

**Violência simbólica:** a visão sobre gênero e identidade sexual em um Instituto Federal de Educação

**Symbolic violence:** the vision of gender and sexual identity in an Education Institute

**Violencia simbólica:** la visión sobre género e identidad sexual en un Instituto de Educación

*Evelyn Correia de Oliveira Cavalcante<sup>1</sup>*

*Luciano Bairros da Silva<sup>2</sup>*

*Sonia Maria Soares Ferreira<sup>3</sup>*

*Lupicinio Íñiguez-Rueda<sup>4</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15195>

**Resumo:** Objetivou-se compreender como as práticas de violência simbólica nomeadas de bullying, de conteúdo sexista e homofóbico, são reproduzidas no contexto educacional, a partir da visão de servidores do Instituto Federal de Alagoas. As informações foram produzidas com uso de Grupo Focal, participação de nove servidores/as efetivos/as e realizada Análise Temática Reflexiva. Identificou-se os eixos temáticos: objetificação e sexualização das mulheres; e identidade sexual e as estratégias de normatização. Considerou-se que o bullying, operado como violência simbólica, apresenta um caráter de sociabilidade concebida, que propaga, vigia e regula o poder simbólico dominante dos ideais de masculinidade e feminilidade.

**Palavras-chave:** Violência. Bullying. Gênero. Sexualidade. Pessoal da educação.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4436-133X>. Contato: [evelyn.cavalcante@ifal.edu.br](mailto:evelyn.cavalcante@ifal.edu.br)

<sup>2</sup> Centro Universitário Cesmac. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8864-3881>. Contato: [luciano.silva@cesmac.edu.br](mailto:luciano.silva@cesmac.edu.br)

<sup>3</sup> Centro Universitário Cesmac. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4825-171X>. Contato: [sonia.ferreira@cesmac.edu.br](mailto:sonia.ferreira@cesmac.edu.br)

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Barcelona. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1936-9428>. Contato: [lupicinio.iniguez@uab.cat](mailto:lupicinio.iniguez@uab.cat)

**Abstract:** The objective was to understand how the practices of symbolic violence named bullying, with sexist and homophobic content, are reproduced in the educational context, from the point of view of employees of the Federal Institute of Alagoas, Brazil. The information was produced with the use of a Focus Group, with the participation of nine permanent employees, and a Thematic Reflective Analysis was carried out. The thematic axis were identified: objectification and sexualization of women; and sexual identity and the strategies of normalization. It was considered that bullying, operated as symbolic violence, presents a character of conceived sociability, which propagates, watches over and regulates the dominant symbolic power of the ideals of masculinity and femininity.

**Keywords:** Violence. Bullying. Gender. Sexuality. Educational personnel.

**Resumen:** Se objetivó comprender cómo se reproducen las prácticas de acoso escolar, con contenido sexista y homofóbico, en el contexto educativo, desde el punto de vista de los funcionarios del Instituto Federal de Alagoas, Brasil. Se utilizó de un Grupo de Discusión, participaron nueve servidores fijos y se empleó el Análisis Temático Reflexivo. Se presenta los ejes temáticos: objetivación y sexualización de la mujer; e identidad sexual y las estrategias de normalización. Se considera que el acoso escolar, operado como violencia simbólica, presenta un carácter de sociabilidad concebida, que propaga, vigila y regula el poder simbólico dominante de los ideales de masculinidad y feminidad.

**Palabras clave:** Violencia. Acoso escolar. Género. Sexualidad. Personal docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de *bullying* é comumente caracterizada por comportamentos agressivos de um indivíduo que acontecem de forma sistemática e intencional, em uma relação desigual de poder e frequentes em um período (OLWEUS, 1994). Neste trabalho, assumimos o *bullying* como uma prática de socialização, operada por meio de violência simbólica, a qual Bourdieu (2007) descreve como o poder simbólico que é exercido em uma relação, em que os sujeitos se reconhecem a partir das posições de dominação e subordinação, cuja funcionalidade opera entre aquele/a que não quer saber que é alvo de tal violência e outro/a que efetua e perpetua esta mesma violência.

Na contratualização da estrutura de poder de gênero, conforme Segato (2003), a assunção do *status* masculino é tributária da submissão, domesticidade, moralidade e honra da mulher, debitando o feminino da vida política e psíquica dos homens. No entanto, a mulher ocupa uma posição ambivalente nesta economia simbólica, pois uma parte adere a esta posição de submissão, porém outras e múltiplas partes não cabem, transbordam, são livres em seus agenciamentos. E quando os corpos femininos ultrapassam o contrato de subordinação, recorre-se a todos os meios possíveis de violência para que sejam mantidas as posições de dominação. Nesse sentido, “a violência simbólica pode ser entendida como aquela que fundamenta as faces mais visíveis da violência de gênero” (MICHETTI, METTENHEIM, 2019, p. 5).

O *bullying* está implicado às relações de poder, por existir uma nítida desigualdade quando uma pessoa ou grupo inferiorizam a outrem (OLIVEIRA, SILVA, BRAGA,



ROMUALDO, CARAVITA, SILVA, 2018; SANTOS, FARO, 2018), e ao preconceito, por se estigmatizar uma pessoa ou grupo considerado fora dos padrões (CHAVES, SOUZA, 2018; MELLO, MALTA, SANTOS, SILVA, SILVA, 2018). Geralmente, o sujeito que sofre o *bullying* é considerado por outras pessoas como pertencente a um *status* social inferior, tornando-se então alvo para intimidação.

É comum as vítimas serem descritas como tímidas, fisicamente mais frágeis, com excesso ou baixo peso corporal, pessoa com deficiência, ou a prática envolver questões relacionadas a raça, credo, condição socioeconômica inferior, gênero e/ou identidade sexual não heteronormativa etc. (BARBERO, 2017; OLIVEIRA, SILVA, BRAGA, ROMUALDO, CARAVITA, SILVA, 2018). A prática do *bullying* pode gerar consequências negativas para formação escolar, ao desenvolvimento psicossocial e às condições de saúde mental, física e social dos estudantes (SILVA, OLIVEIRA, ZEQUINÃO, LIZZI, PEREIRA, SILVA, 2018).

