



***“VOCÊ NÃO DEVERIA USAR SHORT CURTO PORQUE VOCÊ TEM UM
CORPO MUITO SEDUTOR”:
MASCULINIDADE E ASSÉDIO NO ESPAÇO
ESCOLAR***

***“NO DEBERÍAS USAR PANTALONES CORTOS PORQUE TIENES UN
CUERPO MUY SEDUCTOR”:
MASCULINIDAD Y ACOSO EN EL ESPACIO
ESCOLAR***

***“YOU SHOULDN’T WEAR SHORT SHORTS BECAUSE YOU HAVE A
VERY SEDUCTIVE BODY”:
MASCULINITY AND HARASSMENT IN THE
SCHOOL SETTING***

Jennifer Nayane Gomes Soares de Araujo¹

Marcelo Inglez de Souza²

Vanderlei Quispe Choquecallata³

Alexandre Carvalho da Silva⁴

Jorge Luiz Marques⁵

RESUMO

Este artigo pretende identificar, nas interações organizacionais das rotinas escolares, de que modo condutas e omissões regulam os corpos das meninas, desqualificam falas, produzindo vantagens para homens. Discutimos mecanismos de naturalização e silenciamento a partir de dois episódios: a censura da roupa e a oferta de doces com bilhetes por um funcionário, acompanhados de omissão institucional. Nos pautamos nos

¹Mestranda. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

²Pós-Graduado. Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³Mestrando. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁴Mestrando. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁵Doutorado. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

estudos de gênero e masculinidades. Metodologicamente, trata-se de uma descrição analítica de casos, construída a partir de relato de experiência e análise documental. A análise preliminar indica policiamento do corpo das meninas, culpabilização das vítimas, cumplicidade entre adultos e falhas procedimentais, produzindo vidas não reconhecidas e ambiente de medo. Conclui-se pela necessidade de protocolos claros de escuta e responsabilização, validação da palavra das estudantes e formação continuada com enfoque preventivo; ao transformar rotinas, a escola desloca referências de masculinidade e fortalece o direito à educação com dignidade.

PALAVRAS - CHAVE: Violência de gênero. Meninas. Escola pública. Masculinidades.

RESUMEN

Este artículo busca identificar, dentro de las interacciones organizacionales de las rutinas escolares, cómo las conductas y omisiones regulan los cuerpos de las niñas, descalifican su discurso y generan ventajas para los hombres. Discutimos los mecanismos de naturalización y silenciamiento a partir de dos episodios: la censura de la vestimenta y el ofrecimiento de dulces con notas por parte de una empleada, acompañados de omisión institucional. Nos guiamos por estudios de género y masculinidades. Metodológicamente, se trata de una descripción analítica de casos, construida a partir de registros de campo y análisis documental. El análisis preliminar indica vigilancia de los cuerpos de las niñas, culpabilización de las víctimas, complicidad entre adultos y fallas procesales, lo que produce vidas no reconocidas y un ambiente de miedo. Concluimos que son necesarios protocolos claros de escucha y rendición de cuentas, validación de la palabra de las estudiantes y capacitación continua con enfoque preventivo; al transformar las rutinas, la escuela transforma las referencias a la masculinidad y fortalece el derecho a una educación digna.

PALABRAS CLAVE: Violencia de género. Niñas. Escuela pública. Masculinidades.

ABSTRACT

This article aims to identify, within the organizational interactions of school routines, how behaviors and omissions regulate girls' bodies, disqualify their speech, and produce advantages for men. We discuss mechanisms of naturalization and silencing based on two episodes: the censorship of clothing and the offering of candy with notes by an employee, accompanied by institutional omission. We are guided by studies of gender and masculinities. Methodologically, this is an analytical description of cases, constructed from field records and documentary analysis. Preliminary analysis indicates policing of girls' bodies, victim-blaming, complicity among adults, and procedural failures, producing unrecognized lives and an environment of fear. We conclude that clear protocols for listening and accountability, validation of students' words, and ongoing training with a preventive focus are necessary; by transforming routines, the school shifts references to masculinity and strengthens the right to an education with dignity.

KEYWORDS: Gender-based violence. Girls. Public school. Masculinities.

*não basta a escola da vida
para ensinar a viver
o professor e o livro
ajudam a compreender
[...]
mas em questão de direito
temos que ter atenção*

*pra que o direito não sofra
ameaça ou violação*

*está decretado agora
e para sempre será
a lei é pra prevenir
não dá pra remediar*

Eliakin Rufino

Introdução

A escola, enquanto espaço social e formativo, carrega a contradição de ser ao mesmo tempo lugar de proteção e de reprodução de violências. Dentre essas, a violência de gênero se destaca por sua persistência, naturalização e, muitas vezes, silenciamento institucional. Em especial, os corpos das meninas — sobretudo aquelas negras, periféricas e em situação de vulnerabilidade social— são frequentemente alvo de olhares e discursos que os sexualizam, regulam e controlam. Essa realidade ganha contornos ainda mais graves quando os agentes de violência estão dentro da própria escola: professores/as, inspetores/as ou outros profissionais da educação que, em vez de garantirem proteção e escuta, perpetuam relações de opressão e abuso.

