



***INTELIGIBILIDADES DISCENTES SOBRE GÊNERO E VIOLÊNCIA  
CONTRA AS MULHERES E SUAS RELAÇÕES COM AS AÇÕES  
DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRANTE DO NÚCLEO DE  
ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A  
MULHER (NEG)***

***INTELIGIBILIDADES DEL ALUMNADO SOBRE GÉNERO Y  
VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES Y SU RELACIÓN CON LAS ACCIONES  
DESARROLLADAS EN LA ESCUELA PÚBLICA QUE FORMA PARTE DEL  
CENTRO DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA  
CONTRA LAS MUJERES (NEG)***

***STUDENTS' INTELLIGIBILITIES ON GENDER AND VIOLENCE  
AGAINST WOMEN AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE ACTIONS  
DEVELOPED AT THE PUBLIC SCHOOL THAT IS PART OF THE GENDER  
STUDIES CENTER AND THE FIGHT AGAINST VIOLENCE AGAINST WOMEN  
(NEG)***

*Fernanda Sardelich Nascimento<sup>1</sup>*

*Julyana Kalyne Henrique da Silva<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O artigo objetiva discutir como a escola pesquisada, integrante do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG), tem desenvolvido ações para combater as violências contra as mulheres e as hierarquias e desigualdades de gênero, bem como os desdobramentos dessa atuação nas percepções de discentes sobre

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, Pernambuco, Brasil.

essas temáticas. Para a realização da pesquisa de campo utilizamos observações participantes e entrevistas semiestruturadas com seis estudantes. Após análise, observamos que existem docentes engajados/as na promoção e reflexão sobre os temas, porém persistem lacunas a serem superadas, marcadas pela omissão e ações limitadas a palestras pontuais. Embora reconheçamos a importância da circulação de sujeitos com diferentes identidades de gênero e o estímulo da escola para que assumam lugar de protagonistas nos debates, ressaltamos a urgência da implementação de práticas educativas permanentes, que promovam um ambiente que valorize a diversidade e experiências da comunidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação crítica. Gênero. Violência contra a mulher.

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir cómo la escuela que investigamos, que forma parte del Centro de Estudios de Género y Combate a la Violencia contra las Mujeres (NEG), ha desarrollado acciones para combatir la violencia contra las mujeres y las jerarquías y desigualdades de género, así como las consecuencias de estas acciones en las percepciones de los estudiantes sobre estos temas. Para llevar a cabo la investigación de campo, utilizamos la observación participante y entrevistas semiestructuradas con seis estudiantes. Después de analizar los resultados, constatamos que hay profesores comprometidos con la promoción y reflexión sobre los temas, pero aún hay lagunas por superar, marcadas por la omisión y por acciones limitadas a charlas ocasionales. Aunque reconocemos la importancia de la circulación de sujetos con identidades de género diferentes y el estímulo de la escuela para que asuman un papel protagónico en los debates, destacamos la urgencia de implementar prácticas educativas permanentes que promuevan un ambiente que valore la diversidad y las experiencias de la comunidad escolar.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación crítica. Género. Violencia contra las mujeres.

## ABSTRACT

The article aims to discuss how the school we researched, which is part of the Center for Gender Studies and Combating Violence against Women (NEG), has developed actions to combat violence against women and gender hierarchies and inequalities, as well as the consequences of these actions on students' perceptions of these issues. To carry out the field research, we used participant observations and semi-structured interviews with six students. After analysis, we observed that there are teachers engaged in promoting and reflecting on the issues, but there are still gaps to be overcome, marked by omission and actions limited to occasional lectures. Although we recognize the importance of the circulation of subjects with different gender identities and the school's encouragement for them to take a leading role in debates, we stress the urgency of implementing permanent educational practices that promote an environment that values the diversity and experiences of the school community.

**KEYWORDS:** Critical education. Gender. Violence against women.

\* \* \*

## Introdução

O contexto político e social nos últimos anos, principalmente durante o governo de Jair Bolsonaro (Partido Liberal – PL), favoreceu o crescimento e a expansão da agenda neoconservadora, neoliberal, fortalecida pelas bancadas evangélica e da bala, que ganharam força no Congresso Nacional. Neste cenário, vimos um retrocesso no campo das políticas sociais, educacionais e da saúde, que teve entre seus impactos: aumento das desigualdades e violências, manutenção das hierarquias relacionadas a gênero, raça, etnia, sexualidade, enfraquecimento do debate em torno dos Direitos Humanos e aumento das opressões a grupos subalternizados por diferentes marcadores sociais da desigualdade (Allan Santos, 2024; Fernando Seffner; Carlos Barzotto, 2024; Marcelo Miranda; Luiz Mattos Júnior; Fernanda Nascimento, 2024).

Essas forças ultraconservadoras, supostamente em defesa da família, da moralidade e da proteção das crianças, têm utilizado do dispositivo ideologia de gênero, que se tornou uma categoria política, para criar, especialmente no âmbito escolar, um pânico moral<sup>3</sup> em torno das temáticas de gênero e diversidade sexual (Rogério Junqueira, 2017; Santos, 2024). O modelo de família defendido é cisheteronormativo, de classe média, cristã, composta por mãe, pai e filhos/as, o qual sabemos ser uma construção social ficcional, hegemônica e naturalizada (Seffner; Barzotto, 2024; Junqueira, 2017).

O uso desse dispositivo acaba contribuindo para uma visão cisheteronormativa que reforça estereótipos e afasta debates e discussões sobre gênero e sexualidade do espaço escolar, criando um ambiente de temor, resistência e intolerância. Em consequência, apresenta-se, então, o desafio de construir uma educação que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas na promoção de uma escola democrática e plural (Amanda Mattos, 2018; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024; Maria Santos; Hebert Fonseca, 2024).

A escola tem papel fundamental na formação de cidadãos/cidadãs críticos/as, reflexivos/as, que respeitem a diversidade em seus diferentes aspectos, reconhecendo, assim, que a “educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa

---

<sup>3</sup> Pânico moral é um conceito que define “a reação de um grupo baseada na percepção falsa ou empolada de que o comportamento de um determinado grupo, normalmente uma minoria ou uma subcultura, é perigoso e representa uma ameaça para a sociedade no seu todo” (Cohen *apud* Moura; Salles, 2018). No caso em questão, o pânico moral está promovendo a percepção falsa de colocar em perigo as crianças e adolescentes e a um modelo de família heteronormativo naturalizado. Equivocadamente, subjaz a esse pânico moral que a garantia de direitos de grupos excluídos como a população LGBTQIAPN+ excluiria o direito das pessoas heterossexuais (Fernanda Moura; Diogo Salles, 2018).

reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia” (Brasil, 2013, p. 11). Assim, alinhadas ao pensamento de Paulo Freire (1967; 1996; 2019), defendemos a formação crítica que permita aos/as jovens assumirem seu lugar de agentes de transformação social. Neste sentido, a escola deve buscar desenvolver competências como: valorização dos conhecimentos históricos construídos sobre o mundo físico, cultural, social e digital; exercício da curiosidade, da investigação, reflexão e análise crítica; valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2017).