Nesse sentido, as instituições escolares são veículos de comunicação e reprodução das estruturas sociais de poder, que são naturalizadas – ou desistoricizadas – a partir de muito investimento nos corpos dos sujeitos, os quais são ajustados conforme um conjunto rígido de imposições culturais dos grupos ao qual a pessoa faz parte (BOURDIEU, PASSERON, 2014; FOUCAULT, 2014; LOURO, 2018). Nesse contexto, quando o assunto é sexualidade, as escolas ajustam-se para, de um lado incentivar a sexualidade heteronormativa e, do outro, contê-la em prol da inocência das crianças. Como a vivência da sexualidade dever ser destinada à vida adulta, na escola as dúvidas sobre sexualidade ficam guardadas no âmbito individual (LOURO, 2018).

São reforçados os padrões de comportamento normatizados para ambos os sexos, o que confere aos meninos, no papel de agressor ou de vítima, a tendência a reagir de forma agressiva devido à dominação de padrões culturais machistas e, às meninas, quando vítimas de violência, há tendência de apresentarem sinais de depressão e Transtorno de Estresse Pós-Traumático, evidenciando a repressão de seu comportamento e fala (ANDRADE, YOKOTA, SÁ, SILVA, ARAÚJO, MASCARENHAS, MALTA, 2012).

É preciso considerar que meninos e meninas expressam sua agressividade, porém de diferentes formas, adequando-se às expectativas culturais destinadas a cada gênero (BANDEIRA, HUTZ, 2012; BARBERO, 2017). Ainda assim, os meninos, se comparados com as meninas, apresentam maior probabilidade de praticarem o *bullying*, o que se supõe existir devido à exigência de estes mostrarem poder por meio da força, estimulados a valorizar atributos físicos através da competição, agressividade e a comportamentos de



risco (RECH, HALPERN, TEDESCO, SANTOS, 2013; MOTA, GOMES, CAMPOS, CORDEIRO, SOUZA, CAMARGO, 2018).

A presença de conteúdo homofóbico no *bullying* verbal entre os meninos é bastante significativa e seu uso não se limita àqueles que se autodenominam homossexuais, apesar da expressão de repúdio a garotos *gays* ser mais frequente. Porém, entre as meninas, essa prática de *bullying* é quase ausente, e os meninos costumam não se manifestar negativamente contra lésbicas, o que se supõe estar associado a uma fetichização no lesbianismo e/ou às conquistas da luta de grupos feministas (CARRERA-FERNÁNDEZ, LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, RODRÍGUEZ-CASTRO, VALLEJO-MEDINA, 2013; SOUZA, SILVA, FARO, 2015).

As pessoas que sofrem o *bullying* homofóbico têm sua autoestima afetada direta e indiretamente, seu *status* relacional é prejudicado e alguns indivíduos podem internalizar a homofobia, apresentando um senso de ódio de si (BLAIS, GERVAIS, HÉRBERT, 2014). Algumas práticas homofóbicas entre os alunos em ambiente escolar são tomadas como “brincadeiras”, porém, ao assinalarem os padrões de comportamento não desejáveis, funcionam como estratégia de manutenção da heteronormatividade dominante, onde se espera que as pessoas alvo destas mesmas “brincadeiras” as aceitem com naturalidade (MARTÍNEZ-GUZMÁN, ÍÑIGUEZ-RUEDA, 2017).

No cenário internacional, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016) destaca a importância em debater a violência homofóbica e transfóbica praticada nos ambientes escolares, a fim de promover processos educacionais eficazes, inclusivos e equânimes, que atendam às convenções internacionais de direitos humanos. No entanto, observa-se no Brasil a emergência de discursos de líderes políticos e religiosos que produzem entraves para a desnaturalização da homofobia nas escolas, pois estes atualizam valores morais e religiosos que consideram as práticas homoafetivas ameaçadoras à preservação da família nuclear – pai, mãe e filho (OLIVEIRA, PEREIRA ALBERTO, BORGES BITTENCOURT, 2016). A heteronormatividade promove a rejeição à homossexualidade e homoafetividade, resultando em um *apartheid* sexual, como se a aproximação com homossexuais fosse assimilada como adesão da prática ou da identidade sexual do/a outro/a (MCLAREN, 1997).

Ainda sobre o contexto brasileiro, em 2015 foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que reconhece a existência de práticas de *bullying* no cenário educacional brasileiro e sugere a necessidade de intervenção sobre tais ações (BRASIL, 2015). Soma-se a esta a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que prevê a



inclusão, nos currículos de ensino, dos temas de equidade de gênero e violência contra a mulher.

Paradoxalmente, o poder legislativo tem aprovado leis que impedem os/as profissionais da educação de abordar diversas temáticas, dentre elas a discussão sobre gênero e sexualidade. Como exemplo, a Lei da Escola Livre – popularmente chamada Lei da Mordaça –, aprovada em maio de 2016, no estado de Alagoas, cenário dessa pesquisa, proíbe professores/as das escolas estaduais de abordar temas sobre política, religião e ideologias em geral, e de expressar opiniões pessoais em sala de aula (ALAGOAS, 2016).

Semelhante a essa, há outra proposta em andamento, o projeto de lei Escola sem Partido, que em termos gerais objetiva impedir a “contaminação” ideológica, política e partidária dos alunos e almeja ter validade em todo território nacional, havendo ocorrido audiências públicas para sua discussão, sendo este já rejeitado em algumas câmaras legislativas municipais. Nesse cenário de disputas, entre os meses de janeiro a agosto de 2020, o Supremo Tribunal Federal, em cinco ocasiões, julgou inconstitucionais propostas de leis municipais baseadas em preceitos do projeto de lei Escola sem Partido, incluindo a que se havia proposto em 2016 no estado de Alagoas (SALDAÑA, 2020).

Há um claro contrassenso entre leis que incentivam a discussão sobre diversidade para prevenção e combate às desigualdades e violências de gênero no contexto educacional, que de algum modo reivindicam a historicidade dos mecanismos de legitimação das estruturas de dominação e a distribuição assimétrica das posições de poder (BOURDIEU, PASSERON, 2014) e, em confronto, leis que propõem impedir profissionais da educação de dialogar sobre as desigualdades sociais, incluindo a de gênero, que faz crer que a posição de submetido/a “*es obra de la naturaleza, de una programación inescapable*” (SEGATO, 2003, p. 257). Essa disputa que alcança o campo da justiça, ainda que justifique a preocupação com os/as estudantes, o que mira são as práticas dos/as trabalhadores/as da educação.

