momento de, neste trabalho, responder às questões que ousamos fazer. Como as relações de gênero vêm se estabelecendo no espaço escolar? As respostas a esse dilema estão envoltas em todo o texto. Em relação ao objeto de estudo – relações de gênero na escola –, destacamos que, a partir das falas dos partícipes, foi evidenciado que:

- a) Não há relatos evidentes de violências quanto à orientação sexual e ao pertencimento de classe social, cor ou raça, mas no âmbito moral, considerando que, por vezes, ocorre o uso de palavras desagradáveis, de apelidos e de xingamentos (sendo quase imperceptíveis), destoando-se essa violência no sentido de “brincadeira” entre discentes e como ato indisciplinar pela gestão e pelos docentes.

- b) Quanto aos atos disciplinares registrados, o desrespeito ao outro, a postura de se considerar superior e menosprezar o outro, a discordância de ideias em caráter de zombaria ou menosprezo, as expressões de xingamentos e os apelidos e a conversa em sala de aula são algumas das práticas observadas. As ocorrências aos alunos, em geral, dizem respeito a atrasos quanto à hora de chegada ao CEMTI, à ausência, por esquecimento ou desleixo, de material escolar como o livro, à utilização em sala de aula de material ou objeto fora do contexto da disciplina, dentre outros aspectos. Em relação às advertências aos professores, foram motivadas em razão de atraso nos horários de chegada à escola ou de falta injustificada na escola ou em reuniões, além da não entrega de planos, de planejamentos, de atividades e de provas no prazo estipulado institucionalmente.
- c) O poder permeia todas as relações de gênero no CEMTI em estudo: autoritarismos ou mesmo a comunicação das normas exercidas pelos educandos e educadores veteranos sobre os novatos; da gestão sobre os professores e deles sobre os alunos, mantendo-se a hierarquização escolar.
- d) O diálogo é visto como primordial na instituição, mas falta uma conscientização mais firme e frequente para o seu exercício em momento de um discurso de poder e de violências simbólicas, sendo, portanto, fundamental na resolução de conflitos.
- e) As mulheres constituem a maior parte presente na instituição. Toda a gestão é realizada por elas, o que reflete, por um lado, certo empoderamento delas e, por outro, uma aparência de imposição de poder, mesmo que em situações raras.
- f) Docentes, discentes, gestores e funcionários realizam atividades indistintamente, sem considerar diferenças entre o sexo dos sujeitos, das quais destacamos as práticas de educação física escolar.

Em termos gerais, consideramos relevante que, nos dias atuais, encontremos uma escola pública que considere seus partícipes como protagonistas, que os incentive a viver e a conviver com respeito mútuo, para que compreendam que nas diferenças nos completamos. Acreditamos que a instituição escolar, no contexto das práticas metodológicas, insere-se no que Behrens (2013) designa por paradigma

emergente. Contudo, as práticas educativas estão voltadas à visão sistêmica e holística, para o ensino desenvolvido por meio da pesquisa e de diversos projetos educacionais que revelam o protagonismo de todos e todas nas experiências coletivas.

De certo modo, os resultados quanto à questão formulada estão inseridos nos eixos: gênero e poder; relações de gênero e cultura de paz nas práticas educativas. Ressaltamos algumas considerações acerca do que os dados revelaram no que concerne ao cotidiano da instituição *lócus* da pesquisa:

- a) É uma escola pública considerada de qualidade tanto pelo percentual de aprovações no ENEM como pelo baixo índice de evasão e de repetência;
- b) Estudar naquele espaço é o sonho de consumo de muitos rapazes e moças que habitam naquela região urbana;
- c) Os pais, as mães e os responsáveis percebem a escola como um lugar onde seus filhos possam estudar com segurança e alcançar bons resultados;
- d) Professores, gestores e funcionários consideram que o CEMTI é um ótimo local de trabalho;
- e) A entidade tem se consolidado, para a SEDUC e para a comunidade, como um modelo de escola pública, gratuita e de qualidade;
- f) No conjunto da escola, sente-se um clima agradável entre todos;
- g) A equipe pedagógica é competente e demonstra prazer e orgulho em ser integrante do grupo com o qual trabalha junto;
- h) O currículo é caracterizado pela transdisciplinaridade, sendo as abordagens de conteúdo contempladas na sua plenitude;
- i) A cultura de paz se apresenta intrínseca ao cotidiano escolar.

