

VIOÊNCIA ESCOLAR DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-CRÍTICA

Luciana Dadico*

Universidade Federal de Mato Grosso

<http://orcid.org/0000-0001-8577-6892>

RESUMO

Considerando que a violência de gênero participa das diferentes formas de violência escolar, o presente ensaio é dedicado a uma discussão sobre as especificidades da violência de gênero e sobre o modo como este tipo de violência participa das relações escolares. Em uma perspectiva teórico-crítica, a escola e as pessoas que dela participam exercem um papel importante na mediação entre a violência social e a violência escolar, impedindo, produzindo e/ou reproduzindo em seus espaços também a violência de gênero. Dialogando com estudos anteriores sobre o *bullying* e o preconceito enquanto formas conhecidas de violência escolar, analiso alguns dos aspectos psicossociais envolvidos na violência de gênero, tarefa que envolve uma necessária crítica das representações ideológicas de gênero e de suas imagens de controle. Espero, com estas reflexões, contribuir para uma melhor compreensão da violência escolar de gênero e seu campo de estudos.

Palavras-chave: Violência Escolar; Gênero; Bullying; Preconceito; Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE: A CRITICAL THEORY APPROACH

Considering that gender violence participates in different forms of school violence, this essay is dedicated to a discussion about both the specificities of gender violence, and the way in which this kind of violence participates in school relationships. From a Critical Theory perspective, students, teachers and scholar crew play an important role to mediate social violence and school violence, preventing, producing and/or reproducing gender violence in school spaces. In dialogue with previous studies on bullying and prejudice, as known forms of school violence, I analyze some of the psychosocial aspects involved in gender violence. This task involves a necessary critique of the ideological representations of gender and their *controlling images*. I hope, with these reflections, to contribute to a better understanding of school-related gender-based violence and its field of study.

Keywords: School-Related Violence; Gender; Bullying; Prejudice; Critical Theory of Society.

* Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Teoria Crítica da Sociedade pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: luciana.dadico@ufmt.br

RESUMEN

VIOLÊNCIA ESCOLAR DE GÊNERO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO-CRÍTICA

Teniendo en cuenta que la violencia de género participa en diferentes formas de violencia escolar, este ensayo está dedicado a una discusión sobre las especificidades de la violencia de género y la forma en que este tipo de violencia participa en las relaciones escolares. Desde una perspectiva teórico-crítica, la escuela y las personas que en ella participan juegan un papel importante en la mediación entre la violencia social y la violencia escolar, previniendo, produciendo y/o reproduciendo la violencia de género en sus espacios. En diálogo con estudios previos sobre el *bullying* y los prejuicios, como formas conocidas de violencia escolar, analizo algunos de los aspectos psicosociales involucrados en la violencia de género, tarea que implica una necesaria crítica a las representaciones ideológicas de género y sus imágenes de control. Espero, con estas reflexiones, contribuir a una mejor comprensión de la violencia escolar de género y su campo de estudio.

Palabras clave: Violencia Escolar; Género; Bullying; Preconcepción; Teoría Crítica de la Sociedad.

Violência escolar e violência de gênero

Embora os estudos sobre violência escolar já encontrem um campo consolidado no Brasil desde trabalhos pioneiros de Sposito (1998) e da recepção dos estudos de Charlot (2002), dentre outros, uma pesquisa sobre violência no ensino superior da qual tive a oportunidade de participar recentemente (CORRÊA; DADICO; CIRILLO, 2019) revelou um dado preocupante: nenhuma das pessoas entrevistadas durante a pesquisa compreendia adequadamente as relações entre violência social e violência escolar. As respostas oferecidas no estudo oscilaram entre: a negação de uma relação entre as violências social e escolar; a hipótese de que a violência escolar seria mera consequência da violência social e/ou familiar; e a ideia ainda mais surpreendente de que a violência seria um recurso legítimo em ambas as esferas.

O dado revelado pela pesquisa chamou a atenção porque, ao não se compreender as causas da violência de um lado e de outro, nem suas respectivas mediações, tende-se também a ignorar o papel da escola como

agente fundamental no enfrentamento destas violências. Como bem observa Silva (2019) acerca das imbricações entre violência social e escolar:

A violência interpessoal direta, presente na vida social de modo facilmente perceptível, penetra o cotidiano escolar, provocando grande impacto nas relações e na sua organização interna; todavia, não obstante a evidente gravidade desse fenômeno, a escola também é permeada pela violência invisível, intrínseca à estrutura social e naturalizada nas relações que se desenvolvem conforme sua determinação. (SILVA, 2019, p. 141).