Ao analisar a dinâmica das relações escolares e a forma como as discussões sobre gênero e sexualidades são frequentemente ocultadas e/ou tratadas de forma superficial, Mattos (2018) realça o quanto essa postura silencia vozes, marginaliza sujeitos e reforça hierarquias e naturalizações prejudiciais, dificultando a construção de um ambiente escolar democrático. A autora também destaca como consequências: ignorar “situações de violência e discriminação” que ocorrem no ambiente escolar e responsabilizar “aquelas/es que estão sendo alvo dessa violência” (Mattos, 2018, p. 581).

Assim, uma formação crítica pautada na conscientização dos/as estudantes acerca das diferentes questões sociais deve incluir o debate sobre gênero, o qual atravessa o cotidiano escolar (Guacira Louro, 2007; Fernando Seffner; Yara Picchetti, 2016) e permite compreender as dinâmicas de poder e desigualdade que moldam as relações sociais. Como afirma bell hooks (2013), apenas assumindo o compromisso com a formação de cidadãos/cidadãs informados/as, críticos/as, analíticos/as e engajados/as na promoção da justiça e equidade sociais, será possível o combate à desinformação e a preconceitos sociais.

Nesse sentido, Rayane Bezerra (2022) afirma que o reconhecimento da escola enquanto espaço formativo levou à criação, em 2011, pela ação da Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco (SecMulher-PE), com o apoio da Secretaria de Educação do Estado (SEE) e de Instituições de Ensino, dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEGs), com o objetivo de fomentar ações educativas voltadas ao enfrentamento da violência de gênero (Pernambuco, 2011; Raquel Costa Antas; Adlene Silva Arantes, 2021).

A saber, o NEG é um subprograma promovido pela SecMulher-PE e SEE, vinculado ao Programa de Formação em Gênero no Ensino, que forma e conta com 176 núcleos em escolas do litoral ao Sertão de Pernambuco, e tem como objetivo “incentivar a inclusão da perspectiva de gênero e suas interfaces no âmbito do ensino [...], provocando

a reflexão crítica sobre a influência da cultura patriarcal na vida das mulheres, e contribuir com o processo de transformação das relações desiguais de poder” (Pernambuco/Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, 2021).

A lei 14.164/2021 vem complementar e fortalecer essa iniciativa, ao incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica, além de instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra as Mulheres — tanto nas redes públicas quanto privadas de ensino, com o objetivo de conscientizar estudantes, professores/as e a comunidade sobre a temática. A legislação ainda inclui no currículo escolar conteúdos de direitos humanos e prevenção da violência, abordados de forma transversal (Brasil, 2021). Entretanto, destacamos que apenas a realização anual da mencionada semana não é suficiente para provocar a transformação social: é preciso um trabalho de sensibilização e educação constante sobre gênero e violência.

Em 2025, a série britânica *Adolescência*, escrita por Jack Thorne e Stephen Graham, comoveu ao mostrar a influência das redes sociais na formação de adolescentes e na naturalização de discursos misóginos, violentos e de ódio direcionados às mulheres e à população LGBTQIAPN<sup>4</sup>. Tais discursos e conteúdos passam a fazer parte da vida de crianças e adolescentes, por meio das tecnologias, e em muitos momentos incentivam a violência. O pesquisador Jonathan Haidt (2024) alerta para os impactos negativos do uso das tecnologias, sem supervisão de adultos, de forma indiscriminada, por crianças e adolescentes, principalmente na saúde mental deles/as.

Assim, compreendendo serem urgentes ações de combate a toda e qualquer forma de violência, buscamos neste texto discutir como a escola pesquisada, que se posiciona assumidamente como uma escola em prol do combate às hierarquias e desigualdades sociais, e na luta pelo fim da violência contra as mulheres, ao fazer parte das escolas que possuem NEG, tem atuado nesse sentido, e seus efeitos na compreensão dos/as discentes sobre as temáticas de gênero e violência contra as mulheres.

Nosso texto está organizado em seções, dispostas a seguir: 1) Gênero e Feminismo: percursos e desconstruções, com vista ao fim da dominação masculina, na qual discutimos sobre as relações entre gênero, violência contra as mulheres e a importância dos movimentos feministas para o enfrentamento da desigualdade de gênero; 2) Procedimentos Metodológicos, em que apresentamos as metodologias adotadas no campo

---

<sup>4</sup> A sigla LGBTQIAPN+ refere-se a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e outros.

de pesquisa, o lócus da pesquisa, nossos/as interlocutores/as e a perspectiva analítica utilizada; 3) As discussões sobre os resultados da pesquisa, seção subdividida em dois eixos analíticos: A escola como território de construção e desconstrução: abordagens de gênero e violência contra a mulher; e Gênero e educação: o que o cotidiano escolar tem a nos dizer?; 4) As considerações finais.

### **Gênero e Feminismo: percursos e desconstruções, com vista ao fim da dominação masculina**

As discussões da temática de gênero enquanto campo de estudo foram marcadas por um contexto de efervescência social e política, impulsionadas pelos movimentos feministas (Mônica Karawejczyk, 2014). Com a "segunda onda" do feminismo em 1960, os movimentos passaram a incluir construções teóricas, ganhando visibilidade mediante análise crítica das estruturas de poder e das construções socioculturais relacionadas ao gênero, até então restritas ao sexo no âmbito biológico. Por isso, Louro (1997) destaca o valor dos primeiros estudos, que transformaram “as esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central” (*Ibid.* 1997, p. 4).

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos debates trazidos pelos movimentos feministas para os avanços nos estudos de gênero. Tais debates impulsionaram a luta em prol do enfrentamento à violência contra as mulheres, o empoderamento feminino e a busca pela quebra dos paradigmas estabelecidos com base na normatividade pautada na figura dominante: o homem cis, hétero, branco, de classe elevada (Guacira Louro, 2000; Silvia Federici, 2017).

A partir de autoras que se dedicaram ao estudo sobre gênero, entendemos que não é inato, mas uma construção social e histórica, variável por cultura e época, o que o torna complexo. Consequentemente, é crucial não reduzir gênero a uma categoria binária que enquadre sujeitos, pois estes possuem marcadores sociais e subjetividades diversas. Assim, as identidades são fluidas, construindo-se e transformando-se continuamente nas dinâmicas sociais (Joan Scott, 1995; Louro, 1997, 2000; Judith Butler, 2018).