O CEMTI é um espaço movido pelo desafio. Em nossas observações, percebemos que a confiança e a potencialidade são fortes expressões que caracterizam essa escola. Quando alguém lança um desafio, como é o exemplo dos projetos, mesmo que de início haja retração, ela, com certeza, é breve, porque todos abraçam a causa e confiam, assim, em quem está coordenando – confiam também nos colaboradores e muito mais nos discentes.

Em meio a tudo isso, comparamos a escola a um cacto, porque tem suas flores e seus espinhos. Assim, ousamos afirmar que, mesmo de forma (in)visível, as relações de gênero na escola *ainda* estão marcadas por relações de poder e

permeadas por violências simbólicas. Além disso, evidenciamos que certas atividades desenvolvidas no CEMTI contribuem para o enfrentamento à reprodução de práticas opressoras e de desigualdades sociais e, mesmo que indiretamente, primam para a construção de uma cultura de paz.

Parece soar meio contraditório. No entanto, essa contradição é evidenciada na prática, e não na escrita deste texto. Para elucidarmos essas questões, enfatizamos que a equipe do Núcleo Gestor, percebendo ou não, utiliza-se de seu poder para normatizar, disciplinar, suspender e/ou transferir discentes e também advertir docentes. Nesse caso, as violências simbólicas estão presentes em diversos atos dos deveres e nas proibições expressas pelo Regimento Escolar. A grande questão é que quem adentra naquele espaço, de início, já toma conhecimento, antes de qualquer outra orientação, sobre a necessidade de ser cuidadoso e cumprir todas as regras, sendo bem-vindo e convidado a nele permanecer. Mas quem não se adequa é convidado a sair. De todo modo, a escola participa de um sistema binário: é permitido, não é permitido. Não existem entremeios. Mas o diálogo, na grande maioria dos casos, exercita as mediações necessárias.

Esse tipo de instituição, que “disciplina”, é bem vista por parte da sociedade, incluindo aí alunos e professores. Ao afirmarmos isso, tomamos por base a fala dos partícipes que acham bom o fato de que as regras são para todos, ou seja, aluno não pode utilizar celular em sala de aula e professor/a também não pode. No entanto, sendo esse um espaço em que há respeito, união, solidariedade, companheirismo, diálogo e tantos outros valores, para que regras?

Que fique evidente, ainda, a satisfação em (re)conhecer as qualidades dessa escola, que é pública. Seria muito bom, se não houvesse disputas, seleção para nela ingressar, porque lá estão os que conseguem as melhores notas no exame de seleção.

Em paralelo a isso, são desenvolvidas atividades que contrariam esse conceito de poder e incitam ações e práticas educativas que visam à promoção da cultura de paz e do respeito à dignidade e aos Direitos Humanos. Acreditamos que a escola tem significativa preocupação em ser um espaço de equidade de gênero, pois as práticas que ocorrem no dia a dia, bem como no desenvolvimento dos projetos escolares, e que são evidenciadas nas estratégias de atuação consideram as pessoas como protagonistas e fortalecedoras da construção de gênero, estando

vinculadas às temáticas sobre Direitos Humanos, cidadania, cultura de paz, dentre outras.

Outro aspecto constatado no CEMTI é que a heterogeneidade prevalece por meio do trabalho em grupos, cujos participantes dialogam entre si e com outros, criam e recriam formas de convivência, de respeito, de múltiplas interações. Essa escola é também um espaço onde se cruzam muitas histórias de vida. Nele, cada personagem que ocupa o tempo da entidade ocupa também os seus próprios tempos na vida pessoal com afazeres escolares: os alunos levam as atividades e os trabalhos para casa; os professores preparam suas aulas, corrigem provas, atualizam diários, de modo que, por vezes, é difícil separar os acontecimentos pessoais dos acontecimentos profissionais.

Os partícipes afirmaram que não existem ou que não perceberam que existam problemas práticos educativos gerados nas relações de gênero. Contudo, identificamos que há alguns conflitos nesse espaço, que implica relação de poder, tais como divergência de opiniões que levam a situações de indisciplina, gerando ocorrências ou advertências. Assim, as concepções de violências nas relações de gênero não têm evidência por parte dos docentes e dos discentes que convivem naquele ambiente, mas são refletidas no uso de poder e de autoridade. Alguns problemas citados pelos partícipes que podem afetar as relações de gênero foram: as conversas durante a aula, o descumprimento de qualquer norma apontada no Regimento, como usar o celular e namorar nas dependências do prédio.