A partir da análise do modo como violência escolar e social se produzem, reproduzem e alimentam mutuamente, torna-se necessário repensar o papel da escola como agente não apenas no combate à violência *na* e *da* própria escola, mas como instituição corresponsável pelo enfrentamento estrutural da violência em suas diversas formas de expressão. Ou seja: longe de figurar somente como um local onde a violência ocasionalmente ocorre, ou de pro-

mover formas de violência que não ocorreriam em outros locais, a escola e as pessoas que dela participam apresentam-se como protagonistas na construção e na mediação de relações sociais mais ou menos violentas – ainda que esta tarefa, em âmbito escolar, encontre limites no contexto geral de nossa sociedade.

Os sujeitos também são partícipes neste circuito de promoção ou não da violência, independentemente de estarem no papel de estudante, funcionária(o) ou professor(a): observam e/ou intervêm na situação violenta, elegem alvos para a agressão, agridem de diferentes maneiras e por motivos variados. Frise-se que mesmo quem “apenas” observa uma situação de violência, sem reagir, é também conivente, senão apoiador mesmo, da agressão. Por este motivo, também os aspectos psicossociais da violência precisam ser melhor investigados, a fim de que a escola possa delinear melhores políticas pedagógicas no enfrentamento da violência e na promoção de uma cultura verdadeiramente inclusiva, em especial no que diz respeito à formação docente (GIORDANO, 2021). A Teoria Crítica da Sociedade tem oferecido, nesse sentido, uma importante contribuição para esse campo de estudos.

Neste ensaio, pretendo dedicar-me especificamente à discussão da violência de gênero e de sua relação com a escola. Considerando que a violência de gênero participa das diferentes formas de violência escolar, é preciso investigar e refletir melhor sobre suas especificidades.

A literatura sobre o tema ainda é incipiente, revelando que o estudo da violência escolar de gênero segue constituindo um desafio (FINCO; SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Ao efetuar um levantamento da produção científica nacional, encontramos com mais frequência estudos relacionando violência e gênero no âmbito da saúde e da segurança pública. Em quantidade um pouco menor, há pesquisas sobre gênero e escola, destacando a diferença na educação de meninos e meninas ou apontando para o grave problema das agressões dirigidas a crianças e

jovens que se julga desobedecerem a um padrão heteronormativo¹.

Até fim da década de 1980, a grande maioria dos estudos na área da educação no Brasil ainda não incluía recortes de gênero, e as áreas de pesquisas sobre gênero e educação desenvolviam-se separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Apesar da esmagadora maioria das professoras serem mulheres, segue comum o emprego do masculino genérico para referir-se a elas (ROSEMBERG, 1992). Mesmo as pesquisas sobre violência e *bullying* contra professoras(es) tendem a desconsiderar o fato de que a maioria do corpo docente das escolas públicas brasileira seja composta por mulheres – fato que, do ponto de vista histórico, não é casual (YANNOULAS, 2011).

O apagão de dados sobre violência de gênero nas escolas tem-se agravado com a interrupção das políticas de prevenção pelo governo de Jair Bolsonaro, em consonância com os nefastos preceitos do movimento “Escola sem Partido” (JUNQUEIRA, 1997).

Pesquisa conduzida por Abramovay (2009) nas escolas públicas do Distrito Federal oferece contribuição para compormos uma parte deste quebra-cabeças: seus resultados mostraram que, dentre os tipos de violência relatados pelos estudantes em ambiente escolar, o mais frequente tinha como causa atribuída o fato de a vítima ser ou parecer ser homossexual – 63,1%, seguida por preconceito de raça/cor, presente em 55,7% dos relatos. Também os professores informaram ter presenciado situações de discriminação sexual e racial: 56,5% e 41,2%, respectivamente. Das crianças e jovens vítimas de discriminação sexual, 27,8% afirmaram ter sido rejeitadas por colegas de classe, sendo que

1 Segundo dossiê divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA, 2020), cerca de 70% das pessoas trans e travestis não concluíram o ensino médio e apenas 0,02% dessa população teve acesso ao ensino superior. O principal motivo apontado para esses números dramáticos de exclusão escolar é a violência que pessoas trans e travestis sofrem no interior das escolas. Estima-se que entre 75% e 80% dos jovens LGBTQI já tenham abandonado a escola pelo menos uma vez.

o preconceito mostrou-se significativamente maior entre crianças menores de onze anos e entre rapazes/meninos.