Ao problematizar e questionar essas construções tradicionais de gênero, o feminismo contribui significativamente para superar polarizações, valorizar a multiplicidade das identidades de gênero e as experiências vividas mediante reconhecimento da interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença como gênero,



classe social, raça, etnia e sexualidade, por exemplo (Kimberlé Crenshaw, 2002; Fernanda Nascimento; Mônica Costa; Flavia Clemente, 2023).

No entanto, hooks (2018) argumenta que é comum que o feminismo seja mal interpretado como um movimento anti-homem, a favor da supremacia feminina, no qual, hipoteticamente, as mulheres querem dominar os homens em vez de buscar equidade. Todavia, vale atentar-se que se trata de uma luta coletiva contra o patriarcado e não de um movimento de antagonismo entre homens e mulheres: “movimentos feministas criaram o contexto para mulheres se conectarem. Não nos juntamos para ficar contra os homens; juntamo-nos para proteger nossos interesses de mulher” (*Ibid.*, 2018, p. 23).

Em consequência, embora seja reconhecido que atualmente haja maior abertura para discutir as questões de gênero e preocupações das mulheres, nem sempre ocorre a partir de uma perspectiva feminista. Do mesmo modo, “ainda que a violência doméstica esteja abundantemente representada na mídia de massa e que em todas as frentes haja discussões, o público raramente conecta o fim da violência masculina ao fim da dominação masculina e à erradicação do patriarcado” (hooks, 2018, p. 87).

Para enfrentar essa realidade, o Brasil, como membro da Organização das Nações Unidas (ONU), incorporou o objetivo nº 5 na Agenda 2030, que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Suas metas incluem: a eliminação de todas as formas de violência contra mulheres; a realização de reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos; e a promoção da participação plena e igualitária das mulheres em processos de decisão (ONU Brasil, 2024).

Ainda há muito o que ser feito para mudar a cultura machista que alimenta a violência contra as mulheres, evidenciado no fato de o Brasil ocupar o quinto lugar no *ranking* mundial de feminicídios, de acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) (Ministério das mulheres, 2024). Segundo o relatório divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), em 2023, cresceram todas as modalidades de violência contra mulheres, dentre as quais destacamos: tentativas de homicídios contra as mulheres, com 8.372 vítimas, aumento de 9,2%; agressões decorrentes de violência doméstica, 258.941 registros, aumento de 9,8%; tentativas de feminicídio, com 2.797 vítimas, aumento de 7,1%; medidas protetivas de urgência concedidas, com 540.255, aumento de 26,7%. Os dados ainda revelam que, em 2023, a cada 6 minutos uma mulher foi estuprada no Brasil.

À vista disso, ainda que reconheçamos progressos no combate a essas questões no âmbito jurídico, como, por exemplo, a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) e a Lei de

Feminicídio (Brasil, 2015), é fato que sem uma conscientização social capaz de modificar atitudes e percepções enraizadas, esses avanços permanecem insuficientes. Em outras palavras, a existência de tais leis, de forma isolada, não é capaz de eliminar as bases que sustentam a violência, assim a escola precisa assumir, como trazido por Freire (1996), que a educação é um ato político que proporciona a transformação social, e inserir desde cedo os debates sobre gênero, o enfrentamento à cultura machista, à misoginia e à violência em seu cotidiano.

## **Procedimentos Metodológicos**

Nossa pesquisa qualitativa (Marli André, 2013, p. 9) foi realizada em uma escola da Rede Estadual, no município de Caruaru-PE, por razão de a mesma contar com um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG), durante o período que compreendeu entre 25/08/2022 a 30/11/2022. Vale destacar que a escola é, popularmente, reconhecida pela comunidade como “Escola da diversidade”, por acolher pessoas transgênero e ter alunos/as com orientações sexuais e identidades de gênero diversas.

As estratégias metodológicas para a coleta de dados, entendida como coconstrução entre pesquisadoras e interlocutores/as da pesquisa, foram: a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. A observação participante permitiu compreender uma perspectiva mais contextualizada, a partir da convivência e interação diretas com os/as participantes, o que possibilitou não se limitar apenas aos achados das entrevistas formais (Milagros Cordona; Rosineide Cordeiro; Jullyane Brasilino, 2014). As entrevistas semiestruturadas ofereceram maior flexibilidade e abertura para que os/as participantes expressassem suas opiniões e experiências de forma mais livre, e que as pesquisadoras explorassem contextos específicos das vivências dos/as entrevistados/as (Silvaney Oliveira; Orliney Guimarães; Jacques Ferreira, 2023).

As observações participantes tiveram duração de três meses, em que íamos à escola entre dois a três dias na semana. Ao longo das interações, fizemos o uso de diários de campo, em que a cada visita registrávamos as observações detalhadas e reflexões sobre as interações e acontecimentos presenciados, nos permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas, das relações e do contexto escolar estudado.

Após essa fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 alunos/as, os/as quais foram selecionados/as, com vista a garantir maior variedade de marcadores



sociais possíveis, incluindo: diversificação de identidades de gênero, orientações sexuais e raça, com idades variando entre 16 e 18 anos — com estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, conforme detalhados no quadro a seguir:

**QUADRO 1:** Alunos/as entrevistados/as

NOME FICTÍCIO	IDADE	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDENTIDADE DE GÊNERO	SÉRIE QUE ESTUDA	TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA
Sírios	17 anos	Heterossexual	Trans	1º ano	Quase 1 ano
Camila	18 anos	Heterossexual	Cis	2º ano	Quase 2 anos
Joaninha	16 anos	Heterossexual	Cis	2º ano	Quase 2 anos
Fabíola	17 anos	Homossexual	Trans	3º ano	Quase 3 anos
Lana	16 anos	Homossexual	Cis	1º ano	Quase 1 ano
Tereza	16 anos	Homossexual	Fluído <sup>5</sup>	1º ano	Quase 2 anos

**Fonte:** Autoral, 2025

Ressaltamos que a pesquisa seguiu as orientações éticas das ciências humanas e sociais<sup>6</sup>, e que para a realização do campo solicitamos a anuência da escola. Para as entrevistas, solicitamos que os/as jovens maiores de idade e os pais/responsáveis pelos menores de 18 anos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); os/as menores de 18 anos assinaram ainda o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). Vale detalhar que, os/as jovens eram informados/as sobre a pesquisa desde o período de observação. Além desses cuidados éticos, também garantimos e preservamos o anonimato de todos/as participantes. Para tanto, antes mesmo da realização da entrevista, cada um foi orientado a delimitar um nome fantasia para si, a partir de sua escolha pessoal, a qual não foi contestada.