Junqueira (2018) descreve que o movimento da Escola sem Partido integra o rol de uma ofensiva antigênero que, utilizando-se do sintagma neológico “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero”, opera uma

intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita *primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos*, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. (JUNQUEIRA, 2018, p. 451, grifo do autor).



O argumento sustentado por esses atores é que “radicais”, aos moldes de uma conspiração, promoveriam, a partir do uso do termo gênero, discursos envolventes que incluíram direitos humanos, produção da igualdade e desnaturalização de estereótipos sociais, especialmente no âmbito escolar, efetivando uma “imposição ideológica”. Para esses/as, tal imposição se apresentaria como uma ameaça à liberdade e ao protagonismo das famílias na educação moral e religiosa de seus/as filhos/as, originando-se, assim, os ataques aos currículos e aos/as docentes.

Nesse estudo tomamos as práticas de *bullying*, de conteúdo sexista e homofóbico, como estratégia de incorporação de esquemas e princípios binários hegemônicos de simbolização de gênero e identidade sexual, assim como a manutenção das relações de dominação masculina, e buscamos responder qual perspectiva os/as servidores/as da educação têm sobre esse tema, a partir da posição que ocupam nas estruturas de hierarquização e reprodução de poder.

Para esse trabalho, tomamos que

o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER, 2004, p. 15).

Em síntese, a proposta de Meyer (2004) atribui o uso do termo para designar tanto as formas como a sociedade determina a personalidade e o comportamento das pessoas, como também as maneiras como o corpo e sexo se manifestam.

Justifica-se a relevância do estudo com estes profissionais por considerar-se que a lógica que estes/as trabalhadores/as operam nas instituições educacionais é influenciada e privilegia a perpetuação das heranças culturais de dominação e subordinação (BOURDIEU, PASSERON, 2014) e, dessa forma, sua posição detém poder tanto para legitimar os marcadores e as desigualdades de gênero expressos em violência simbólica nomeada por *bullying*, como para desnaturalizar a reprodução de tais práticas (SILVA, FRELLER, ALVES, SAITO, 2017; PIGOZI, 2018; VALLE, STELKO-PEREIRA, PEIXOTO, WILLIAMS, 2018; CIRIBELLI, RASERA, 2019).

O estudo busca compreender como as práticas de violência simbólica nomeadas de *bullying*, de conteúdo sexista e homofóbico, são reproduzidas no contexto educacional, a partir da visão dos servidores do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Para produção dos dados, realizou-se um Grupo Focal com participação de nove servidores/as, que desenvolviam funções de gestão, ensino e assistência à saúde. Para o tratamento do material, utilizou-se a técnica de Análise Temática Reflexiva e Mapas Dialógicos. Neste artigo, é discutida de forma detalhada a categoria “gênero e sexualidade”, organizada em



dois eixos temáticos: objetificação e sexualização das mulheres; e identidade sexual e as estratégias de normatização.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa, de perspectiva psicossocial, orienta-se pela metodologia das Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano (SPINK, MEDRADO, 2013), que considera o contexto das (inter)relações cotidianas, histórica e culturalmente situadas, cujos sentidos podem ser analisados através dos discursos presentes. Utilizou-se do conceito de Violência Simbólica de Bourdieu (2007) para analisar as práticas de bullying relacionadas a gênero e identidade sexual, com a intencionalidade de visibilizar as disputas simbólicas que ocorrem entre os agentes que conformam o cenário da pesquisa, a partir da posição dos/as servidores/as do Ifal. Nesse trabalho adotou-se a interpretação do ato violento contra o corpo feminino como um enunciado com intenção comunicativa, que reproduz as estruturas hierárquicas de gênero (SEGATO, 2003).

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Cesmac, sob parecer número 1.634.852, tendo seguido os aspectos preconizados pelas resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, regulador das pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

A pesquisa foi realizada em um *campus* do Ifal. Este caracteriza-se por ser uma instituição de educação profissional e de nível superior, que oferta cursos de formação básica, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e ainda pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, desenvolvendo, assim, ações de ensino, pesquisa e extensão. Está subordinado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação. No período da pesquisa, o Ifal era composto por 15 *campi* distribuídos em diferentes cidades do estado. Em função das características dos cursos ofertados pelo Ifal, o público assistido é em sua maioria adolescentes e adultos/as jovens.

O *campi* escolhido para realização da pesquisa é considerado um dos maiores no estado, tanto em estrutura física, como em número de alunos/as matriculados/as. Ressalta-se, ainda, que ele se destaca por sucesso na área da pesquisa e inovação. A definição pela escolha desse *campi* ocorreu durante a fase exploratória da pesquisa, quando se identificou que havia solicitações dessa comunidade acadêmica para os setores de Saúde – inclui enfermagem, medicina, nutrição, odontologia –,



Psicologia e Assistência Social do Ifal, devido ao reconhecimento de situações de *bullying* naquele local, que já demandavam esforços coletivos de profissionais, familiares e dos serviços da rede socioassistencial do município.

O critério de inclusão para participar da pesquisa era o/a participante ser servidor/a efetivo do Ifal. Os critérios de exclusão foram o/a servidor/a atuar no Ifal por período inferior a um ano e/ou o/a servidor/a estar afastado ou licenciado da sua função. O convite para participar da pesquisa foi realizado pessoalmente pela pesquisadora principal aos/as profissionais de educação do Ifal, na ocasião eram explicitados os objetivos da pesquisa e as considerações referentes ao sigilo das identidades dos/as participantes. Porém, como houve muitos/as convidados/as que comunicaram não poder participar justificando que estariam em outras atividades acadêmicas, optou-se por um convite com uma mensagem padrão, via telefone móvel, que alcançasse todos os/as professores/as e demais servidores/as daquele *campi* do Ifal.

Aceitaram participar da pesquisa nove servidores/as. Destes, cinco eram mulheres e quatro homens. As funções ocupadas no Ifal pelos/as participantes incluíam: diretor/a do *campi*; chefe de gabinete da direção; coordenador/a de gestão com pessoas; diretor/a de ensino; coordenador/a de apoio ao estudante; docente de educação física; assistente social; psicólogo/a; e odontólogo/a.

Esclarecemos que no Ifal, por sua característica organizacional, os cargos de coordenação, direção e chefia são ocupados a partir de livre nomeação do/a reitor/a em exercício. Assim que a lotação desses cargos é comumente realizada pelos/as próprios/as professores/as da instituição nomeados à função por um determinado período e que, a seguir, retornam a suas atividades originais.