Além da exclusão e da invisibilidade, as agressões verbais foram as mais frequentemente relatadas pelos participantes da pesquisa, embora também tenham sido descritos casos de agressão física, sexual, estupros e até apedrejamentos. Os dados da pesquisa referentes à violência sexual são alarmantes. Dos alunos que participaram da pesquisa, 39,1% relataram casos que envolviam beijar alguém à força, e 8,3%, relações sexuais forçadas, além de comportamentos como tocar ou tirar as roupas de alguém sem o consentimento do(a) outro(a). Dados similares foram verificados também junto às(os) professoras(as). Alguns relatos impressionam, como o caso da menina surda estuprada no interior da escola, ou da menina apalpada pelos colegas na sala de aula sem que o professor, mesmo presenciando a cena, tomasse qualquer medida para interromper a violência (ABRAMOVAY, 2009, p. 362).

Estudos como estes parecem revelar a ponta de um *iceberg* que segue demandando pesquisas e reflexões urgentes.

Imagens de controle e violência de gênero

A categoria gênero vem sendo defendida por um conjunto de feministas e pesquisadoras(es) com o intuito de enfatizar o caráter fundamentalmente social da diferença entre os sexos (SCOTT, 1995). Essa demarcação é importante para assinalar o fato de que as diferenças corporais entre os sexos não são responsáveis pelo comportamento diferenciado de meninos e meninas, nem pela divisão do trabalho instituída a partir de sua percepção, tampouco por características pessoais tidas como inatas – tais como a delicadeza *versus* a força, a emotividade *versus* o controle e a razão etc.

De um ponto de vista teórico, o termo gênero faz-se útil desde que a construção das identidades sexuais não diz respeito apenas às

mulheres. Também homens e pessoas de orientações sexuais variadas têm sua identidade socialmente constituída em relação necessária de alteridade, oposição e/ou complementaridade de seus papéis sociais e processos culturais envolvidos. Como ressalta Scott (2010), o lugar das discussões sobre gênero nas políticas de educação nunca foi pleno, é resultado de um movimento de luta e resistência contínuas.

A educação escolar exerce, contudo, um papel significativo para o disciplinamento dos corpos dentro de um padrão heteronormativo, apresentando e impondo modelos a serem seguidos pelos diferentes sexos, orientando quem pode se reconhecer nesses modelos, modos de expressão corporal, habilidades pessoais e interdições (LOURO, 2011; CAVALEIRO, 2009). Pesquisa de Vianna e Finco (2009) no contexto da educação infantil revelou como era difícil para as educadoras aceitarem escolhas e comportamentos das crianças que não coincidiam com o padrão sexual pré-definido para meninos e meninas na escola. O sucesso ou insucesso escolar das crianças, por sua vez, é fortemente influenciado por recortes de gênero, desde que os estereótipos relativos às meninas coincidem melhor com o “ofício de aluno”, comportamento propício ao desempenho escolar (CARVALHO, 2003). O insucesso escolar, a seu turno, parece ser mais perverso para as meninas, na medida em que o mau rendimento reforça o estereótipo de que não existe espaço para as mulheres no mundo do saber (ABRAMOWICZ, 1995).

Convém ressaltar, nesse sentido, que a maneira como a diferença sexual é percebida e enfatizada em nossa sociedade não decorre de uma condição natural dos corpos sexuados. Como destaca Davis (2016), ao analisar historicamente a condição das mulheres escravizadas nos Estados Unidos, o fato das mulheres negras terem um corpo de mulher ou de serem mães não as liberava do duro trabalho nas lavouras atribuído também aos homens, mas as colocava, de modo diverso, sob uma condição adicional de exploração, a sexual: tanto para a satisfação libidinal dos senhores, como instru-

mento de controle e tortura, e para a geração de novos escravos. Em outras palavras: entre homens e mulheres existem muito mais semelhanças do que diferenças corporais, mas as diferenças sexuais são socialmente construídas e acentuadas com fins de opressão específicos, tecidos ao longo de nossa história.