Seguinte às entrevistas, todo o material foi cuidadosamente transcrito e analisado à luz da técnica da análise de conteúdo (AC), compreendida por Laurence Bardin (2011, p. 48) como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações, visando obter, [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) dessas mensagens”.

<sup>5</sup> Em nível de conhecimento, esclarecemos que o gênero “fluido” se trata da não identificação com uma única identidade de gênero. Neste sentido, se caracteriza por transitar entre diferentes expressões de gênero.

<sup>6</sup> A pesquisa não foi enviada ao Comitê de Ética, por não envolver aspectos clínicos, epidemiológicos ou experimentais com seres humanos e/ou animais.

Não obstante, partimos de uma abordagem sistemática e contínua, a partir dos três passos indicados por Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretação. No entanto, vale constar que isso não implicou necessariamente em um processo linear e em uma categorização mecânica, pelo contrário, fizemos revisões e reinterpretações contínuas, conforme orienta a AC.

### **A escola como território de construção e desconstrução: abordagens de gênero e violência contra a mulher**

Como dito, a escola na qual desenvolvemos a pesquisa é conhecida como “Escola da diversidade”, o que influenciou alguns/algumas estudantes, conforme afirmado por eles/elas, em sua decisão de ingresso na instituição. Contudo, nas observações percebemos que, acolher a diversidade em seu interior não significa necessariamente a inclusão das pessoas que divergem do modelo cisheteronormativo. Os espaços são disputados, por meio da ocupação de seus corpos, por exigirem direitos, num movimento de resistência à tentativa de silenciamento da diferença presente nas práticas escolares de domesticação dos corpos (Michel Foucault, 1987).

Sobre a atuação do NEG, a coordenadora da escola esclareceu que após a pandemia as ações haviam sido reduzidas por causa do surgimento de outras demandas escolares, mas que, mesmo assim, ainda estavam havendo algumas “reuniões” no auditório. Não por acaso, no diálogo com discentes, seja durante o período de observação, seja durante as entrevistas, o desconhecimento do NEG estava presente, exceto por Fabíola, que disse que já conhecia o NEG, desde o primeiro ano na escola.

As referidas “reuniões” ocorrem em momentos específicos, de forma pontual, por meio de palestras. Foram mencionadas, pela docente que participa do Núcleo, as temáticas Cordel, Saúde mental e Violência contra a mulher, cada uma tratada uma única vez, após o retorno do modo presencial, em decorrência da pandemia da Covid 19. Vale destacar que nem todos/as os/as alunos/as tinham acesso a essas palestras, pois o espaço do auditório é reduzido e não comporta a presença de todas as turmas simultaneamente. O critério de seleção dos/as participantes dessas “reuniões” não foi identificado.

Foi levantado pelos/as entrevistados/as que, além de estas não serem frequentes, quando acontecem, ocorrem mais de modo expositivo. No entanto, debates relativos às temáticas de gênero e violência contra as mulheres acabam acontecendo nos espaços de sala de aula, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia, o que

personaliza o debate na figura de docentes de tais disciplinas. Porém, esses debates pontuais ainda parecem incipientes, pois, dos/as seis estudantes que participaram das entrevistas, somente três conheciam as tipologias da violência contra a mulher, sendo que entre eles/elas, Joaquina disse ter aprendido sobre o tema em outra escola.

A personalização do debate na figura de docentes das disciplinas foi constatada tanto no período das observações nas conversas com os/as discentes quanto nas entrevistas, quando citavam a professora de Filosofia. Inclusive, tivemos a oportunidade de estar presente em uma de suas aulas, a qual contou com a presença de uma convidada que atua na Secretaria de Políticas para Mulheres e que, nesta ocasião, promoveu um debate acerca da importância do empoderamento feminino. Na palestra, ocorreram poucas interações discentes, porém, entre elas, uma se destacou por revelar algumas lacunas sobre igualdade e empoderamento feminino:

Em um dos momentos de reflexão, ela (palestrante) perguntou aos/as alunos/as sobre o porquê de tantas mulheres não serem conhecidas e/ou reconhecidas em nossa sociedade. Sobre isso, um aluno [...] respondeu que “não interfere na vida da gente” [...]. Também foi questionado sobre o que faz o homem ter mais poder de fala em detrimento às mulheres. O mesmo aluno mencionado novamente respondeu que é porque ele conquistou isso (Diário de campo, 08/11/2022).

Vale ressaltar que o tom adotado pela palestrante mediante as respostas dos/as alunos/as — ainda que elas indicassem o desconhecimento do tema e/ou machismo enraizado — não foi combativo, o que favoreceu um ambiente de diálogo aberto e acolhedor. Essa abordagem permitiu aos/as alunos/as não apenas expressarem suas opiniões, mas também refletirem sobre elas, como propõe Freire (2019).

Ao engajar os/as estudantes nas discussões sobre igualdade de gênero, a escola não apenas permite a ampliação da compreensão das dinâmicas sociais, mas também desafia os/as jovens a refletirem sobre seus papéis na construção e desconstrução de estereótipos. Nesse contexto, tal prática pedagógica mostra-se essencial para a construção de uma educação feminista (hooks, 2018), provocando nos/as estudantes a semente para se tornarem agentes de mudança.

Porém, as entrevistas revelaram que nem sempre os/as docentes estão preparados/as para debater sobre temas que envolvem direitos sexuais e reprodutivos, apresentando posturas e discursos pautados em aspectos religiosos, dogmáticos e estigmatizados, como relatado por Camila, ao falar sobre o debate proposto na disciplina

de Biologia a respeito da temática do aborto: “[...] a gente tentou falar sobre isso, só que dividiu a sala, assim, absurdamente”. Também foi mencionado, por outra aluna, que a própria professora não apenas se posicionou contra o aborto, mas também causou desconforto entre os/as alunos/as que tinham opiniões divergentes:

[...] a professora é contra o aborto, [...] muita gente da sala que é pró-aborto não gostou e aí teve um debate que durou um pouquinho [...], ela tava colocando o aluno como errado, fazendo a gente se sentir errado [...] (Lana).

Tal postura docente, pautada pela priorização de uma concepção pessoal em detrimento do respeito às opiniões diversas, traz consigo uma série de elementos que valem a nossa atenção, na medida em que reforça a hierarquia existente no espaço escolar e provoca o silenciamento dos/as discentes, o que destoa de uma educação libertadora, defendida por hooks (2013) e Freire (1967; 1996; 2019).