Para a produção dos dados foi utilizada a técnica de Grupo Focal, definida como uma atividade planejada, guiada por um moderador/a em um clima permissivo, em que um conjunto de pessoas se encontram para conversar sobre determinado tema de interesse dos investigadores e, assim, propiciam informações distintas ou consensuais sobre este mesmo assunto (KRUEGER, 1991). Esta técnica oferece um espaço de intersubjetividade para construção do conhecimento sobre um fenômeno social específico, a qual viabiliza a reflexão, o pensamento crítico e a comunicação dos sentidos que os/as participantes/as da pesquisa atribuem a esse.

A moderadora do Grupo Focal utilizou um roteiro de perguntas para condução da discussão entre os participantes, que incluíam: O que vocês poderiam falar sobre o *bullying*? Como sente-se ao presenciar uma prática de *bullying*? Como definiria a relação entre os envolvidos? Você se vê implicado/a em situações de *bullying*? O que você



considera produzir uma situação de *bullying*/violência? Quais os efeitos possíveis do *bullying* na vida das pessoas envolvidas? Qual seu posicionamento com relação aos direitos sociais? O Grupo Focal ocorreu em outubro de 2016, moderado por uma pesquisadora com experiência em trabalhos com grupos, durou aproximadamente duas horas, foi gravado em áudio e as falas dos/as participantes foram transcritas por esta mesma pesquisadora. Para preservação do anonimato das identidades dos/as participantes, durante a transcrição seus nomes foram substituídos por cores: amarela, azul, cinza, laranja, marrom, roxa, verde, vermelha e preta.

Foi utilizada a Análise Temática Reflexiva, com o processo de codificação realizado de forma construcionista, que se propõe a observar a partir dos dados da pesquisa como uma determinada realidade é (re)produzida, sendo comum ocorrer neste tipo de análise os temas identificados guardarem pouca relação com o roteiro de perguntas utilizadas com os participantes (BRAUN, CLARKE, 2006).

Esta técnica é descrita em seis estágios: familiarização com o *corpus* de dados, com a transcrição e leitura repetida desse; codificação inicial dos extratos selecionados a partir das falas dos/as participantes; geração dos temas potenciais, feita pelo agrupamento, e classificação dos códigos gerados; revisão dos temas, que inclui avaliar: se os temas guardam relação com o conjunto de informações, se há coerência interna dos temas a partir dos extratos e se há necessidade de codificação de informação(ões) que possa(m) ter sido perdida(s) antes deste estágio; nomeação e definição dos temas; e a produção do relatório final (BRAUN, CLARKE, 2006). O *corpus* das informações foi tratado de forma independente por dois pesquisadores que fizeram a leitura do material transcrito, selecionaram extratos das falas dos/as participantes que respondessem ao objetivo da pesquisa e, a seguir, agruparam estes extratos em temas. Posteriormente, estes dois pesquisadores, com ajuda de um terceiro, reuniram os temas elencados por ambos, que obedeciam a uma abordagem semântica, e definiram as categorias de análise, progredindo então para um nível interpretativo: a) conceituação do *bullying*; b) relações de poder; c) preconceito; e d) gênero e sexualidade.

A partir dessas, construiu-se uma Mapa Dialógico (SPINK, MEDRADO, 2013; NASCIMENTO, TAVANTI, PEREIRA, 2014) para organização do material transcrito, o qual se configura em uma estratégia de visualização e classificação das falas dos/as participantes, constituído de um quadro com linhas e colunas, onde as falas foram distribuídas conforme sua correspondência com as categorias de análise e os temas foram então revisados. Com o mapa, identificou-se que a categoria de análise “gênero e sexualidade” foi a que reuniu o maior número de extratos, o que demonstra a maior



ocorrência e intensidade que o assunto foi tratado pelos/as no Grupo Focal. Os resultados e discussão do presente artigo compreendem especificamente o conjunto de dados dessa categoria de análise e o material está organizado em dois eixos temáticos: a) objetificação e sexualização das mulheres e b) identidade sexual e as estratégias de normatização.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante destacar que, apesar de todos os/as profissionais/as do *campi* terem recebido pessoalmente o convite para participar da pesquisa, aqueles que aceitaram estão assim distribuídos na organização da instituição: cinco de funções de direção, chefia e coordenação, três em funções assistenciais e de saúde e apenas um/a participante exercia exclusivamente a função de professor/a. Entende-se que os/as professores/as, ainda que nos últimos anos vivenciem a diminuição de seus poderes e autonomias – com a crise do patriarcado, redução de direitos trabalhistas e exigência da substituição das tradicionais metodologias de ensino –, permanecem sendo figura e modelo de identificação para maioria dos alunos (CANAVÊZ, 2015; SILVA, FRELLER, ALVES, SAITO, 2017; PIGOZI, 2018).

Nesse sentido, além da responsabilidade pela formação acadêmica, muitos/as alunos/as tomam os/as professores/as como significativa fonte de apoio em situações de maior fragilidade (VALLE, STELKO-PEREIRA, PEIXOTO, WILLIAMS, 2018). Sendo assim, os/as professores/as são considerados atores/atrizes importantes para escuta e identificação do *bullying* no ambiente escolar (BAZZO, 2017). Por isso, gerou estranhamento à equipe de pesquisa a baixa adesão de professores/as que exercessem exclusivamente atividades de ensino, a participar no Grupo Focal. De outro modo, houve uma participação não esperada, *a priori*, pela equipe de pesquisa, de muitos/as profissionais que exercem a função de direção, chefia e coordenação, porque ainda que sua função original seja ensino, na ocasião dedicavam-se a práticas da gestão no Ifal.

O interesse dos/as profissionais/as que exercem estes cargos em conversar sobre o *bullying* pode estar relacionado com os achados da pesquisa de Pigozi (2018), que identificou que os/as professores/as, por não se sentirem preparados para lidar com eventos de *bullying*, acabam por encaminhar o problema para os níveis de direção da escola. A presença, no Grupo Focal, de três profissionais dos setores de Saúde, Psicologia e Assistência Social que realizam assistência aos/às discentes do Ifal, pode ser entendida como o apelo que é feito aos especialistas no que diz respeito a como agir com os/as atores/atrizes envolvidos/as em uma situação de *bullying* (CANAVÊZ, 2015). Inclui-



se que contemporaneamente assistimos à crescente busca pelos saberes psíquicos e neurocientíficos, para que estes realizem o diagnóstico, o tratamento e, se necessário, prescrevam medicamentos àqueles/as alunos/as considerados/as problema – o que, com efeito, comumente silencia divergências, conflitos e injustiças sociais vivenciadas por estes/as estudantes (BAZZO, 2017).