Segundo Federici (2017), o advento da modernidade transformou radicalmente a relação social entre os sexos. Sob as condições agrárias vigentes sob o feudalismo, o trabalho de empreitada ligado aos ciclos de plantio e colheita era bastante mais igualitário do ponto de vista da divisão sexual das tarefas: todos na família ajudavam a semear, a colher, a preparar os alimentos para armazenamento, a cozinhar, a cuidar dos filhos e a vender os excedentes de produção. No entanto, a política de “cercamentos” implementada pelos estados nacionais europeus, com expropriações de terra que promoveram o gigantesco êxodo rural ocorrido nos primórdios do capitalismo, veio acompanhada de rígidas medidas patriarcais, destinadas à liberação da mão-de-obra masculina para a venda da força de trabalho. Desde então, as mulheres passaram a ser mais rigidamente constringidas a permanecerem em seus lares, realizando tarefas de reprodução e cuidado, e subordinadas a seus maridos, que ora saíam em busca do salário capaz de garantir a subsistência das famílias e que se tornavam, nesse contexto, os únicos atores sociais mandatários de direitos.

Em outras palavras, o modo de exploração do trabalho inaugurado pelo capitalismo não instituiu apenas classes sociais distintas, como encontra-se firmemente ancorado na divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo. Daí a necessidade de criticar tanto a exploração de trabalhadoras e trabalhadores no processo de geração do lucro, quanto a invisibilidade e gratuidade do trabalho reprodutivo das mulheres e escravos.

Ambas as formas de exploração do trabalho estão associadas, por sua vez, a um conjunto de *imagens de controle* (HILL-COLLINS, 2019)

que conformam as subjetividades de homens e mulheres e naturalizam as características de gênero, bem como as relações sociais que se estruturam em torno dessas diferenças. De acordo com Hill-Collins (2019), ideias e estereótipos de gênero – especialmente no contexto da indústria cultural – produzem imagens que, tomadas em conjunto, compõem uma *matriz de dominação*, responsável por fornecer uma espécie de enquadramento para as subjetividades individuais de homens e mulheres. No caso estadunidense, as *imagens de controle*, notadamente pejorativas no caso das mulheres negras, expressam-se em figuras como as da “matriarca”, das “*mammies*”, das “mães dependentes do Estado” ou da “prostituta (*hoochies*)”. Assim, não apenas as mulheres negras são vistas e reconhecidas naquele país por meio destas imagens – fazendo com que seus gestos e posturas sejam interpretados à luz destes padrões exteriores –, como as próprias mulheres acabem por assumir estes papéis, independentemente de reconhecerem-se de fato nessas imagens ou não.

No Brasil, também teríamos produzido nossas “imagens de controle”, como as da “mulata” (figura sexualizada, “rainha do Carnaval”), da “doméstica” (sempre às voltas com a condição subalterna do trabalho doméstico) e da “mãe preta” (única personagem moralmente elevada, associada à ideia de um amor incondicional). Anterior ao trabalho de Hill Collins, a obra de Lélia Gonzales (2019) descreve estas imagens poderosas, que condicionariam e limitariam as possibilidades de relacionamento social e amoroso envolvendo mulheres negras em nosso país. Imagens preconceituosas produzidas e reproduzidas, denuncia a autora, inclusive por intelectuais e pensadores da formação cultural brasileira, como Caio Prado Jr. e Gilberto Freyre. Segundo Gonzales, um de nossos maiores desafios estaria em denunciar a falácia do mito da democracia racial, expondo o conflito denominado por ela como uma “neurose cultural brasileira”, que atuaria em nossa subjetividade levando a uma identificação com os opressores

e à culpabilização das pessoas negras e das mulheres por sua condição.

É importante frisar, seguindo a linha destas reflexões, que as mulheres não constituem um grupo social homogêneo. Diversas condições concorrem, de forma simultânea, para promover assimetrias de poder nas relações sociais envolvendo as mulheres, como a deficiência física, mental e/ou intelectual, a classe social, a situação conjugal, a orientação sexual, dentre outras. As mulheres negras ainda estão entre as mais atingidas pela violência de gênero, constituindo alvo, simultaneamente, do preconceito de gênero, de raça-etnia e, em grande parte das vezes, também do preconceito de classe. Por este motivo, Kimberlé Crenshaw (1991) propôs o conceito de *interseccionalidade*, de relevante contribuição para a caracterização e a compreensão do modo como *opressões múltiplas* (o foco de Crenshaw, enquanto jurista, estava na violência sexual e na discriminação no ambiente de trabalho) tornam impossível a análise das condições de gênero e de raça-etnia, em especial, como elementos isolados.