Não obstante, essa falta de espaço para discutir temas relevantes não apenas perpetua a desinformação, mas também desestimula o engajamento em ações que poderiam desafiar injustiças sociais, como evidenciado na fala de Lana, ao afirmar que “[...] tem muita coisa que eu queria fazer aqui na escola, muitos debates que eu queria criar, muita coisa que eu queria debater, porém eu sei que ia causar uma briga fora do debate, entendeu? E muita gente ia se odiar simplesmente por isso”.

Essa postura da professora reflete ainda os limites de sua formação, como ressaltado por pesquisadores/as a respeito do tema da formação docente (Maria Santos, 2022; Marília Rocha Amando; Iracema Campos Cusati; Marcelo Henrique G. de Miranda, 2022), além de contribuir com um discurso hegemônico, pautado na normatividade em relação ao corpo feminino, afinal: “seja quando conscientemente exploramos as razões para termos uma perspectiva específica, seja quando tomamos uma ação específica, há um sistema implícito moldando pensamento e prática” (hooks, 2018, p. 26). Logo, a ausência de um debate mais plural se opõe à concretização de uma educação emancipatória para os saberes discentes sobre as desigualdades de gênero.

Podemos, então, apontar que nossos achados revelam diferentes abordagens docentes no trato com as questões discutidas. Se, por um lado, observamos abordagens que se alinham às perspectivas feministas e freirianas engajadas — como é o caso da professora de Filosofia —, por outro lado, encontramos abordagens mais normativas, em

uma perspectiva moral tradicional, pautadas por vezes em um viés religioso — como é o caso da professora de Biologia.

Assim sendo, a falta de ações por parte da gestão escolar, aliada a concepções patriarcais entre membros da equipe docente refletem nas inteligibilidades dos/as discentes sobre as questões de gênero, na medida em que apresentaram um entendimento do conceito de gênero voltado a um viés biológico, o qual o próprio conceito de gênero visa superar/romper (Louro, 1997, 2000; Butler, 2018), que não contempla a complexidade das identidades e experiências de gênero.

Nas entrevistas também identificamos uma confusão em relação à identidade de gênero e ao dispositivo ideologia de gênero, cunhado pelo neoconservadorismo, refletindo uma compreensão superficial e/ou confusa desses conceitos. Dessa forma, ainda que existam espaços para promoção do debate acerca destas questões, estes não têm contribuído significativamente para a formação de uma compreensão aprofundada entre os/as alunos/as. Do mesmo modo, os posicionamentos expressos no dia a dia dos/as estudantes indicaram uma internalização de estereótipos de gênero que permeiam suas experiências cotidianas. Nelas, a performatividade de gênero (Butler, 2018) se manifesta mediante comportamentos e expectativas que reforçam a segmentação das normas, sendo atribuídas de modo oposto aos meninos e meninas no cotidiano escolar:

Um tempo após o início do intervalo, Camila apontou para um casal que passava por entre as pessoas do corredor e disse: “aquele casal ali é engraçado, a gente ri muito deles”; “ele é a menina e ela é o menino”, justificando que a mulher da relação é “muito brutal”. Ela se referiu ao fato de a menina ser mais mandona, como se essa característica fosse própria dos homens (Diário de campo, 21/09/2022).

Essa segmentação também é notória nas atividades esportivas. Há uma predominância dos adolescentes, com exceção dos jogos de vôlei, dos quais as adolescentes participam mais ativamente. Também observamos que o xadrez, uma disciplina eletiva, era quase que exclusivamente praticado por meninos. Tais situações demonstram não apenas a desigualdade na participação, mas a normalização da exclusão de meninas em espaços tradicionalmente tidos como masculinos, sob a justificativa de uma suposta falta de interesse das adolescentes.

Não obstante, Louro (1997, 2000) argumenta que essas "escolhas", na verdade, são influenciadas pelas normas e expectativas sociais de gênero, o que, além de reforçar, segrega os comportamentos de meninos e meninas. Mais adiante, essa percepção é

apontada também pelos/as discentes, quando questionados/as sobre a criação e socialização de sujeitos, em que identificam diferenças significativas de gênero:

[...] antes da transição, eu sempre fiz arte marcial, eu era muito julgado por ser do sexo feminino. É... falavam [...] que isso é coisa de menino [...] Mas depois que eu fiz a transição pra garoto e as pessoas não sabiam que eu era um trans, eles começaram a me valorizar mais [...] (Sírios).

[...] é uma coisa que eu também já conversei com meus amigos, que a gente é criada pra ter empatia, principalmente com os nossos filhos, a gente é criada com bonecas [...], os filmes, os desenhos, é sobre isso, sabe? A gente é criada pra ser mãe, mas não nasceu pra ser mãe (Lana).

Logo, percebemos que há uma compreensão de que a construção das identidades de gênero é, de certa, forma influenciada por fatores externos, que impactam nossos comportamentos desde a infância. Esse processo, evidenciado nesses relatos, traz à tona a submissão e autocensura da figura feminina diante do comportamento masculino, o qual — segundo as autoras Louro (1997, 2000) e Butler (2018) — não deve ser entendido apenas de forma isolada, mas enquanto parte de uma construção sistêmica.

No tocante à temática da violência de gênero, embora todos/as os/as entrevistados/as tenham se mostrado favoráveis ao debate do tema na escola, nenhum soube apontar os motivos que geram esse tipo específico de violência, como podemos ver na fala de Joaquina: “depende muito das pessoas que estão envolvidas, [...] geralmente são relacionamentos, é... amorosos e essas coisas. Mas, violência? Acho que é mais isso mesmo. [...] quando termina, o cara não aceita”.

Assim, embora haja uma associação da violência a fatores relacionados ao controle masculino e à rejeição em relacionamentos, há uma incerteza e falta de aprofundamento em suas respostas, o que revela a ausência de um debate mais consistente sobre as desigualdades e violência de gênero. Podemos ver uma individualização da vivência como algo privado, quando sabemos que a violência contra a mulher é uma construção social pautada no patriarcado, no machismo e na misoginia (Samira Bueno; Juliana Martins; Amanda Pimentel; Amanda Lagreca; Betina Barros; Renato S. Lima, 2022; Samira Bueno; Juliana Martins; Juliana Brandão; Isabela Sobral; Amanda Lagreca, 2023).

A escola, nesse sentido, deve assumir um papel ativo na desconstrução dessas normas, preparando os/as estudantes para desafiar a violência e desigualdades de gênero e promover relações mais equitativas, nas quais as múltiplas formas de ser e expressar,



independente do gênero, sejam respeitadas e legitimadas dentro e fora do espaço escolar. Para tanto, é preciso se atentar ao fato de que estas mesmas estruturas patriarcais também contribuem para uma compreensão equivocada (hooks, 2018).