Durante as primeiras conversas no Grupo Focal os/as participantes debateram muito se haveria relações entre *bullying* e preconceitos sociais.

*Mas gente, tem que fazer uma diferenciação aí do que seja preconceito e bullying, senão a gente mistura.* (Roxa, mulher)

*O que é bullying e o que é preconceito, eu acho que a gente não tem como dissociar, gente!* (Laranja, mulher)

*No meu entendimento o bullying é uma das manifestações de preconceito.... Então, eu entendo o que a gente define como bullying hoje em dia, como uma manifestação de preconceito. Então, o bullying, ele não se dissocia do preconceito porque ele é representado por preconceito.* (Azul, homem).

Em sua maioria, os/as participantes defenderam que *bullying* estaria estreitamente ligado a situações de expressão de preconceitos, relatando situações vivenciadas tanto no período da infância e adolescência, como também no cotidiano de trabalho no Ifal, que incluíam práticas de racismo, gordofobia, homofobia, transfobia e sexismo. Essas falas nos conduzem a afirmarmos ser o *bullying* escolar a expressão de preconceitos e intolerâncias, refletidas de contextos sociais comumente normativados por práticas violentas contra a diversidade, de incentivo à competitividade e à hierarquização e marcados pelo distanciamento nas relações humanas (SILVA, FRELLER, ALVES, SAITO, 2017; MELLO, MALTA, SANTOS, SILVA, SILVA, 2018).

O debate sobre as relações de gênero e sexo, que ascenderam na década de 1960, contribuiu para a desnaturalização de práticas discriminatórias, provocando grande impacto na sociedade. As décadas posteriores aguçaram a discussão, trazendo à luz novos elementos, permitindo afirmar que a sexualidade é um dispositivo histórico de administração da vida e gestão dos corpos, portanto, uma produção histórica, social e culturalmente construída (FOUCAULT, 2014).

Apesar dos avanços na discussão sobre gênero e identidade sexual, a heteronormatividade é tornada prática hegemônica e naturalizada, assimilada como condição de normalidade. Por consequência, outras expressões da sexualidade são, em geral, consideradas antinaturais, peculiares ou anormais. A escola é uma das instituições sociais a praticar a pedagogia da sexualidade de forma sutil e contínua, na produção do menino e da menina, sendo “curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2018, p. 17). Os valores de sexualidade



socialmente construídos subsidiam práticas de *bullying* no ambiente escolar, como será analisado a partir das falas dos participantes da pesquisa.

### 3.1. Objetificação e sexualização dos corpos femininos

A reificação, em outras palavras, a coisificação dos seres humanos, é um termo marxista empregado para explicar o processo de anulação da subjetividade dos seres humanos para considerá-los como seres inanimados. Caracteriza-se pela reprodução das relações materiais, em que os/as trabalhadores/as são vistos como máquinas na engrenagem da produção de produtos e serviços. O termo será utilizado para situar o movimento ideológico heterocultural que faz da mulher um objeto, que deve ser útil e estar a serviço dos homens, em outras palavras, o modelo em que *“el cuerpo genérico de la mujer se reduce para adherirse definitivamente a la función de objeto destinado al consumo en la construcción de la masculinidad”* (SEGATO, 2003, p. 256).

No Grupo Focal, os/as participantes expressaram algumas opiniões sobre gênero ao compartilhar experiências relacionadas ao tema ocorridas no cotidiano profissional e em âmbito pessoal. No início do Grupo cada participante se apresentou dizendo como gosta e como não gosta de ser chamado/a. Nesse momento, essa questão logo apareceu:

*Não gosto quando me chamam de coroa e quando tem o somatório de gostosa, pode ser os dois separados ou coroa gostosa isso me tira do sério completamente. Eu sempre faço um discursinho.*  
(Laranja, mulher).

Na fala, a participante retrata seu aborrecimento ao se sentir tratada como um objeto sobre o qual os outros podem falar palavras com conotação sexual pejorativa, desconsiderando se ela iria gostar ou não de ouvi-las. No ambiente escolar existem alguns indivíduos, ou corpos, vistos como sexualizados, os quais são tratados na escola de forma ambígua, tanto como vítimas, mas também como culpados pela fascinação que provocam entre colegas e profissionais (LOURO, 2018). A objetificação e sexualização dos corpos femininos podem se efetivar como balizadores para o exercício de práticas de violência simbólica entre estudantes, com a finalidade de padronização dos modelos de beleza, feminilidade e exercício do poder viril (MICHETTI, METTENHEIM, 2019).

Também se observou que os temas de raça e classe social se interseccionam com gênero e sexualidade, confirmando estudos que identificam que discentes não brancos estão mais expostos ao *bullying* (MOTA, GOMES, CAMPOS, CORDEIRO, SOUZA, CAMARGO, 2018; SILVA, MELLO, OLIVEIRA, PRADO, SILVA, MALTA, 2018). Laranja



narrou o episódio de uma aluna que a procurou chorando compulsivamente. Após se acalmar, a jovem, que usava os cabelos crespos e curtos, disse ter sofrido, através da fala de um colega de turma, violências diversas:

*[...] dizendo que ela estava com cara de homem, chamou de macaca, perguntou se ela queria ser homem, porque aquilo não era lindo para mulher não. Ela disse: – Há muito tempo ele já vinha me bulindo [caçoando], só que eu dizia, isso [o sujeito] é um imbecil, só que isso foi no meu limite, o que me tirou do sério foi que meninas estavam em torno e ficaram rindo, e o professor não fez nada na minha defesa.... Eu olhei para aquelas meninas deu vontade de dizer: – Bando de idiotas, quando ele está bulindo comigo, está dizendo com vocês também. Ela tem uma visão bem boa, e aí como feminista que sou fiquei muito emputecida. (Laranja, mulher).*

A aluna relatou ter sofrido repetidas vezes com as palavras proferidas por um colega. As palavras que o colega de turma usava eram de reprovação porque ela não se adequava, para ele, aos padrões de mulher bonita, mulher feminina, recriminando a opção de ela ter um cabelo curto. É preciso considerar que os “atos, gestos e atuações [...] são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2017, p. 235, grifos da autora).