As próprias feministas trazem em suas obras relatos candentes de situações de violência, descrevendo agressões sofridas inclusive no ensino superior. Elas denunciam as condições de aprendizado e construção do conhecimento em um ambiente que usualmente desconsidera e usurpa a voz e o saber produzido por mulheres negras (HILL-COLLINS, 2019), invisibilizando-as, omitindo-se frente às agressões sofridas por elas (hooks, 2019), ridicularizando seus corpos, tornando o racismo cotidiano (KILOMBA, 2019). O preconceito contra as mulheres, em suas diversas condições interseccionais, dificulta tanto a construção de relações impessoalizadas de respeito e igualdade, quanto o estabelecimento de relações afetivas e a socialização das mulheres negras. Enquanto as mulheres são frequentemente consideradas menos inteligentes, menos racionais, mais emotivas ou mesmo descontroladas e “loucas”, tendo seu comportamento e suas opiniões constantemente questionados do ponto de

vista moral e/ou sexual, as mulheres negras são animalizadas, sexualizadas e preteridas para funções de maior *status* social. Uma tônica na voz dessas mulheres é o sentimento de solidão e exclusão. Assinalar e analisar as manifestações e consequências da violência de gênero, tanto de um ponto de vista social e cognitivo quanto afetivo, é fundamental no ambiente escolar, desde que tenhamos em perspectiva a construção de uma cultura inclusiva.

Quando nos voltamos para a análise das relações de gênero na escola, constatamos que este tipo de violência não ocorre apenas entre estudantes. Tampouco a distribuição das punições escolares é igual para meninas e meninos. Embora as meninas protagonizem cenas de indisciplina escolar assim como os meninos, a percepção da indisciplina recai mais frequentemente sobre eles, considerados mais ativos e desobedientes (SILVA; PEREIRA, 2022; GOMES; BITTAR, 2021). Por outro lado, o comportamento agressivo de meninas causa maior estranhamento, especialmente entre professores (ABRAMOVAY, 2009), e as meninas tendem a ser punidas com mais frequência por comportamentos indisciplinados do que os meninos (STELKO-PEREIRA; SANTINI; WILLIAMS, 2011), além de elas estarem mais expostas a situações de vulnerabilidade, como à violência sexual (XAVIER FILHA, 2015).

Violência escolar de gênero: *bullying* ou preconceito?

Em perspectiva teórico-crítica, o estudo da violência escolar tem sido abordado principalmente a partir de duas de suas formas: o *bullying* e o preconceito (CROCHIK, 2015). Esta diferenciação é relevante para descortinar as causas da violência de gênero que temos por foco, além de oferecer ensejo à discussão das melhores estratégias para o enfrentamento do problema.

O *bullying*, segundo Crochik (2015), poderia ser caracterizado como uma agressão sistemática a um alvo tido como mais fraco, indepen-

dentemente de características que o definam como membro de um ou outro grupo social. Nesse sentido, o *bullying* expressaria uma tendência, recorrente no momento atual, de praticar uma agressividade carente de mediações cognitivas ou imagéticas elaboradas. Ou seja, o que faria o objeto atrair a fúria do autor do *bullying* não seria sua categorização, seja como negro, mulher, homossexual ou pessoa com deficiência – algo que levaria o agressor a justificar, mesmo que de forma falsa e racionalizada, sua *estereopatia* –, mas sim a percepção, desprovida de contornos mais precisos, de que o(a) outro(a) seria simplesmente alguém incapaz de reagir às suas investidas agressivas. Daí o fato, revelado por algumas pesquisas como a de Dias, Dadico e Casco (2020), do autor do *bullying* frequentemente apresentar dificuldades para justificar o motivo de sua agressão.

De modo diverso, o preconceito seria constituído como uma atitude, dotada de três dimensões: uma cognitiva, uma afetiva e uma disposição para a ação (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1975). Enquanto a dimensão afetiva estaria relacionada ao desprezo ou à agressividade com a qual o alvo da agressão é tratado, ou mesmo à frieza que acompanha essas investidas agressivas, a tendência para a ação, seguindo as demais dimensões do preconceito, impulsionaria à agressão e à discriminação propriamente ditas, em suas diferentes modalidades – como a segregação (considerar o alvo do preconceito como alguém fora do grupo) e a marginalização (quando a vítima é integrada ao grupo, mas não sob as mesmas condições que os demais participantes – por exemplo, na figura do “café-com-leite”).