### **Gênero e educação: o que o cotidiano escolar tem a nos dizer?**

Durante o período de observação do campo, identificamos que, de fato, a instituição permite por vezes que os/as alunos/as assumam o protagonismo frente a questões importantes, como foi presenciado por nós em um evento que abordou, principalmente, o protagonismo das mulheres negras, por meio das mais variadas artes: música, dança, canto, teatro, e desenhos manuais, além de reflexões verbais a respeito do tema.

É importante pontuar que tudo isso foi idealizado, planejado, mobilizado e executado por uma estudante transexual, em parceria com outros/as estudantes que se disponibilizaram a ajudá-la. Essa mesma estudante partilhou, tanto no período de observação quanto em sua entrevista, que não foi a primeira vez que tomou a frente de atividades. Entretanto, a escola deve atentar para não assumir um “discurso do empreendedorismo individual” (Seffner, Barzotto, 2024, p. 8), se eximindo de sua responsabilidade de formação dos indivíduos e de combate a toda e qualquer forma de discriminação por qualquer marcador social da diferença.

Mais adiante, quando perguntamos aos/as alunos/as da comunidade LGBTQIAPN+ sobre como se dá a inclusão e integração no ambiente escolar em questão, percebemos opiniões advindas de experiências diversas:

Por incrível que pareça, eu senti isso [...] desde que eu cheguei no primeiro ano, que já vieram me perguntar sobre questão de nome social, se eu queria colocar na chamada, é... dos próprios alunos eu recebi muito apoio, professores, eu recebi muito apoio (Fabiola).

Não [...], eu já tive aqui pra assinar um monte de papel, meus pais já tiveram que assinar [...] pra realmente colocar meu nome social [...]. Tinha meu nome social explícito na ata [...], continua me chamando pelo nome morto, e se eu não responder, eu levo falta (Sírios).

Na medida do possível, eles promovem, assim, não há ação de combate à homofobia ou LGBTfobia, mas há um acolhimento de pessoas LGBT por parte da direção, de certa forma (Tereza).

Diferentemente, quando questionada sobre a frequência do “apoio” da escola para o enfrentamento da transfobia, a própria Fabíola se contradiz, quando afirma que muitas vezes essa recepção positiva não ocorre do mesmo modo com outros/as alunos/as, uma vez que acredita que sua realidade é dessa maneira por ela ter adotado uma postura mais reativa: “[...] se uma coisa acontece comigo e essa coisa não é resolvida, eu faço muito barulho mesmo, sabe? [...] fui conquistando com o passar do tempo, porque eu fui entrando, sabe? [...] acabei chamando muita atenção [...]” (Fabíola).

Com isso, constatamos que a escola mostra-se receptiva e disposta a apoiar a diversidade, demonstrando esforços para criar um ambiente que acolha, entretanto, há momentos em que nos questionamos se não é uma “in/exclusão” que, como destacado por Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes (2011, p. 130), refere-se a “um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”. Um exemplo de “in/exclusão” são os relatos de transfobia, o uso do nome morto e a crítica de que há poucas ações para promover a inclusão.

Entretanto, compreendemos que o acolhimento dos pares é um aspecto positivo que favorece a vivência dos/as estudantes LGBTQIAPN+, corroborando para que estes sintam-se mais à vontade para expressar suas identidades. Como trazido por Santos e Fonseca (2024), a presença desses/as estudantes é fundamental para a construção da cultura organizacional da instituição e gera demandas específicas. Observando isso em nossa pesquisa, identificamos que as presentes demandas incluem a necessidade de avançar em ações mais consistentes no combate à LGBTfobia e na promoção de uma abordagem mais atenta e respeitosa por parte da equipe docente.

No mais, a abertura de espaços na escola para que discentes exerçam o protagonismo nesse contexto apresenta-se como um elemento central, na medida em que não apenas fortalece a autoafirmação dos/as estudantes, mas também permite espaços de diálogo e conscientização sobre suas experiências. Destarte, essa participação ativa os empodera, oportunizando um senso de pertencimento e reforçando a importância de suas vozes na construção de uma escola verdadeiramente plural e democrática.

Essa visibilidade que pertence à comunidade LGBTQIAPN+, por vezes, parece gerar incômodo, como vemos na fala de Camila, que acredita que a estudante Fabíola possui uma espécie de “poder”: “[...] ela é transexual, se identifica como mulher e eles deixam. Deixam ela entrar e sair da escola como se fosse a dona [...]. Ela tem como se fosse um poder que a gente não tem”. Assim, reconhecemos que essas relações são

permeadas de poder e de tensionamentos, em um processo de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011), pois inclui de forma excludente, uma vez que a manifestação da sua diferença e não conformidade com a norma gera desconforto.

Diante do exposto, entendemos que embora a própria circulação desses corpos no ambiente escolar não seja suficiente para garantir a superação das lacunas destacadas, oportuniza a discussão dessas questões dentre os/as discentes, como destacado por Sírios, ao dizer que “[...] eu fiz amizade esses dias mesmo com uma menina, ela não sabe ainda se se identifica como menino ou como menina [...], veio me perguntar como foi que eu me descobri [...] e nisso a gente abordou esse assunto [...]”, o que acreditamos conferir a justificativa do título de “diversidade” à escola.

Nesse sentido, a presença de estudantes trans e de outras identidades de gênero nestes espaços revela-se como um elemento vital para a construção de um ambiente escolar mais plural, algo que a escola contribui ao conferir oportunidade e confiança para que os/as alunos/as se engajem nas questões que se identificarem. Por conseguinte, a escola não apenas desafia as normas estabelecidas, mas também promove uma reconfiguração das dinâmicas de poder que sustentam a desigualdade (Butler, 2018).

Não obstante, essa autonomia concedida aos/as alunos/as também revelou algumas limitações da gestão escolar que, embora demonstre certa confiança e maior abertura para estes/estas, acaba não fornecendo os devidos recursos e orientação necessários, o que sugere uma dependência dos/as alunos/as para a realização de atividades que deveriam ser levantadas pela própria escola. Isso reforça, de certa forma, o discurso do empreendedorismo individual, que busca “nos convencer de que podemos dar conta de tudo”, ainda que “sozinhos não conseguimos prover todo o necessário, nem ter recursos para os momentos de imprevisto” (Seffner; Barzotto, 2024, p. 8).

Do mesmo modo, foi identificado que o referido ambiente ainda perpetua práticas que deslegitimam e até mesmo desrespeitam as experiências de alunas, sobretudo por meio da omissão. Sobre isso, constatarem-se alguns casos de assédio — moral e sexual. Estes, segundo relatos dos/as próprios/as discentes, envolviam homens — professores e estagiários — como perpetradores, e mulheres — alunas — como vítimas. Esses episódios, entretanto, foram tratados de maneira sigilosa:

A respeito dos professores, as meninas disseram que já houve vários casos de assediadores na instituição [...]. Nesse sentido, mesmo alguns alunos denunciando o caso à gestão, era exigida a presença de provas

que comprovassem o fato. Somente depois da iniciativa dos pais, o professor saiu da escola (Diário de campo, 14/09/2022).