Para a ausência de determinados conflitos ou brigas, registramos três aspectos citados: a seleção, a gestão rígida e o processo de adaptação escolar. Além disso, entendemos que os encontros de área fortalecem o diálogo e o planejamento de atividades docentes. Foi apontado pelos partícipes que alguns casos resultam da atuação do Conselho Escolar, que atualiza e aplica o Regimento, além de exigir o compromisso, o respeito e a responsabilidade de todos.

As práticas educativas desenvolvidas pela instituição como forma de enfrentamento às violências nas relações de gênero e como forma de construção de uma cultura de paz se fazem presentes nos projetos escolares realizados ao longo do ano, bem como no dia a dia escolar. Nesse sentido, cabe reforçar alguns destaques importantes dentre os vários projetos que são desenvolvidos na unidade: CEMTI Construindo Cidadania; SIMPOCENTI: Simpósio das Profissões; Projeto Halloween; Projeto CEMTI Digital; Projeto CEMTI Talentos; Projeto de Xadrez;

Projeto Jogos Interclasses; Projeto Ensino Médio Inovador: líderes; Projeto Ciclo de Leitura e Produção Textual, no qual está incluso o Projeto de Leitura “Além do ato de ler”; e Projeto CEMTI Saúde. Desses, destacamos os três últimos, que primaram por valores que permeiam a prática educativa, como o respeito, a união, a comunicação e o diálogo, a solidariedade, a igualdade, o compromisso e a responsabilidade, valores que são cultivados pela dignificação das relações de gênero, dando ênfase ao exercício do respeito às diferenças culturais, à cidadania e aos Direitos Humanos.

Na escola pesquisada, sempre surgem projetos e ações ligadas ao tema da cultura de paz ou a assuntos semelhantes ou afins. O fato é que a instituição tem se preocupado em cumprir, além da missão de ensinar, o ato de educar, de fortalecer a democracia, de proporcionar convivência pacífica por meio do reconhecimento da diversidade, do respeito à vida, da preservação da solidariedade, entre todos e todas que fazem parte do cotidiano da comunidade escolar e de seu entorno. Entendemos que essas são ações em que a cultura de paz se encontra entrelaçada, apesar de não a tematizarem explicitamente. Desse modo, a paz positiva implica na escuta ativa, na cooperação planejada, nos esforços, nas amizades, nas liberdades, nas igualdades, no respeito e na compreensão para prever ou resolver quaisquer conflitos.

Dentre os desafios citados, apontamos a manutenção da credibilidade da escola, o que comporta melhorar a comunicação, incluir a aceitação e o respeito em relação ao outro, obter maior amadurecimento e maior proximidade da gestão com os alunos, o que fortalecerá mais ainda essa relação, tornando o CEMTI referência em todo o estado pelo desempenho de seus discentes, principalmente no ENEM. Incluímos a tolerância para que, enfim, possa acontecer a promoção de uma cultura de paz de forma transdisciplinar, concomitantemente a esse trabalho que a escola vem desenvolvendo com a família, em favor dos outros valores primados pela instituição.

Nesse sentido, afirmamos que a comunidade escolar do CEMTI tem entre as suas responsabilidades a de ampliar a tolerância como valor primordial da promoção de uma cultura de paz, de modo a concretizar o ideal de escola que tanto se almeja. Nas relações interpessoais, professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade demonstram laços afetivos, de confiança e de respeito e estão inseridos em um ambiente visto como democrático, que valoriza e conserva seus espaços físicos, estruturais, materiais e a natureza.

## REFERÊNCIAS

ALVA, Blanca Beatriz Diaz. **Dante Alighieri e o renascimento da sensibilidade na idade**. IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais Maringá-PR, 06 e 07 de Outubro de 2005.

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. 130 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2015.

ARAUJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 46-68.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**. Teresina: EdUFPI, 2011.

BOTTI, H.F. A marca reflexiva nos estudos organizativos. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p.119-140.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. (Org.). **Diversidade e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 371-374.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996 que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira de. (Org.) **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: SPM, 2010.