Denúncias de assédio envolvendo estudantes meninas desafiam a estrutura da escola, que muitas vezes responde com descrédito às vítimas, com omissão institucional ou ações que culpabilizam as próprias alunas. O medo e o silêncio tornam-se mecanismos de autoproteção das vítimas, enquanto a impunidade reforça a perpetuação dessas práticas. A escola, nesse contexto, se transforma em um território de medo — justamente o contrário de seu ideal democrático, acolhedor e educativo.

Este relato de experiência nasce da escuta às alunas do ensino fundamental de uma escola pública da Educação Básica, após uma atividade escolar. As falas dessas meninas revelaram vivências marcadas por situações de assédio e desconforto diante de práticas cotidianas de alguns professores. A forma como a escola respondeu aos relatos — com indiferença e minimização — nos levou a refletir sobre o papel da instituição diante das violências de gênero e sobre como as relações de poder e silenciamento operam no interior do espaço escolar.

A análise proposta está ancorada nos estudos de autoras/es como Guacira Louro (2014), que nos ajuda a compreender como a escola atua como produtora de diferenças e hierarquias de gênero, e bell hooks (2013), ao pensar a educação como prática da liberdade. Também consideramos válido ressaltar o conceito de ponto de partida,

conforme Djamila Ribeiro (2017), ao apreciar o depoimento dessas alunas, visto que não representam algo isolado. Esses relatos das alunas, embora individuais, revelam uma problemática estrutural da nossa sociedade, quando a autora destaca que “não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (Ribeiro, 2017, p. 35). Do ponto de vista analítico, gênero é tomado como categoria relacional para examinar significados e poder no cotidiano escolar (Joan Scott, 1995).

Para entender quais práticas organizam e legitimam a ascendência masculina na instituição, mobilizamos o conceito de masculinidade hegemônica como padrão de práticas situado histórica e contextualmente (Raewynn Connell; James W. Messerschmitt, 2013). Além desses/as autores/as dialogamos com Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008), referências no campo brasileiro dos estudos sobre masculinidades, para situar a popularização dos estudos de gênero e masculinidades no país e, sobretudo, para enfatizar que os “modos de ser homem” são construídos e regulados nas relações e nas instituições.

Em diálogo com pesquisas realizadas no contexto escolar, assumimos as masculinidades como construções performativas, aprendidas, cobradas e passíveis de deslocamento por políticas e rotinas (Paulo M. da Silva Junior; Leandro T. de Brito, 2018). Por fim, discutimos os critérios desiguais de reconhecimento de relatos de violência, trabalhando a ideia de vidas não reconhecíveis na escola, a partir de uma leitura que aproxima precariedade e regimes de reconhecimento (Leandro T. Brito; Dilton R. Couto Junior, 2019).

Além desse referencial teórico, o texto se apoia em importantes marcos legais que sustentam o dever de proteção e escuta qualificada nas escolas. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei da Escuta Protegida (Lei nº 13.431/2017) constituem fundamentos normativos que reforçam a obrigação da escola em prevenir, acolher e responsabilizar casos de violência, especialmente sexual, contra crianças e adolescentes.

Desse modo, o objetivo do artigo é: identificar, no nível micro das interações e no nível organizacional das rotinas, de que modo determinadas condutas e omissões regulam os corpos das meninas, desqualificam suas falas e produzem vantagens simbólicas e materiais para homens em posição de autoridade.

Ao articular teoria e legislação à vivência concreta em uma escola pública da educação básica, buscamos contribuir para a reflexão coletiva sobre a necessidade de

romper com silêncios institucionais e de engajar todos numa luta contra as violências que atingem meninas em seu processo de escolarização.

Procedimentos Metodológicos

O presente relato de experiência está ancorado na abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, por se tratar de uma investigação que busca compreender e interpretar um fenômeno situado em seu contexto educacional, social e cultural. Como afirmam Marco da Costa e Maria da Costa (2017), a pesquisa qualitativa permite a imersão dos significados subjetivos dos sujeitos envolvidos, valorizando sua história, cultura, valores e práticas, o que é essencial quando se trata de experiências educativas concretas. Nessa perspectiva, o foco não está na quantificação de dados, mas na construção de sentidos e na interpretação dos fenômenos em sua complexidade.

Antônio Carlos Gil (2002) destaca que a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para estudos que envolvem valores, crenças e atitudes humanas, uma vez que considera a realidade como algo construído socialmente e em constante transformação. Essa abordagem se mostra, portanto, apropriada para investigar experiências marcadas por relações de poder, silenciamentos e violências simbólicas, como as que envolvem a sexualização dos corpos das meninas no ambiente escolar.

Inspirando-se na perspectiva freiriana da pesquisa participante, esta investigação adota também uma postura crítico-reflexiva diante dos fatos narrados. Para Paulo Freire (2017), os sujeitos da pesquisa não devem ser tratados como objetos, mas como protagonistas do processo de conhecimento, capazes de interpretar o mundo e transformá-lo. Tal postura implica compreender que todo ato educativo é também um ato político, e que a escuta e a denúncia das injustiças fazem parte da construção de uma práxis emancipatória.