A dimensão cognitiva do preconceito diria respeito, a seu turno, aos estereótipos por meio dos quais o alvo da agressão é percebido, mas também aos argumentos empregados para justificar o preconceito, ainda que estes argumentos estejam calcados em falsos pressupostos. Importante destacar, como aponta Crochik (2015), que não são as qualidades da vítima que provocam ou motivam a agressão,

mas a projeção (em sentido psicanalítico), de medos, desejos e/ou expectativas dirigidas ao alvo – no caso do preconceito de gênero, a mulheres e/ou pessoas que não são enquadradas, aos olhos do agressor, dentro dos padrões heteronormativos.

Comuns a ambas as formas de agressão estaria a constatação de que não são apenas questões de ordem “racional” ou ideológica que regem a violência de gênero, uma vez que as disposições psicológicas dos agressores impelem ou não à prática violenta. Disposições estas que, por sua vez, estruturam-se e articulam-se ao modo como as relações sociais são estabelecidas em nosso contexto. No caso do preconceito de gênero, os estereótipos sexuais constituem componente importante das representações ideológicas que alimentam a violência. Porém, estas representações não atuam de forma isolada, isto é, a violência expressa como preconceito de gênero também se apoia na associação de fatores de personalidade e fatores sociais, de modo que identificar os aspectos ideológicos que favorecem a agressão contribuem para desmistificar sua origem aparentemente “monadológica, atribuída a motivações psíquicas abstraídas da totalidade social” (CROCHIK et al., 2019, p.86).

Com o intuito de compreender os aspectos psicossociais da violência de gênero, importa então discutir se este tipo de violência seria fruto exclusivamente do preconceito ou poderia decorrer também do *bullying*. Isso porque as motivações psicológicas daqueles que agredem mulheres e outros em função de questões de gênero podem ter configurações e origens psicodinâmicas diversas. No caso do preconceito, considerando que as representações de gênero se articulam às demandas psicológicas irracionais do preconceituoso, o esforço coletivo de desmontar as falsas generalizações e representações ideológicas de gênero se tornaria prioritário. Isto tocaria às imagens de controle tecidas sobre as mulheres e suas interseccionalidades, mas também a um necessário estímulo à experiência nas relações

interpessoais, oferecendo ocasião para que emergjam particularidades individuais capazes de contradizer as generalizações da ideologia sobre questões de gênero.

No caso do *bullying*, essas representações ideológicas não parecem ser mobilizadas pelo agressor. As ações hostis contra o alvo parecem, assim, carecer de mediação, prestando-se tão somente à descarga de energias agressivas e à expressão de uma suposta superioridade contra alguém julgado inferior ou mais frágil. A violência do *bullying*, desse modo, remeteria a necessidades psíquicas não elaboradas pelo sujeito – o que inclui a *negação* de sua própria fragilidade. Como o *bullying* apresenta-se como uma forma mais indiferenciada de violência, envolvendo agressores mais regredidos psicologicamente, suas necessidades psíquicas demandariam formas de vinculação afetiva que possibilitassem aos sujeitos agressores encontrarem uma melhor organização narcísica, percebendo melhor o outro e identificando-se de algum modo com as demais pessoas (como as mulheres) que comumente elegem como alvos de sua agressão, interrompendo o circuito de manipulação e frieza que caracterizam as relações aí estabelecidas.

Em ambas as formas de violência de gênero, quer sejam caracterizadas como *bullying* ou como preconceito, importa compreender melhor o quadro psicológico que conduz os agressores à violência, com vistas à elaboração de políticas pedagógicas melhor delineadas para o enfrentamento da violência de gênero e a promoção de uma cultura inclusiva.

Considerações finais

Ao observar em retrospecto os avanços e retrocessos das políticas públicas envolvendo as mulheres ao longo do século XX, nota-se que as mulheres alcançaram conquistas importantes no Brasil (TELES, 2017). Uma das mais relevantes, que em alguma medida abre-alas para as demais, é a laicização do Estado. Com uma melhor separação entre Estado e

Igreja, transformações na família e conquistas femininas passaram a encontrar amparo das estruturas de poder. Isto trouxe às mulheres brasileiras o direito à posse de seus próprios bens, de concorrerem a vagas no mercado de trabalho, de poderem trabalhar e usufruir de suas rendas sem a tutela de um homem, dentre outras. Uma das conquistas mais relevantes alcançadas pelas mulheres ao longo do século XX no Brasil foi o aumento de sua presença nas escolas – fenômeno que vem sendo reconhecido como uma “revolução silenciosa”, com o notável aumento da escolarização feminina em todos os níveis de ensino (PEROSA; BENITEZ; SANDOVAL, 2021; BELTRÃO; ALVES, 2009).