Segundo Camila, o estagiário teria pedido para duas alunas se levantarem das cadeiras que estavam para ver sua disposição física; uma se negou e a outra levantou. Quando estava de pé, o estagiário passou a mão em sua cintura e falou: “tá mais ou menos, tem que comer menos” e ela ficou paralisada. O estagiário saiu. Minutos depois, a aluna começou a chorar (Diário de campo, 09/11/2022).

Ao passo que estas situações são resolvidas internamente, sem qualquer ação efetiva externa para a conscientização ou enfrentamento do ocorrido, é reforçada a cultura do silêncio, da impunidade, que resulta na perpetuação do assédio, fragilizando ainda mais a posição das alunas vítimas. Segundo argumenta Butler (2018), nesse contexto, a dinâmica de poder entre o abusador e a vítima torna-se evidente, na medida em que o abusador, amparado por essa estrutura patriarcal, mantém sua posição de poder, enquanto as vítimas são constantemente silenciadas e desacreditadas.

Portanto, a falta de medidas concretas demonstra que ainda há um longo caminho para garantir que a diversidade seja verdadeiramente vívida e protegida dentro do espaço escolar, como igualmente foi registrado no seguinte diário de campo:

Uma das alunas que conversamos nos intervalos comentou conosco que só porque ela se dá bem em uma disciplina que é ministrada por um professor, alguns alunos costumam falar: “a preta só tira nota boa porque fica com o professor”, o que lhe deixa muito intrigada, pois ela afirma realmente gostar e se esforçar na matéria. Também foi compartilhada uma outra situação que ocorreu na instituição: uma garota fez um vídeo dela com a música “a boqueteira da 17” e enviou para outros alunos - que ficaram caçoando [...]. Perguntei se a escola fez algo para conversar com os alunos e ela respondeu que ninguém se posicionou [...] (Diário de campo, 21/09/2022).

Tal relato evidencia a falta de responsabilização tanto dos/as alunos/as quanto dos membros da equipe escolar envolvidos em episódios de assédio, o que reforça o sentimento de insegurança e desamparo entre as estudantes, e aponta para a necessidade urgente de a escola adotar uma postura proativa na promoção da igualdade de gênero e no enfrentamento à violência, rompendo com a cultura do silêncio a partir de um ambiente acolhedor. Situação de assédio semelhante à encontrada por Mattos (2018) em sua pesquisa.

Não obstante, foi percebido também que o controle dos corpos femininos acaba sendo um elemento bastante expresso no cotidiano escolar, em que há uma carga

adicional sobre as alunas em termos de controle, vigilância e repercussão de suas vivências. Além disso, comentários depreciativos e piadas sobre a suas aparências são comuns, o que reflete a pressão que sentem para atender aos padrões estéticos impostos.

[...] um dos meninos, “brincando” com o formato do nariz de uma das meninas falou que ela deveria fazer uma rinoplastia, “e uma lipo” - acrescentou outro menino [...]. Minutos depois, um deles comentou sobre a mesma menina: “Teu cabelo tá ficando igual ao daquela menina catingosa”. E ela, sem graça, respondeu com: “é porque tá sujo, oleoso”. Fiquei pensando no porquê da mulher precisar sempre agradar e ainda se justificar (Diário de campo, 14/09/2022).

Uma aluna me relatou que já houve uma reunião com os/as alunos/as [...], em que foi mencionado que não era permitido contatos físicos nos espaços escolares [...], o que aparenta é que o posicionamento muda de acordo com o sexo dos/as discentes, bem como foi respondido pela jovem: é dito às meninas que elas “deviam tomar mais cuidado” (Diário de campo, 21/09/2022).

Estas dinâmicas evidenciam como as vivências e normas escolares refletem e sustentam as desigualdades de gênero, em que a normatividade masculina se manifesta muitas vezes de maneira “sutil”, camuflada em forma de “brincadeiras” ou “piadas”, mas que não deixam de ser negativamente impactantes e acabam por moldar a experiência das meninas para além da escola: “[...] todas as mulheres, independentemente da idade, são socializadas tanto conscientemente quanto inconscientemente para ter ansiedade em relação ao corpo, para enxergar a carne como algo problemático” (hooks, 2018, p. 38).

A disparidade nas expectativas e orientações atribuídas a alunos e alunas revela que, ao contrário do que muitos acreditam, as dinâmicas de gênero exigem uma análise crítica no contexto escolar, uma vez que estão intrinsecamente presentes no cotidiano, manifestando-se desde as microrrelações até as macrorrelações e dinâmicas sociais. Como já destacado por Butler (2000, p. 111): “o “sexo” é [...] aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”.

Na medida em que a escola se exime de responsabilizar professores e alunos por situações de assédio, de transfobia, quando não assumem o protagonismo no debate sobre gênero, diversidade, e outros marcadores sociais da diferença, favorece a perpetuação da invisibilidade das demandas femininas e para a manutenção de um ambiente que tolera a desigualdade e a violência de gênero.

## Considerações Finais

A escola como espaço de formação de cidadãos/cidadãs precisa assumir o protagonismo no debate em torno dos temas dos Direitos Humanos, a exemplo de gênero, sexualidades e raça, os quais estão interseccionados e produzem modos de ser e estar no mundo. O NEG foi criado como estratégia de inserir nas escolas, por meio da promoção da reflexão crítica, o debate sobre a influência da cultura patriarcal na vida das mulheres e como ela atua na manutenção das desigualdades de poder na sociedade.

Na escola pesquisada, integrante do NEG, observamos os impactos da pandemia da Covid-19, que desarticulou as ações que existiam, e as reduziu para momentos pontuais, que ocorriam em formato de palestras e não envolviam todos/as os/as alunos/as da escola, com a justificativa de não possuir um espaço disponível suficiente para tal. Esse cenário de desarticulação foi o encontrado no momento da pesquisa, porém em conversas com a direção e professoras, o desejo era de retomada de ações mais constantes.

No momento da pesquisa, observamos que os debates pontuais tendiam a ser superficiais, o aprofundamento acontecia em disciplinas como Filosofia e Língua Portuguesa, personalizando o debate. Em contraste com essas professoras encontramos uma abordagem autoritária e impositiva da professora de Biologia. Essa disparidade evidencia limitações na formação docente e a continuidade de estereótipos de gênero, resultando na perpetuação da desinformação e no desestímulo dos/as alunos/as para debater e enfrentar essas questões.