O relato apresentado foi construído a partir de registros memoriais de um/a dos/as autores/as e da escuta de alunas após uma atividade pedagógica realizada na escola. Ou seja, trata de experiências vivenciadas, experiências próximas, aliadas à aplicação teórico-metodológica, experiências distantes (Ricardo Mussi; Fábio Flores; Claudio de Almeida, 2021). Não se trata de uma pesquisa empírica com aplicação de instrumentos formais, mas de uma sistematização de uma vivência real, interpretada criticamente à luz dos estudos de gênero e masculinidades. A escolha dessa metodologia visa valorizar a experiência situada como fonte legítima de produção de conhecimento.

Conforme diretrizes éticas, os dados foram anonimizados, de modo a preservar a identidade das pessoas envolvidas e os discutiremos na próxima sessão.

Descrição da experiência

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 227, o direito de crianças e adolescentes à dignidade, ao respeito e à proteção contra qualquer forma de violência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça esse princípio, responsabilizando a escola por zelar pela integridade física e emocional de seus estudantes. Ainda assim, episódios de assédio e sexualização de meninas/os em ambiente escolar seguem ocorrendo de forma naturalizada e, muitas vezes, silenciada. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), embora voltada à proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, também inspira reflexões sobre o dever institucional de prevenção à violência de gênero em espaços educativos. É a partir desse marco legal e ético que o presente relato se inscreve.

O relato a seguir é de uma situação que aconteceu em uma escola onde um/a dos/as autores/as do artigo trabalha como docente. A escola tem um corpo docente majoritariamente feminino, com a gestão formada por duas diretoras e um coordenador, mesmo assim as práticas machistas como a interrupção as falas de mulheres, descrédito as opiniões femininas acontecem com frequência nas reuniões pedagógicas. O presente artigo contará a seguir como um grupo de docentes conseguiu elaborar um projeto que trouxe a luz os fatos relatados no artigo e a necessidade de enfrentar o machismo estrutural presente nas escolas.

O prédio do estabelecimento escolar fica localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, bem próxima a uma grande comunidade carente, o que faz com que as crianças residentes da comunidade sejam a maior parte do corpo discente da escola. A comunidade é tomada por uma facção que opera na cidade e frequentemente alvo de operações policiais, o que impõe aos moradores a convivência com um cenário de guerra, impedidos de sair de casa, por causa dos confrontos, seus domicílios sendo invadidos, corpos espalhados pelo chão.

Tudo isso impacta a rotina escolar dos estudantes: aulas são canceladas, responsáveis aparecem na porta da escola às pressas para tirar alunos no meio do turno, pelo medo de uma situação ainda pior no horário da saída, dias letivos com poucos alunos, o que inviabiliza uma rotina escolar, sendo os professores forçados a adaptarem seus planejamentos; avaliações são remarçadas; passeios, palestras, atividades festivas e

culturais são canceladas, impactando diretamente na rotina dos estudante , como mostrado por (Avanci *et.all*).

A violência é uma experiência de vida muito particular e especialmente difícil. A criança e o adolescente, por sua vez, são bastante vulneráveis aos efeitos negativos dela decorrentes [...] as várias formas de violência podem acarretar danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente ou a forma como eles lidam com os problemas [...] a violência tem um efeito negativo independentemente de outras situações adversas e costuma ocorrer associada a outras situações difíceis, como problemas financeiros, alcoolismo e doenças vivenciadas pela família. (Avanci *et.al*. 2023. p. 193-194).

O contexto no qual a escola está inserida transfere as diversas violências que são testemunhadas na comunidade para dentro do espaço escolar. Uma avaliação feita pelo corpo docente da escola constatou como uma das maiores dificuldades para o aprendizado são os altos níveis de violências dentro da escola, entre as quais se destacava a violência de gênero, com diversos relatos dos docentes que frequentemente ouvem confissões alunas/os que passavam por situações de agressões, verbal e físicas dentro e fora da escola, casos de abusos sexuais por pessoas próximas da família, vizinhos, pais, padrastos, tios, avôs, patrões.

Com tantos relatos de abusos descobertos pelos docentes, em grande maioria, envolvendo meninas, foi proposto na reunião pedagógica do início do ano letivo que a escola deveria realizar uma ação para se tornar um local seguro e atuante tanto na prevenção quanto escuta para casos de violência de gênero, em especial abusos sexuais. Desta forma, ficou determinado no calendário de eventos da escola que o dia 08 de março não seria apenas um dia de comemoração dos direitos conquistados pelas mulheres, mas também um dia para, para exigir respeito, liberdade, segurança, igualdade e combate aos abusos sofridos pelas discentes.

Foram realizadas seis oficinas ao todo com a organização protagonizada por mulheres e alguns homens que se colocaram a disposição para ajudar.

Foi assim que no início do ano letivo de 2024, após uma professora, responsável por coordenar um projeto escolar referente ao Dia Internacional da Mulher (8 de março), solicitou ajuda com a elaboração de rodas de conversas sobre masculinidades. A proposta era fomentar uma reflexão crítica sobre o tema entre meninos e meninas. Ao todo, foram realizadas cinco rodas de conversa: quatro apenas com os meninos e uma com participação mista, na qual as meninas puderam também se manifestar.