Ao mesmo tempo, o uso do termo macaca era empregado pelo aluno, na situação, marcando uma hierarquização de raças e o afastamento definitivo de sua colega de qualquer poder simbólico de beleza estética, incluso aqueles que destinam excessiva sensualização e idealização sexual aos corpos de mulheres negras (FIGUEIREDO, 2020). A atitude da aluna de cortar os cabelos parece ter transgredido a performance feminina idealizada pelos seus colegas, tanto no tamanho (não comprido), como na raça (não branqueada).

O *bullying*, considerado uma ferramenta de comunicação sobre as normatizações sociais, ocorre com maior incidência em espaços públicos da escola, como salas de aula e recreio ou intervalo escolar, ou seja, sua prática busca ser visibilizada, observada e testemunhada (AGUIAR, BARRERA, 2017; BARBERO, 2017). Por romper com as estéticas normativas para o feminino, a aluna inclui também ter sofrido com a atitude de suas colegas que presenciaram a agressão e não a defenderam, pelo contrário, pareciam concordar com as ofensas que sofria.

Mudanças sociais permitiram que comportamentos considerados como normais pela sociedade, em determinado contexto sócio-histórico, atualmente fossem ressignificados como gestos e palavras violentos, por consequência, tomados com menor tolerância social. Porém, o fenômeno do *bullying*, quando não acompanhado de uma problematização sobre os modos de (re)produção da violência e das tensões no âmbito escolar, estará destinado ao que Gil Villa (2018) chama de uma profecia autorrealizável,



situação em que não conseguimos definir a realidade do fenômeno *bullying*, mas identificamos suas reais consequências e, assim, aumenta-se também o clima de insegurança. No mesmo sentido, há também o risco do incremento do discurso e da cultura de vitimização, quando deixamos de considerar que o que efetivamente nomeamos de *bullying* aglutina em si certas expectativas, valores e atitudes sociais e configura-se em um processo de subjetivação contemporâneo (CANAVÊZ, 2015).

A mobilização para resistência às violências de gênero “passa por reconhecer, desnaturalizar e questionar saberes violentos e construir novos saberes que contemplem os direitos da mulher e que incluam o desfrute da educação [...] sem medo ou violência” (MICHETTI, METTENHEIM, 2019, p. 25). No dia em que a aluna não suportou mais ser agredida pelo colega, buscou o apoio da profissional da escola, porém observamos dois posicionamentos antagônicos dos profissionais: a de um professor que presenciou a cena e optou por ficar em silêncio; e outro de uma profissional que ouviu o relato e se mostrou indignada. Esta segunda, em reação, pediu para que o aluno fosse à sua sala e lhe disse:

*Somos seres diferentes, você chamou ela de macaca porque você como homem acha que tem o poder e pode tratar uma mulher assim, não é assim, e disse que estava de olho nele. Eu disse: – Estou de olho em você, porque a gente está no século XXI e é inadmissível que um jovem como você tenha um tipo de comportamento tão reacionário como esse jeito aí.* (Laranja, mulher).

A fala da profissional Laranja remete à opinião de Weeks (2016), o qual menciona que nossas identidades e comportamentos sexuais não são causados por um fenômeno natural, elas são resultado de relações definidas de poder, sendo a relação mais óbvia a de que a sexualidade feminina tem sido definida pela masculina. Relações de manutenção da cultura heterossexual que organiza, vigia e controla os corpos e os comportamentos individuais.

Desse modo, os “gêneros distintos são parte do que *humaniza* os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2017, p. 241, grifo da autora). Podemos afirmar que quando as relações entre os membros da comunidade escolar se orientam de modo acrítico sobre os valores socialmente estabelecidos, é favorecido o exercício de práticas de violência sistemática que normatizam padrões de gênero, raça e classe, o que propriamente nos “remete à relação entre os padrões socialmente valorizados e o nível de ajustamento exigido, indicando o fato de que são os menos ajustados a tais modelos e padrões que comumente se convertem em vítimas do *bullying*” (SILVA, FRELLER, ALVES, SAITO, 2017, p. 51, grifo dos autores). Nesse sentido, considerando que a dominação e o ajustamento social “só é possível enquanto os dominados operam a partir das categorias dominantes, as mulheres possuem um papel crucial na subversão dessa



dominação a partir da tomada de consciência dessa violência simbólica e das disputas sobre as categorias legítimas” (MICHETTI, METTENHEIM, 2019, p. 5).

### 3.1. Identidade sexual e as estratégias de normatização

Embora as práticas homoeróticas tenham existido em todas as formas de sociedade, apenas a partir do século XIX, nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se convencionou associar essas práticas com uma identidade sexual definida. Até a década de 1960 há poucos registros de movimentos críticos sobre um código de conduta sexual, baseado na heterossexualidade, na instituição do casamento e na monogamia (FOUCAULT, 2014). Nesta pesquisa, a expressão “uma penca de nomes” (Roxa, mulher) foi usada por uma participante no Grupo Focal para se referir às diferentes identidades produzidas a partir do gênero, sexo e/ou orientação sexual dos sujeitos, como *gays*, *lésbicas*, *queers*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais*. Mantemos aqui aproximação com “abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.” (MEYER, 2004, p. 15). Nesse sentido, a expressão anteriormente citada denota a percepção pelos/as participantes da pesquisa que as atuais identidades não são fixas e estáveis, como também se nota o espanto que isso provoca em certas estruturas sociais tradicionais.

Butler (2017) salienta que quando se constrói a ideia de gênero, nas formas da lei, têm-se a impressão de que o gênero é tão fixo quanto a ideia de determinismo biológico, quando na prática essa ideia não é firme. O processo de (re)conhecimento da identidade sexual pelos/as alunos/as é compartilhado com os/as profissionais a quem eles/elas têm confiança em conversar.

*E outras questões que eu percebo que me procuram é a questão da sexualidade, a gente tem muitas meninas e meninos homossexuais e, inclusive, temos alguns alunos que estão se descobrindo, se identificando talvez como trans, eles mesmos estão se perguntando: – Eu achava que era isso, mas não é só isso, eu sou mais.* (Laranja, mulher).