BURTON, Juliana (Coord.). La escuela media que queremos. Parlamento Juvenil Mercosur. **Cuadernillo para Estudiantes**. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2014. Disponível em: <<http://pjm.mec.gov.br/images/documentos/cuadernilloEstudiante.pdf>>. Acesso: 21 fev. 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 1, p. 13-33.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2014.

CAPRA, Frittof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução Álvaro Cabral. 30. Reimp. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, Lúcia Helena de. Educação para a paz. In: FREIRE, Nádya Maria Bádue (Org.). **Educação para a paz e a tolerância**: fundamentos teóricos e prática educacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 213-224.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: relações de gênero no cotidiano das aulas de Matemática. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

CASTANON, Gustavo Arja. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas psicol**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 dez. 2014.



CASTELO BRANCO, Francisco Gil. **Ataliba, o vaqueiro**. 10. ed. Teresina: Fundação Quixote, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander/html>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHERNICHARO, L.P. **Sobre mulheres e prisões: seletividade de gênero e crime de tráfico de drogas no Brasil**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo: subsídios para sua história**. MUZART, Zahidé L. 2. ed. Org.. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CREMA, Roberto. Cuidar da paz. In: MAGALHÃES, Dulce (Org.). **A Paz como caminho**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007. p.156-163.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação de mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal**. 249f. Dissertação (Mestrado - Universidade de Brasília/UNB), Brasília, 2014.

DOMINGUES, José Maurício. A sociologia brasileira, a América Latina e a terceira fase da modernidade. In: DOMINGUES, José Maurício; MANEIRO, María (Org.) **América Latina hoje: conceitos e interpretações**. Trad. Sílvia de Souza Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 363-388.

FAIRCHLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX**, 170 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-microfc3adsica-do-poder.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história das violências na prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GALTUNG, Johan. **O que é uma cultura de paz e quais são os obstáculos que nos separam dela?** Trad. Tônia Van Acker. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – um programa da UNESCO, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Leila Posenato *et al.* **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_sum\\_estudo\\_femicidio\\_o\\_leilagarcia.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_o_leilagarcia.pdf)>. Acessado: em: 30 mai. 2015.

GUILLAIN, Charlotte. **Vencendo o Bullying**. Trad. Sílvia Ribeiro. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo: um adeus ao século XX**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOUGES, Olympe de. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. França, 1790. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-cria%3A7%3A3o-da-Sociedade-das-Na%3A7%3AB5es-at%3A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERA. **Direitos sexuais e reprodutivos e saúde das mulheres: idéias para ação**. Nova York: HERA, 1998.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a verdade e para a esperança:** em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da convivência.** Tradução: Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações.** Congresso Internacional Co-Educação de Gerações – SESC, São Paulo, 20 out. 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2001.

LASMAR, Cristiane. **Antropologia Feminista e Etnologia Amazônica:** A questão do gênero nas décadas de 70 e 80. 148 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha; MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. As juventudes: visibilidades e construções. In: MENDES, Bárbara Maria Macedo Mendes; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos referenciais e suas práticas. Vol. II. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 197-204.

LEGRAND. A borboleta e a flor. In: **A vida por linhas certas.** Soler Editora. Disponível em: <<http://metaforas.com.br/a-borboleta-e-a-flor>>. Acesso: 06 fev. 2017.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada, vol. 8. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. A docência no Estágio Supervisionado: uma práxis em discussão. In: MENDES, Bárbara Maria Macedo Mendes; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos referenciais e suas práticas. Vol. II. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 61-67.

LIMA, Maria Teresa Mendes de Oliveira. **Entre tapas e beijos, quais as possibilidades?** Tessituras nas relações de gênero na escola. Estudo em uma escola de ensino fundamental II, 210 f. Rio Claro: [s.n.], 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [Reimpr.] São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

LUFT, Lya. **A riqueza do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus e. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 201-241

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930-1949) 187 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Projetos de modernidade na América Latina. In: DOMINGUES, José Maurício; MANEIRO, María (Org.). **América Latina hoje**: conceitos e interpretações. Trad. Sílvia de Souza Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 19-51.