Foi justamente ao término dessa roda de conversa mista que três alunas procuraram o/a professor/a palestrante para relatar situações de assédio vividas no espaço escolar. Uma das meninas contou que, em um dia de aula, ao utilizar o short do uniforme escolar, ouviu de um professor a seguinte frase: “Você não deveria usar short curto porque você tem um corpo muito sedutor”. A aluna também afirmou já ter escutado comentários semelhantes de outros professores, envolvendo censuras ao uso do short e elogios à sua forma física.

Após esse episódio, para zelar pela própria segurança, as três meninas acordaram entre si que não ficariam sozinhas em sala com professores homens. Inclusive, nos dias de prova, se apressaram para concluir as avaliações, a fim de evitar serem as últimas a permanecerem na sala. Lembramos que o corpo “resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (Silvana Goellner, 2010, p. 28) e que, a partir dos anos 70, a erotização dos corpos femininos (Goellner, 2005) desvela-se não só no mundo esportivo, mas também em outros espaços sociais como a escola. Logo, o medo apresentado pelas/os meninas/os não deve ser tratado como algo isolado, pois assédio e machismo - por exemplo - dizem respeito a todos que, direta ou indiretamente, estejam no momento das ocorrências (Alessandra Gerez; Ileana Wenzel, 2022).

Esse relato evidencia como, na figura de algumas/alguns professoras/es, a escola institucionaliza o silenciamento e o controle dos corpos. Isso se revela de forma alarmante quando se censura uma aluna/o que estava apenas usando o uniforme fornecido pela própria instituição. Alegando que shorts curtos e calça legging marcavam muito os corpos das estudantes, a diretora reclamou e tentou impedir o uso dessas vestimentas no âmbito escolar em uma clara tentativa de controle dos corpos. Todavia, as/os estudantes tensionaram, resistiram e negociaram com a gestão escolar a fim de desestabilizar as práticas naturalizadas e que insistem em controlar seus corpos (Gerez; Wenzel, 2022).

Ressalte-se ainda o sentimento de insegurança instaurado entre as/os estudantes: mesmo aquelas/aqueles que não estavam diretamente envolvidas/os com os episódios, passaram a compartilhar do mesmo receio de permanecer a sós com professores do sexo masculino.

Em um segundo relato, as meninas denunciaram que um funcionário da limpeza, que costumava oferecer doces às alunas, entregou certa vez uma bala que continha, em seu interior, um papel com o número de telefone pessoal do funcionário.

Tais denúncias foram levadas à direção e à coordenação da escola pela/o professora/o que recebeu os relatos. Algumas reuniões chegaram a ser realizadas com os profissionais mencionados, no entanto, todos continuaram desempenhando suas funções normalmente na instituição. Embora não seja idêntico ao primeiro relato, fica evidente que existem objetivos estapafúrdios por trás do ato da entrega do número de telefone celular por um adulto a uma adolescente. E quando recorremos ao entendimento do conceito de masculinidade hegemônica e suas reverberações, verificamos que se trata de “[...] uma forma de entender certa dinâmica no seio de um processo social” (Raewynn Connell; James W. Messerschmitt, 2013, p. 256). Assim, alguns homens/meninos acreditam possuir o direito de falar e agir com mulheres/meninas de forma desrespeitosa, importuna e objetificante.

Popularização dos estudos de gênero e impactos na formação docente

Para compreender como a naturalização e o silenciamento institucional se produzem nos espaços escolares, faz-se necessário situar o contexto formativo em que se inserem os profissionais da educação que hoje atuam na gestão e na condução da escolarização de crianças e jovens.

São, em grande parte, profissionais que não tiveram estudos de gênero em sua formação inicial, visto que, tais estudos só se popularizaram na década de 1990 - “mais recentemente, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990” (Benedito Medrado e Jorge Lyra, 2008, p. 810).

Essa lacuna formativa – sobretudo no campo das políticas inclusivas de gênero – faz emergir, nas escolas, um padrão de imposição do comportamento masculino, onde as equipes gestoras têm mulheres em cargos de direção. hooks (2018, p.15) traz em seus estudos que “[...] mulheres podem ser tão sexistas quanto homens. Isso não desculpa ou justifica a dominação masculina”. Tal advertência reforça que trabalhadoras da educação também foram socializadas em formações privadas dos atuais estudos de gênero, inclusive aqueles voltados às masculinidades e, é visível no relato, quando nos deparamos com mulheres nos cargos de gestão da escola, que pouco interviam nos episódios de assédio

O fato é que essa lacuna se converte em ambiente propício para que a escola se torne um *locus* de reprodução das violências de gênero presentes na sociedade. Sendo a escola um braço do Estado – e central na formação de novas gerações -, tal lacuna não

deve ser lida como mero descaso, mas como efeito de projeto, como aponta Guacira Lopes Louro:

A igreja e o Estado têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos. Podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais formas apropriadas para regular nossas atividades corporais (Guacira Lopes Louro, 2000, p. 28).