Os/as adolescentes, ao vivenciarem suas sexualidades, se veem em conflito com suas identidades e sentem a necessidade de compartilhar suas dúvidas e sentimentos, mas, geralmente, não observam a escola como um ambiente propício para esses questionamentos. Afinal, é a escola o local onde aprenderam desde cedo como se comportar de acordo com os padrões heterossexuais, experienciando muitas vezes



piadas e insultos homofóbicos que têm por função o ocultamento e a repressão de características consideradas femininas pelos meninos e, do modo oposto, a obrigatoriedade de meninas performarem esse ideal de ser feminino (BARBERO, 2017).

Não se deve atribuir somente à escola a responsabilidade pela determinação das identidades sociais, mas é necessário reconhecer o papel que elas exercem sobre os indivíduos e a sexualidade destes. Manifestar publicamente sua sexualidade é muitas vezes temeroso devido às consequências que isso pode gerar. A manifestação aberta da identidade, a forma como o indivíduo se reconhece, está diretamente vinculada ao nome pelo qual ele ou ela gosta de ser chamado/a. Adotar um nome social é uma escolha bastante comum e seu uso já está regularizado por meio do Decreto nº 8.727/2016 (BRASIL, 2016). Os/as participantes também trataram sobre o tema do nome social no contexto educacional:

*Comigo, no primeiro dia, não, no primeiro instante, ela disse: – Professor sua sala é essa. Buff! Eu entrei e disse: – Vou começar pela chamada. Seu nome? Ele disse: – Carla. E toda a sala: – Eeeeeeh. [Então perguntei:] – E na chamada [lista de frequência]? [Respondeu-me:] – Rodrigo (voz triste, aborrecida). Essa foi a única vez que ela se identificou comigo por Rodrigo. (Azul, homem) Eu acho que na nossa coordenação só quem chamava de Rodrigo era eu, eu não conseguia chamar, e disse [a ele]: – Você se importa? Ele disse: – Não professora, a senhora pode. Aí realmente eu chamava de Rodrigo, eu não conseguia dizer Carla, mas eu disse: – Se lhe incomodar eu chamo. Ele disse: – Não. (Vermelha, mulher).*

O relato evidencia a dificuldade da participante Vermelha legitimar o uso do nome social por uma aluna. Durante sua participação no Grupo Focal ela não demonstrou entender que sua posição fazia cúmplice dos processos de naturalização e essencialização de gênero. Porém, considera-se tarefa da comunidade escolar refletir sobre qual caminho ela escolhe promover, pois ou ela “participa dos discursos normatizadores e contribui para que sentidos e significações rígidas e cristalizadas sejam construídas sobre o gênero e a sexualidade ou ela se compromete e assume a responsabilidade de criar novas significações sobre a diversidade sexual” (CIRIBELLI, RASERA, 2019, p. 12).

Adolescentes homens bissexuais e homossexuais são objeto de diversas pressões homofóbicas no ambiente educacional, pois estas situações de violência e perseguição entre pares encontra consonância ao modelo binário naturalizado de gênero (FRANCISCO, COIMBRA, 2015). É preciso, porém, considerar que estas violências se estendem também a todos os adolescentes homens, que ao mesmo tempo são os principais sujeitos a sofrerem e perpetuarem *bullying* homofóbico. No entanto, essas violências homofóbicas são cotidianamente invisibilizadas e normatizadas no ambiente

escolar, pois legitimam características vinculadas a masculinidade e feminilidade (BARBERO, 2017).

Ainda assim, a transgressão dos regramentos heteronormativos de gênero e sexualidade pelos sujeitos “é a completa apropriação e deslocamento das próprias categorias de identidade, não meramente para contestar o sexo, mas para articular a convergência de múltiplos discursos sexuais para o lugar da *identidade*” (BUTLER, 2017, p. 222, grifos da autora). Nos espaços sociais isso produz não apenas estranhamentos, mas problematiza a naturalização das categorias e relações de gênero e sexo. Relacionado a isso, foram apresentados os conflitos vivenciados pelos/as participantes quanto ao uso do banheiro escolar por alunos/as transgênero. Os participantes relataram suas experiências, mostrando que tais situações são vivenciadas no cotidiano escolar, como no diálogo apresentado a seguir:

- [...] deu um conflito inicial, a gente precisou fazer várias reuniões com ele [aluna trans] inclusive, porque ele não queria entender, mas a gente achou uma... (Vermelha, mulher)
- Você chama de ele? (Azul, homem)
- É até hoje quando ele, ela fala comigo, eu ainda digo ele. O nosso banheiro [dos/as professores/as] virou pra Carla também, porque estava incomodando as meninas. O nosso banheiro da pedagogia que era interno, era uma sala que hoje é um laboratório, a gente fazia de tudo para ela se sentir tranquila, não afetar os outros e também não ter que ficar sem ter onde fazer as necessidades. (Vermelha, mulher)
- Ela é trans? (Pesquisadora)
- Era, ainda é e agora assumiu mesmo, faz curso de moda, ele se traveste de mulher, se maquiava, tudo direitinho. (Vermelha, mulher).

A aluna trans se reconhecia como uma garota, logo, se sentia à vontade para utilizar o banheiro feminino, conseqüentemente se recusava a usar o banheiro masculino que não condizia com sua identidade sexual. O impasse, aparentemente, foi criado por algumas alunas que se recusaram a aceitar a entrada dela no banheiro feminino. Os diálogos apresentados expressam o incômodo dos profissionais gerado pelo uso do banheiro por uma aluna transgênero, fazendo-se necessárias reuniões entre a equipe da escola para discutir o caso.

Não foram explicitados trabalhos realizados dirigidos a essas alunas para discutir diversidade de gênero e identidade sexual. Para os gestores educacionais, a solução deveria ser dada de forma emergente. O acordo encontrado pela escola foi de que a aluna passasse a utilizar o banheiro das profissionais de pedagogia – um banheiro isolado e exclusivo para o setor, o que ofereceu um aparente privilégio quando, na realidade, ocultou uma situação que comunicava sobre a consistência deficiente do sistema de determinações de gênero (SEGATO, 2003).