Assim, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem pedagógica contra-hegemônica, que valorize a pluralidade de ideias e estimule a participação ativa para a construção de uma educação crítica. Isso é especialmente relevante, considerando que as concepções dos/as discentes sobre as questões de gênero são superficiais e voltadas a um viés mais biológico, resultado das práticas e abordagens adotadas pela escola.

As interações diárias dos/as alunos/as revelam uma internalização de estereótipos de gênero, manifestando-se em comportamentos que reforçam a segmentação das normas atribuídas aos sexos, como nas atividades esportivas. Contudo, os/as discentes reconhecem que há interferências externas nessa construção, apontando que há criações e expectativas sociais distintas que impactam nas suas experiências sociais.

Destacamos como importante a circulação de alunos/as com diferentes identidades de gênero, o que oportuniza diálogos sobre o tema entre os pares. Além disso, o acolhimento da gestão — que não apenas permite essa circulação, mas também estimula



os/as discentes a assumirem a liderança em debates importantes — contribui para maior diversidade e inclusão nesse espaço. Porém, é necessário que a instituição ofereça maior suporte para que as iniciativas dos/as discentes se concretizem da melhor forma.

Há no cotidiano escolar uma omissão no trato às situações de violência de gênero, como apontado nos relatos de assédio cometidos por ex-integrantes da equipe docente para com as alunas; além de um forte controle e vigilância sobre os comportamentos e corpos femininos, os quais refletem as desigualdades de gênero mediante a normatividade masculina que restringe a liberdade das alunas, reforça padrões comportamentais e estéticos e impacta em suas vivências.

Logo, apesar do reconhecimento social da escola enquanto espaço de diversidade, a falta de medidas concretas incide em um longo caminho a percorrer para garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos, bem como aponta para a imprescindibilidade de ações em vista a uma educação feminista, que enfrente a desinformação, as violências e desigualdades de gênero presentes no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente plural e democrático.

Para tanto, reafirmamos o quanto o engajamento docente no trato a estas questões, a exemplo da professora de Filosofia, contribui na promoção de debates, rompendo com a superficialidade de outras abordagens. Essa postura demonstra o potencial transformador da educação quando conduzida de forma crítica em um ambiente inclusivo e comprometido com a transformação social, o que, alinhado ao protagonismo estudantil proposto pela gestão da escola, é capaz de fortalecer uma cultura escolar mais plural, democrática e comprometida com a superação da violência e das desigualdades de gênero.

## Referências

AMANDO, Marília Rocha; CUSATI, Iracema Campos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Normatividade social, orientação sexual e diversidade na escola: o que dizem professores e professoras de educação física? **EDUCA- Revista Multidisciplinar em Educação**, v.9, p.1-22, 2022.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.

ANTAS, Raquel Costa; ARANTES, Adlene Silva. Funcionamento e efetividade dos núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra mulher em Pernambuco. **Revista Panorâmica online**, v. 34, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BEZERRA, Rayane Kelly dos Santos. **Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher**: aspectos relevantes de sua atuação no estado de Pernambuco. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BRASIL. **Lei nº.14.164**, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à violência contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BUENO, Samira.; MARTINS, Juliana.; PIMENTEL, Amanda.; LAGRECA, Amanda; BARROS, Betina; LIMA, Renato Sérgio. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 3ª ed., Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2022.

BUENO, Samira; MARTINS, Juliana; BRANDÃO, Juliana; SOBRAL, Isabela; LAGRECA, Amanda. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil - 4ª edição – 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16º ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-175.

CORDONA, Milagros, G.; CORDEIRO, Rosineide M.; BRASILINO, Jullyane. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In: SPINK, Mary J. P.; BRIGAGÃO, Isaac M; NASCIMENTO, Vanda L. V. do; CORDEIRO, Mariana P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 123-148.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, n.1, p. 171-188, 2002.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**, 2004. Tradução do coletivo Sycorax. Editora Elefante: São Paulo, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2019.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1. ed., 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In (Org.) RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira C. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande, Ed. Furg, 2017, p. 25-52.

KARAWCZYK, Mônica. Suffragettes nos trópicos?! A primeira fase do movimento sufragista no Brasil. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 327-346, 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <[https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes\\_de\\_genero/guacira\\_lopes\\_genero\\_26\\_ago\\_15.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2024.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 127 p.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, Amanda Pedrosa de. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Mais mulheres no poder, mais democracia**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/agosto/ministerio-das-mulheres-lanca-cartilha-201cmais-mulheres-no-poder-mais-democracia201d>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luiz Dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Revista Interterritórios**, v. 10, p. 1-27, 2024.

MOURA, Fernanda P., SALLES, Diogo C. O escola sem partido e o ódio a professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, v.1, n.9, p. 136-160, 2018.

NASCIMENTO, Fernanda S.; COSTA, Mônica R.; CLEMENTE, Flávia da S. Articulado feminismo decolonial, interseccionalidade e educação popular em pesquisa com mulheres negras. **Revista Interterritórios**, v.9, n.18: e258944, 2023.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

ONU BRASIL. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5> . Acesso em: 27 de ago. 2024.

PERNAMBUCO. **Protocolo de intenções do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero**. Recife, PE, 2011. Disponível em <<https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/sscepi/DOC%20VCM%20034%20Anexo%2010.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2024.

PERNAMBUCO/SECRETARIA DA MULHER. **Formação de Gênero no Ensino Formal**. Recife, PE, 2021. Disponível em <<http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/programa-de-formacao-em-genero-no-ensino-formal>>. Acessado em: 15 set. 2021.

SANTOS, Allan. **A fabricação do pânico sexual bolsonarista**: do “kit gay” à “mamadeira de piroca”. Prefácio de Igor Sacramento. – 1. ed. – Florianópolis, SC: Editora Insular, 2024.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; FONSECA, Herbert Lucas Arruda. Desagendamento, gestão escolar e vidas trans: a construção da cultura organizacional da escola como meio de justiça social para estudantes transgêneros. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 10, n.19, e262294, p. 1-30, 2024.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. Didática, gênero, sexualidade: contribuições à formação docente. **Revista Tópicos Educacionais**, v.28, n.2, p.20-44, 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. 2. ed. Trad. Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEFFNER, Fernando; BARZOTTO, Carlos Eduardo. Tira gênero, bota gênero: cultura escolar, diversidade e desigualdade. **Revista Interterritórios**, v. 10 n.19, e262077, p. 1-24, 2024.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação** (online), UNISC, v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>. Acesso em: 04 fev. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve** (PUCSP), v. 1, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.