A formação de educadores/as não se dissocia da formação social mais ampla. Ela funciona muitas vezes, como modelo reprodutor da masculinidade hegemônica e das violências físicas e psicológicas às quais as mulheres são submetidas. Nesse arranjo, homens buscam manter privilégios, enquanto mulheres, com frequência, encontram no silenciamento uma estratégia para não serem (re)violentadas.

Há um interesse crescente pelos estudos de gênero e sexualidade – passo necessário para romper o ciclo. A isso se somam a formação continuada de profissionais já atuantes e a responsabilização daquelas/es que insistem em mobilizar um modelo excludente de sociedade para perpetrar abusos.

Análise crítica

Tomando o gênero como categoria de análise, nos termos de Scott (1995), compreendemos o gênero como um campo relacional de significados e de poder, produzido em símbolos e representações, normas e discursos, instituições e identidades. Essa chave desloca o foco do biologicismo para as construções sociais que organizam diferenças e hierarquias entre homens e mulheres na sociedade, sobretudo no cotidiano escolar, evitando psicologizar condutas individuais e permitindo examinar como se produzem e legitimam desigualdades no âmbito do social e da cultura.

É nesse terreno relacional que acionamos o conceito de masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013). Não se trata de um “tipo de homem”, mas de um padrão de práticas que, em determinado contexto, ganha centralidade simbólica e institucional, organizando a ascendência dos homens sobre as mulheres e de alguns homens sobre outros. Em outras palavras, “gênero” oferece o foco analítico (relações, significação e poder) e a hegemonia masculina funciona como ferramenta operacional para identificar quais práticas estabilizam essa hierarquia no espaço escolar.

Sem prejuízo do enquadramento jurídico (assédio sexual – art. 216-A; importunação sexual – art. 215-A; e, em certas hipóteses, estupro de vulnerável – art. 217-A), interessa aqui evidenciar que, independentemente da tipificação, tais condutas se inscrevem no âmbito da violência simbólica (Bourdieu, 1999 apud. Rafael Benedito Souza, 2014): produzem dominação e silenciamento por meio de gestos, olhares, comentários e normas naturalizadas no cotidiano escolar, incidindo de modo seletivo sobre corpos de meninas — em particular, meninas negras e periféricas.

À luz dessa lente, a fala que veda o uso do short do próprio uniforme por suposta “sensualidade” não descreve um dado biológico; ela produz um significado que sexualiza a aluna e desloca para ela a responsabilidade pela “ordem moral”. No vocabulário da hegemonia masculina, isso se traduz em policiamento do corpo feminino e em cumplicidade institucional quando a gestão não confronta a fala. Nessa convergência entre discurso–prática–instituição, homens definem a norma e meninas ajustam seus corpos.

O episódio dos doces com bilhetes evidencia uma tática de aliciamento que testa limites e tenta deslocar a interação para a esfera íntima, explorando assimetrias de idade e posição funcional. Em termos de hegemonia, trata-se de perpetuar o poder sobre as alunas e ante os pares masculinos, convertendo o corpo (o gesto de oferecer, a proximidade, o olhar) em instrumento de controle. O silêncio ou a minimização por outros adultos compõem a cumplicidade que estabiliza o padrão: a atenção das alunas surge como negociável, e a palavra delas como condicional.

Como argumenta Louro (2014), a escola não é neutra: é instância de produção de identidades normativas, disciplinando corpos e legitimando hierarquias por meio de regras, procedimentos e rotinas. Quando denúncias são minimizadas, profissionais permanecem em seus postos e não se promovem espaços de escuta qualificada, a instituição não apenas se omite: ela reproduz a estrutura de desigualdade. Nesse cenário, práticas por vezes tratadas como “brincadeira”, “galanteio” ou “comentário inofensivo” reforçam uma ordem patriarcal em que o corpo da menina é regulado e sua credibilidade negociada.

Vistos em conjunto, os casos articulam a hegemonia externa (controle de homens sobre mulheres) e a hegemonia interna (disputa de status entre homens, exibida e reforçada diante dos pares), além de revelar adaptações táticas quando há contestação — sinal de que a hegemonia não é fixa, mas dinâmica, como explica Connell (2013, p. 262) “[...] certas masculinidades são socialmente mais centrais ou mais associadas com

autoridade e poder social do que outras. Essa dinâmica abre margem para intervenções: protocolos claros, responsabilização de adultos, validação da palavra das alunas e rotinas de cuidado que interrompam o circuito discurso–prática–instituição–corpo”.

Por fim, a combinação entre gênero (como categoria analítica) e masculinidade hegemônica (como operador) permite mapear o circuito de manutenção das desigualdades e nomear pontos de ação. Quando práticas igualitárias se tornam referência — isto é, passam a ser imitadas e respaldadas institucionalmente —, ocorre um deslocamento hegemônico em direção à democratização das relações de gênero na escola.

A naturalização da violência de gênero na escola

A violência de gênero que atinge meninas/os em idade escolar não ocorre apenas por meio de atos explícitos de agressão física ou sexual, mas através de discursos e práticas cotidianas que normalizam o controle e a sexualização de seus corpos.