MARTINS, Clitia Helena Backx; BANDEIRA, Marilene Dias; CAPUTO, Paula Maria. Condição de vida das mulheres e desigualdades de gênero no Rio Grande do Sul. In: MARTINS, Clitia Helena Backx (Coord.). **Estudos das condições das mulheres e das desigualdades de gênero existentes no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FEE, 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. Os corpos (in) disciplinados nas “escolas de vidro” *versus* corpos em devir e propostas de Cultura de Paz. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 18, n. 28, jan./jun. 2013, p. 65-88.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. 13. ed. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MONTEIRO, Dulcinéia da Mata Ribeiro. **Mulher**: feminino plural – mitologia, história e psicanálise. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, mar. 2001. p. 137-153  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16105.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa / Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OSORIO, Fernando. **Violencia en las escuelas**. Un análisis desde la subjetividad. Noveduc. Buenos Aires, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PEREIRA, Jacqueline da Silva Nunes; OLIVEIRA, Terezinha. **Um estudo sobre a mulher e a educação em Michelet**. IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais Maringá-PR, 06 e 07 de Outubro de 2005.

PRIORI, Mary. **Ao sul do corpo**: ação feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **A mulher na História no Brasil**. 4. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 2. Reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 78-114.

PUPPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

QUARESMA, Valentim; DINIZ, Francisco **Mulher: Sonhos, Lutas e Conquistas!** Literatura de Cordel Disponível em: <[http://www.projetocordel.com.br/novo/mulher\\_sonhos.htm](http://www.projetocordel.com.br/novo/mulher_sonhos.htm)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Maria Silvia. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de ciências naturais**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry; WAINWRIGHT, David. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**. Ano 9, 2001, p. 515-540.

ROYER, Égide. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: DEARBIEUX, Éric et. al. **Desafios e Alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP 2003, p. 57-78.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**. (12), 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALGADO, João Manuel de Castro Faria; FERREIRA, Tiago Bento Silva. Tiago Bento Silva Ferreira. Educação para a Paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. (Org.) **Diversidade e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre, Mediação, 2012, p. 51-65.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução: p'ara ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Ligia Pereira dos. **Histórias do corpo negado**: uma reflexão educacional sobre gênero e violência feminina. 210 f. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

Disponível em:

<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott\\_gender2.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em valores**: como educar para a democracia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003)**: Reconstruindo uma memória da formação de professores. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2004.

SOBRAL, Rita de Cássia Cronemberger; PEREIRA, Francineide Pires; LUZ, Lila Cristina Xavier. Políticas públicas e transversalidade do gênero: o caso do Plano Plurianual no Piauí. In: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luis-MA, 2009. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos\\_OLD/4\\_Questao-de-genero/POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20E%20TRANSVERSALIDAD E%20DO%20G%C3%8ANERO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/4_Questao-de-genero/POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20E%20TRANSVERSALIDAD E%20DO%20G%C3%8ANERO.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA, Nalva Maria Rodrigues de. **A política de salto**: a participação feminina na política piauiense - 1970 a 1998. 117f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, Priscila de Moura. Entre história e ficção: a Parnaíba de “Beira rio beira vida”. In: **XVI Encontro Regional de Histórias**, ANPUH, Rio, 2014.

SPONCIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero**: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995, 115 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

TEGA, Danielle. **Mulheres em foco**: construções cinematográficas brasileiras da participação política feminina São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de Gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.141-163.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Trad. Francisco Morás. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Abordagens psicossociais**. Vol. I – História, Teoria e Trabalho no Campo. 2. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

VIANNA Cláudia; NEVES, Paulo. Padrões de gênero e relações afetivas entre jovens na escola: entre reprodução e rupturas. In: BOMFIM, Marai do Carmo Alves do; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves (Org.) **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. Vol. 1. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 63-77.

VEDOVATO, Marina Milhass. **Um olhar sobre a violência sexual nas práticas educativas escolares**: Prevenção da violência de gênero e da violação do corpo feminino. 205 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação E Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015** – homicídios de mulheres no Brasil. Brasília: DF, 2015. Disponível em:  
[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)  
Acessado: em: 02/06/2016

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. Trad. Helena Roriz Taveira, Hélio Macedo da Silva. São Paulo: Editora Gente, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação para uma cultura de paz: teoria e prática de vinte anos de experiência. In: MAGALHÃES, Dulce (Org.). **A Paz como caminho**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007, p. 38-49.

ZOHAR, Danah. **Sociedade quântica**: a promessa revolucionária de uma liberdade verdadeira. Trad. de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Editora Best Seller, 2006.