Nesse contexto, os dados sobre violência contra mulheres chamam a atenção, na medida em que caminham na contramão das demais conquistas. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) mostram que apenas entre março de 2020 e início de 2021 ocorreram 2.451 feminicídios, 100.398 estupros e estupros de vulnerável do sexo feminino no Brasil – problema que se agravou com o início da pandemia de Covid-19. Seria importante, à luz desse quadro, contar com estatísticas mais precisas relacionadas à violência de gênero também no interior das escolas brasileiras.

Embora a violência contra a mulher tenha mais frequentemente por agentes os homens, autodefinidos em sua masculinidade em relação às mulheres identificadas como *o outro* (BEAUVOIR, 1970), o preconceito de gênero não tem por alvo apenas as mulheres, e está presente tanto em homens quanto em mulheres e pessoas não binárias, de orientação sexual as mais variadas, uma vez que a violência de gênero, como vimos, articula-se a aspectos tanto sociais quanto psíquicos, que se manifestam de modos variados nos sujeitos particulares. Por esse motivo, cumpre ressaltar que a violência de gênero segue demandando análises mais aprofundadas, em função de suas especificidades. Nesta primeira aproximação do tema, destacamos que o estabelecimento de padrões heteronormativos e a desvalorização das mu-

lheres são fenômenos inter-relacionados, refletindo-se de modo similar no contexto escolar, em que pesem as interseccionalidades a serem consideradas em cada situação de violência.

Em uma perspectiva teórico-crítica, “preconceito de gênero” não é uma expressão comumente utilizada, uma vez que analisar o preconceito como fenômeno relacionado a uma disposição do agressor à violência torna-o independente, portanto, das características do alvo da agressão, e tornaria em princípio irrelevante discutir componentes específicos que tocam à violência de gênero. Assim, a questão demanda um esforço analítico adicional.

Como procurei expor neste trabalho, a despeito da tarefa mais imediatamente posta à escola – a de promover uma convivência baseada em valores igualitários e fraternos, os motivos da violência não são apenas de ordem racional. Noutras palavras, embora o preconceito alimente-se de conteúdos ideológicos produzidos em nossa cultura, denunciar a falsidade de suas premissas, argumentos e/ou conclusões em geral muitas vezes não basta para convencer a pessoa preconceituosa da irracionalidade de seu comportamento. Daí a necessidade de discutir os aspectos psicossociais da violência escolar. Por outro lado, é sumamente importante compreender não apenas os aspectos psicossociais da violência de gênero nos dias de hoje, mas também realizar uma crítica das representações ideológicas específicas de gênero, bem como das imagens de controle que afetam meninas e meninos no contexto escolar, em atenção ao modo como estas imagens e representações articulam-se às respectivas dinâmicas psíquicas, alcançando aluna(os), professoras(es) e profissionais da educação.

A crítica das estereotípias de gênero oferece instrumento importante para o combate das generalizações que se apresentam como obstáculo à experiência interpessoal envolvendo meninas e meninos em suas diferentes características de gênero, e mesmo para que as(os) próprias(os) estudantes, professoras(es) e profissionais da educação possam autode-

terminar-se, identificarem-se e instrumentalizarem-se para enfrentar as justificativas ideológicas da violência de gênero em nossas escolas, com atenção às suas interseccionalidades de raça-etnia, sexualidade, classe social, deficiência.

Considerando o preconceito e o *bullying* como formas de violência distintas, mostrou-se importante, outrossim, refletir sobre as condições sob as quais o *bullying* se apresenta como uma forma mais indiferenciada de violência, envolvendo agressores mais regredidos psicologicamente. Deste modo, as necessidades psíquicas dos(as) agressores(as) demandariam formas de vinculação afetiva que possibilitassem a estes(as) jovens encontrarem uma melhor organização narcísica, percebendo melhor o outro e identificando-se de algum modo com as pessoas que comumente elegem como alvos de sua agressão, interrompendo o circuito de manipulação e frieza que caracterizam as relações escolares estabelecidas nestes casos.