A escola, espaço que deveria ser de proteção, aprendizagem e desenvolvimento humano, muitas vezes acaba reproduzindo estruturas sociais patriarcais que legitimam a opressão e o silenciamento das meninas. Como o relato citado por Fernando Seffner (2011) em um de seus textos, quando uma diretora atribui à vestimenta de uma aluna a responsabilidade por reações dos colegas e pelo suposto prejuízo às aulas, chegando a afirmar que a situação incomoda os professores. Percebe-se neste caso, assim como no relatado no presente artigo, que a violência aplicada às duas meninas as transforma-as em responsáveis pela conduta alheia, minimizando os aspectos intrínsecos da masculinidade hegemônica e culpabilizando novamente as vítimas.

Apesar dos avanços no debate público sobre igualdade de gênero, a realidade das mulheres brasileiras ainda é marcada por violência cotidiana, naturalizada. Segundo pesquisa divulgada em março de 2025 pela Agência Brasil, 75% das mulheres afirmaram já ter sofrido assédio sexual em algum momento da vida. Esse dado evidencia não apenas a extensão da violência, mas sua banalização, tornando o corpo feminino alvo constante de vigilância, controle e objetificação em diversos espaços sociais.

O assédio enquanto expressão de poder e dominação de gênero, produz em mulheres e meninas um sentimento permanente de medo, desconfiança e autoproteção. De acordo com a reportagem do Jornal da USP (2024), baseada em estudos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apenas 10% dos casos de estupro são denunciados às autoridades. Isso significa que para cada caso que chega ao conhecimento do sistema de

justiça, há pelo menos outros nove que permanecem ocultos - silenciados pelo medo, pela vergonha ou pela desconfiança nas instituições.

Essa subnotificação é agravada pela maneira como as vítimas são tratadas ao relatarem as violências que sofrem. A matéria destaca que muitas mulheres evitam denunciar por receio de não serem ouvidas, levadas a sério, por se sentirem culpabilizadas, por medo da retaliação e do julgamento. No caso das meninas em idade escolar esse cenário é ainda mais crítico, pois estão em fase de formação subjetiva, muitas vezes não conseguem nomear a violência que sofrem, ou são desacreditadas por adultos que deveriam protegê-las, como familiares, professores ou gestores escolares.

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento humano, não está imune a esse contexto. Pelo contrário, como demonstra no presente relato de experiência, muitas alunas e alunos não denunciam comentários ou atitudes inapropriadas por parte das/os professoras/es porque temem represálias, exposição ou, simplesmente, não serem ouvidas/os. Quando o discurso institucional legitima a ideia de que “meninas provocam”, “se vestem de forma inadequada” ou “exageram ao relatar”, ele se torna cúmplice da manutenção do silêncio e da cultura de impunidade.

Nesse sentido, Louro (2014, p. 61) nos alerta que o espaço escolar acaba produzindo diferenças e “separando os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros [...] ela dividiu, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. Esse ordenamento se expressa inclusive no controle dos corpos femininos, como quando um professor, ao comentar o comprimento do *short* de uma aluna, reitera normas de conduta e aparência que incidem especialmente sobre as meninas.

Esse controle não é apenas explícito ou normativo, mas incorporado no cotidiano escolar, como nos mostra a autora:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir [...] fazendo com que tenham algumas habilidades e não outras” (Louro, 2008, p. 65).

Sendo assim, o controle do corpo e das emoções é parte da identidade escolarizada e, muitas vezes, opera de forma sutil e silenciosa, mas profundamente violenta. No contexto do presente relato, esse controle se manifesta nas falas e comportamentos de professoras/es que, ao comentarem o corpo, a roupa ou a aparência das alunas, reforçam

padrões normativos de gênero e atribuem a elas a responsabilidade por manter a “ordem moral”. Assim, o espaço escolar, longe de ser neutro, participa ativamente da produção de subjetividades, demarcando quem pode falar, como se deve vestir e o que se pode ser dentro, fora da sala ou da escola.

O silenciamento das meninas e o poder institucional

O dever de proteção da escola diante da violência sexual contra estudantes não é apenas uma questão ética ou educativa: trata-se de uma obrigação legal, respaldada por diferentes marcos normativos nacionais e internacionais. Assim, além da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.080/1990) reforça esse princípio ao estabelecer que

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, [...] pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Brasil, 1990, art.18).

Já a Lei nº 13.431/2017, conhecida como a Lei da Escuta Protegida, institui o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, prevendo que toda denúncia deve ser acolhida com escuta qualificada, evitando a (re)vitimização. Conforme reforça a *Cartilha Escuta Protegida na Escola (2025)*, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a escola tem papel central na prevenção, identificação e encaminhamento dos casos de violência sexual. Negar-se a ouvir ou relativizar o relato de uma/um estudante é, por tanto, não apenas uma omissão institucional, mas uma violação da legislação vigente.

No entanto, o que se observa na realidade da escola narrada neste relato é um cenário de omissão, permissividade e negligência institucional diante da violência de gênero. Apesar da clareza dos marcos legais e do dever de proteção, os relatos de assédio e constrangimento sofridos pelas estudantes foram minimizados, ignorados ou, ainda pior, revertidos contra as próprias vítimas, que passaram a ser responsabilizadas por seu modo de vestir, falar ou se comportar.

Os professoras/es e funcionários envolvidos nos episódios descritos não foram formalmente responsabilizados, tampouco houve encaminhamentos institucionais que considerassem os dispositivos da Lei nº 13.413/2017. Ao contrário, o silêncio institucional e a ausência de ações configuram um tipo de violência secundária, que agrava o sofrimento das estudantes e naturaliza a impunidade dos agressores.

Essa postura revela que, ao se recusar a reconhecer a gravidade das denúncias, a escola transgride seu papel legal, ético e pedagógico. Além disso, (re)atualiza uma cultura de violência de gênero profundamente enraizada, na qual o corpo das meninas é visto como provocador, e não como sujeito de direito. Em vez de ser um espaço seguro e acolhedor, a escola torna-se, para essas alunas, um ambiente em que o medo e o constrangimento se sobrepõem ao direito à educação com dignidade.

Se, com Connell; Messerschmidt (2013), identificamos práticas que organizam hierarquias de gênero no cotidiano escolar, com Leandro Teófilo Brito e Dilton Ribeiro Couto Junior (2019) os estudos sobre masculinidades ampliam a lente para duas dimensões: (a) quais vidas e relatos são reconhecidos como dignos de escuta e proteção; e (b) como as masculinidades são construídas e podem ser deslocadas no interior da instituição escolar.

Inspirados em Judith Butler (2009), Brito e Couto Junior (2019) problematizam a noção de vidas precárias e ajudam a entender por que certas vidas simplesmente não são reconhecidas como legítimas. Todas as vidas são precárias, mas a precariedade é distribuída de modo desigual por normas que regulam quem conta como sujeito e quem merece proteção – o que depende de regimes de apreensão e reconhecimento vigentes. No cotidiano escolar, quando as queixas das/os alunas/os são relativizadas ou devolvidas como “exagero” ou “culpa” da própria vítima, produz-se uma vida não reconhecível: uma existência cujo sofrimento não se torna objeto de cuidado institucional.

Essa lógica atravessa as experiências das/dos meninas/meninos, que denunciam assédio. Vidas e vozes historicamente ignoradas – como as de estudantes periféricas/os e racializadas/os – seguem silenciadas por normas hegemônicas que desqualificam suas denúncias, expondo-as/os a maior vulnerabilidade e violência simbólica. Trazer à tona essas vozes é disputar os critérios de reconhecimento dentro da escola.

Diante disso, fica evidente que o compromisso da escola com a equidade de gênero e com os direitos de crianças e adolescentes não pode ser apenas discursivo, mas precisa se materializar-se em práticas institucionais concretas, baseadas nos dispositivos legais que garantem escuta, acolhimento e responsabilização nos casos de violência sexual e assédio.

Se masculinidades são práticas institucionais e não essências, protocolos, formações e sanções são ferramentas decisivas para deslocá-las. Ao estabilizar procedimentos de proteção às/os alunas/os, validar publicamente a palavra das vítimas e responsabilizar adultos, a escola altera o que é visto como “normal” entre os homens no

cotidiano institucional – abrindo espaço para referências igualitárias tornarem-se a medida do que conta como ser homem na escola.

Para além da hegemonia como padrão de práticas, interessa reconhecer que o masculino não é um traço fixo, mas um conjunto de performances ensinadas, cobradas e recompensadas na sociedade e no cotidiano escolar. Por isso, as masculinidades são construídas e reconstruídas – não devendo ser tratadas como realidades imutáveis. Nessa perspectiva, o foco desloca-se de essências para práticas situadas (discursos, gestos, rotinas e expectativas institucionais) que podem ser responsabilizadas e transformadas (Pulo Melgaço Silva Junior e Leandro Teófilo Brito, 2018).

Considerações finais

Este relato partiu do problema do assédio a alunas no ambiente escolar e buscou compreender como práticas cotidianas e arranjos institucionais contribuem para a sua persistência. O objetivo foi identificar, no nível micro das interações e no nível organizacional das rotinas, de que modo determinadas condutas e omissões regulam os corpos das meninas, desqualificam suas falas e produzem vantagens simbólicas e materiais para homens em posição de autoridade. Os episódios analisados — a censura ao uso do short do uniforme, a oferta de doces com bilhetes e a resposta institucional tímida — mostraram-se suficientes para verificar aquilo que se pretendia: há um padrão de práticas que naturaliza a desigualdade e fragiliza a proteção às estudantes.

O estudo ampliou a compreensão do fenômeno ao evidenciar que tais práticas não são acidentais nem isoladas: articulam-se como um circuito que envolve discurso, gestos, regras implícitas e decisões administrativas. A leitura integrada desses planos permitiu não apenas descrever o problema, mas compreender seus mecanismos de manutenção: culpabilização da vítima, cumplicidade entre adultos, policiamento seletivo do comportamento das meninas e omissão procedimental. Com isso, alcançou-se uma visão mais precisa do modo como a instituição escolar pode, sem declarar, perpetuar a assimetria de poder entre homens e mulheres e entre os próprios homens.