Ao investigarmos o preconceito de gênero, por sua vez, percebemos que as representações de gênero se articulam às demandas psicológicas irracionais da pessoa que agride. Daí a necessidade de empreender um esforço coletivo para desmontar as falsas generalizações e representações ideológicas de gênero que tocam às imagens das mulheres, das pessoas LGBTQI e suas interseccionalidades, bem como estimular a experiência nas relações interpessoais. Desta maneira, encontraríamos ocasião para a emergência de particularidades individuais capazes de contradizer as generalizações da ideologia. Faz-se igualmente relevante em relação ao preconceito de gênero compreender e qualificar com mais detalhes o quadro psicológico que conduz os diferentes tipos de agressores à violência, e incentivar a organização das mulheres e pessoas LGBTQI, a fim de combater as desigualdades estruturais que produzem as assimetrias de gênero.

Aqui, a interveniência da crítica, no sentido de denunciar a irracionalidade reinante, faz-se fundamental como estratégia de combate à

violência de gênero, seja nas relações interpessoais ou no campo político.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSSEXUAIS – ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra pessoas trans em 2020**. Disponível em: <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em 06 set. 2022.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1970. [1949]
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/>. Acesso em: 07 set. 2022.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A.; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208760>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 185-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n?format=pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/publico/MARIA_CRISTINA_CAVALEIRO.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n.8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/>. Acesso em 07 set. 2022.
- CORRÊA, Alex Sandro; DADICO, Luciana; CIRILLO, Sandra. Relações entre violência social e violência escolar: reflexões de estudantes universitários sobre o bullying. In: ZANOLLA, Silvia R.; ZUIN, Antonio A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas-SP: Alínea, 2019, pp. 167-184.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Mapping-the-margins%3A-intersectionality%2C-identity-of-Crenshaw/3dcbf9de9d08c7e321a48bb801825326c1df52ab>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. Movimento: Revista de Educação, ano 2, n.3, 2015, 29-56. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CROCHIK, José Leon; SILVA, Pedro Fernando; LOURENÇO, Arlindo da; FRELLER, Cíntia Copit; FRANÇA, Fátima. Componentes psíquicos das ideologias no mundo administrado. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 1, n. 12, p. 79-95, 2019. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019120107>
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Marian Ávila de Lima e; DADICO, Luciana; CASCO, Ricardo. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **Cocar**, v.14, n. 28, p. 49-69, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Desafios para discussão sobre gênero e diversidade na escola. In: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos, OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz (Orgs.). **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. São Paulo: Alameda, 2017.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. Nota

técnica. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/. Acesso em: 01 ago. 2022.

GIORDANO, Rosí. Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im) pertinências? **Cocar**, v. 15, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3918>. Acesso em: 07 set. 2022.

GOMES, Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções de professores sobre a violência escolar: um estudo qualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 25, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223900>

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HILL-COLLINS, Patricia. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v.18, n.43, 1997. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em 07 set. 2022.

LOURO, Guaciara Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guaciara Lopes et al. (Orgs.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Igerton. **O indivíduo na sociedade – um manual de Psicologia Social**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

PEROSA, Graziela Serroni; BENÍTEZ, Paulina; SANDOVAL, Beatriz Mercedes Jarpa. Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. **Foro de Educación**, vol. 19, n.2, p. 45-68, 2021. doi: <https://dx.doi.org/10.14516/fde.888>

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal e mulher:

um balanço parcial. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p.151-182.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil à análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 set. 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: Still a Usefull Category of Analysis? **Diogenes**, v. 57, n. 1, p. 7-14, 2010. <https://doi.org/10.1177/03921921110369316>

SILVA, Pedro Fernando. Notas sobre a institucionalização da violência na escola. In: ZANOLLA, Silvia. R.; ZUIN, Antonio. A. S. (Orgs.). **Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas**. Campinas-SP: Alínea, 2019, pp. 137-166.

SILVA, Luciano Campos da; PEREIRA, Edilaine Aparecida dos Santos. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 2-19, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053147446>.

SPOSITO, Marília. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: https://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file. Cesso em: 07 set. 2022.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; SANTINI, Paolla Magioni; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque. Punição corporal aplicada por funcionários de duas escolas brasileiras. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 581-591, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FTNVFjgFsf4r8xz7f9FrKG/?lang=pt>. Acesso em 06/09/2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2017.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/>. Acesso em: 07 set. 2022.

XAVIER FILHA, Constantina. Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças. **Educação em Pesquisa**, n. 41, 2015, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015082229>.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 11, n. 22, p.271-292,

jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 07 set. 2022.

Recebido em: 07/09/2022
Aprovado em: 13/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.