Os achados indicam que deslocamentos efetivos dependem de adultos em posição de autoridade que assumam, de modo explícito, a responsabilidade por alterar referências de conduta. No plano imediato, isso implica: interromper no ato comentários e “brincadeiras” sexualizadas; registrar formalmente ocorrências; comunicar procedimentos e prazos; proteger a intimidade das estudantes; e responsabilizar comportamentos impróprios, independentemente do prestígio do autor.

No plano estrutural, recomenda-se: instituir protocolos claros e públicos; criar canais seguros de escuta e acompanhamento; promover formação continuada com foco em prevenção e responsabilização; definir indicadores de monitoramento (tempo de resposta, número de registros, medidas adotadas); e garantir transparência mínima, preservando sigilos legais. Quando essas ações se tornam rotina, deixam de ser exceções pessoais e passam a compor a medida do que é esperado entre os homens na escola.

Quanto ao alcance dos objetivos, considera-se que o delineamento adotado foi suficiente para revelar mecanismos e oferecer hipóteses explicativas sólidas sobre a manutenção do problema. As cenas selecionadas, pela recorrência e pelo valor exemplificativo, mostraram-se adequadas para iluminar o fenômeno e sustentar inferências analíticas sobre o funcionamento institucional. As técnicas de produção de dados — centradas em registros situados, descrições de episódios e análise de decisões — permitiram captar detalhes relevantes das interações e suas consequências organizacionais.

Assim, concordamos que a escola dispõe de meios concretos para alterar o curso desses processos: quando adultos assumem o protagonismo da prevenção e da responsabilização, e quando a gestão estabiliza tais procedimentos como referência para todos, cria-se um ambiente em que as vozes das alunas deixam de ser periféricas e passam a orientar a ação institucional.

Por fim, a mudança das masculinidades não é só possível: é necessária e estratégica – especialmente na educação. Se masculinidades é uma configuração de práticas situada na estrutura das relações de gênero e construída em instituições como escolas e mercados de trabalho, então a escola é um *locus* privilegiado de reconfiguração. Para que a mudança seja consciente e democrática, é preciso compreender como o gênero é moldado e como pode ser (re)moldado, investindo em currículo, formação docente, protocolos e responsabilização. As escolas produzem múltiplas masculinidades e regulam as relações entre elas; por isso, intervenções pedagógicas e institucionais podem deslocar padrões de hegemonia no cotidiano. Como essas configurações são constantemente reconstruídas historicamente, há margem para mudanças que priorizem cuidado, igualdade e assunção de responsabilidade pelos atos.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Pesquisa revela que 75% das mulheres já sofreram assédio sexual*. Agência Brasil, 14 mar. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2025-03/pesquisa-revela-que-75-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual>. Acesso em: 27 jul. 2025.

AVANCI, J. Q., PESCE, R. P., ALBUQUERQUE, A. P. L. C. and FERREIRRA, A. L. *Reflexões sobre os efeitos da violência na saúde de alunos e professores*. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 191- 218. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0009>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF:

Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 dezembro de 1940*. Código Penal. Art.213 -

Estupro; Art. 215- - Importunação sexual. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Atualizado até 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

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, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra Mulher. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017*. Estabelece o sistema de garantia de

direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRITO, Leandro Teófilo. de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Performatizações*

dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. Revista Periódicus, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 284–302, 2019. DOI: 10.9771/peri.v1i11.28893. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28893>. Acesso em: 20 ago. 2025.

- CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282. Jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- COSTA, Marco Antonio. F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Projeto de pesquisa: Entenda e faça*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GEREZ, Alessandra Galve; WENETZ, Ileana. *Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental*. Motrivivência, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84714>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *A Educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade*. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar., 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105085>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades*. Revista Brasileira De Educação Física E Esporte, 19(2), 143-151, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- JORNAL DA USP. *Subnotificações de casos de estupro são maiores do que as denunciadas, diz especialista*. Jornal da USP, São Paulo, 13 mar. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/subnotificacoes-de-casos-de-estupro-sao-maiores-do-que-as-denunciadas-diz-especialista/>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. *Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidade*. Estudos feministas, Florianópolis, v. 16, ed. 3, p. 809-8040, 29 set. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300005/9130>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escuta Protegida na Escola: prevenção e combate à violência sexual de estudantes*. Belo Horizonte: SEE-MG, maio

2025. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Escuta-Protegida-na-Escola-Prevencao-e-Combate-a-Violencia-Sexual-de-Estudantes_Revisado-em-maio-2025.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. *Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico*. Práxis Educacional. vol. 17 n. 48, Vitória da Conquista, Bahia. out./dez 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext#B23. Acesso em: 10 ago. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SEFFNER, Fernando. *Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.19, n.2, p. 561- 588, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; BRITO, Leandro Teófilo de. *Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões*. Áskesis: Revista dos discentes do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 7, n. 1, 2018. Dossiê. DOI: <https://doi.org/10.46269/7118.308>. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/308>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, Rafael Benedito de. *Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu*. Ars Historica, Rio de Janeiro, n. 7, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766705>. Acesso em: 18 jul. 2025.

Recebido em setembro de 2025.
Aprovado em setembro de 2025.