Uma situação similar foi relatada, ocorrida em outra instituição educacional onde uma participante trabalhou:

*Ele era travesti, ele se vestia, o que é que a gente pode falar do travesti? O trans, ele está com um corpo de um gênero, mas ele se sente de outro. Então um belo dia está Anderson no banheiro feminino. Aí a diretora: – O que é que a gente faz? [Respondi:] – Deixa ele sair para conversar com ele. Chegamos para ele [e dissemos]: – Anatomicamente você é homem, então... [Respondeu-nos:] – Mas as meninas me chamaram [ao banheiro] para maquiar. [Seguimos:] – Olhe, as meninas próximas de você elas não ligam para isso, mas chegam outras que podem não se sentir à vontade dentro do banheiro porque você é um homem, de qualquer forma, né? Ele aceitou, até porque ele não sofre preconceito, por sinal é muito bem resolvido, ele até saía de baliza [pessoa que desfila à frente da banda escolar, realizando manobras com um bastão, posto comumente destinado a discentes do gênero feminino] na frente da banda, ele sempre se sentiu muito respeitado. Então ele viu que não era uma questão de bullying, era uma questão de as outras pessoas se sentirem mal. (Roxa, mulher).*

Uma vez mais, relatam outra história de uma aluna transgênero que entra no banheiro feminino, o que provoca incômodo para a gestão escolar. A saída, neste caso, foi utilizar o argumento biológico para convencer a aluna de que ela não poderia estar naquele espaço. Butler (2017) é crítica à concepção dominante fundada na suposição de que o sexo está para a natureza ou para a matéria-prima, assim como o gênero está para a cultura ou o fabricado, distinção que para ela também exige um processo de desnaturalização. É possível ainda relacionar esta cena com o que Martínez-Guzmán e Íñiguez-Rueda (2017) identificaram em um contexto universitário, onde o uso discursivo do termo “respeito” estava caracterizado como algo que as pessoas heterossexuais devem exigir de pessoas homossexuais, por considerar-se que essas últimas de alguma maneira costumam ultrapassar as normatizações dominantes de gênero e sexo.

No entanto, para a desnaturalização do *bullying* é fundamental que a escola crie espaços para o debate sobre direitos humanos e o enfrentamento a preconceitos, que incluam conteúdos transversais sobre diversidade sexual, familiar e de gênero em atividades escolares e permitam expressões alternativas de relação entre pares (BARBERO, 2017; OLIVEIRA, SILVA, BRAGA, ROMUALDO, CARAVITA, SILVA, 2018). Quando a instituição escolar não desnaturaliza as práticas homofóbicas e sexistas, ela perpetua a prática destas violências simbólicas não somente sobre os indivíduos que se identificam bissexuais ou homossexuais, mas atingem também aqueles que se identificam heterossexuais e não querem pôr em risco seu capital masculino.

Como afirma Barbero (2017), um adolescente homem bissexual ou homossexual que é vítima de *bullying* homofóbico terá receio de buscar a seus familiares ou amigos próximos por medo da homofobia. Enquanto um jovem heterossexual terá o mesmo receio de relatar à sua família ou amigos que é vítima de *bullying* homofóbico por medo de ver questionada sua masculinidade – pois dele se espera não a posição de vítima, mas

de dominador. Ou seja, sujeitos heterossexuais também são submetidos ao controle da masculinidade vinculada à heteronormatividade e à homofobia. É preciso considerar que até mesmo estratégias de intervenções em habilidades sociais – considerados os comportamentos que demonstram uma pessoa ser competente na realização de tarefas sociais – de discentes para redução do *bullying* escolar, tendem a não obter sucesso em contextos em que as agressões são naturalizadas e consideradas normativas em um grupo de pares (SILVA, OLIVEIRA, CARLOS, LIZZI, ROSÁRIO, SILVA, 2018; SILVA, OLIVEIRA, ZEQUINÃO, LIZZI, PEREIRA, SILVA, 2018).

Outro ponto importante que foi possível identificar nas falas dos participantes durante o Grupo Focal é o despreparo de alguns profissionais ao abordar o tema relacionado à identidade sexual, como no caso da persistência da participante Vermelha em se dirigir à aluna trans Carla como “ele”. Ou no argumento utilizado pela participante Roxa ao solicitar que a travesti não utilizasse o banheiro feminino. Esse discurso do sexo como biológico é normalmente utilizado para se firmar o padrão do que é normal e, deste modo, “a homossexualidade é quase sempre concebida, nos termos da economia significativa homofóbica, *tanto* como incivilizada *quanto* como antinatural” (BUTLER, 2017, p. 229, grifos da autora).

Apesar das circunstâncias envolvendo esse tema serem uma realidade cotidiana nas instituições educacionais, parece não haver por parte de seus membros o reconhecimento dos determinantes sociais e culturais das manifestações do *bullying* (FRANCISCO, COIMBRA, 2015). É, porém, preciso afirmar que no espaço educacional se encontra uma oportunidade significativa de transformação das relações assimétricas de poder, mas que para isso é necessária a promoção de práticas que problematizem tanto as violências simbólicas que legitimam a submissão de alguns/as, como a própria crença do estado natural das discriminações e agressões das quais esse/a é objeto (MARTÍNEZ-GUZMÁN, ÍÑIGUEZ-RUEDA, 2017).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta os sentidos produzidos por profissionais da educação a respeito das práticas que nomeavam de *bullying* relacionadas às questões de gênero e identidade sexual no ambiente educacional. Considera-se que o *bullying* apresenta um caráter de sociabilidade concebida, sendo uma poderosa ferramenta social de propagação, vigilância e regulação do poder simbólico dominante dos ideais de masculinidade e feminilidade. Esse fenômeno é predominantemente compreendido de



maneira reducionista, sendo minimizados seus determinantes sócio-históricos, o que permite tanto a sua invisibilização, como a normatização de sua emergência no contexto escolar como violência simbólica.

Referente à população que participou do estudo, observou-se um maior interesse pelo tema em profissionais que exercem funções de gestão do ensino e assistência à saúde dos/as alunos/as. Isso sugere que as situações identificadas como *bullying* são frequentemente encaminhadas aos setores de gestão ou são convocados a intervir aqueles profissionais considerados com saberes especializados.

Quanto às relações de gênero, identificou-se relatos que confirmam práticas de *bullying* sexista que objetificam e sexualizam as alunas no ambiente escolar, a partir de piadas e insultos direcionados àquelas que não performam o ideal de feminilidade. A diversidade sexual foi também destacada pelos/as participantes e os relatos indicam que os conflitos gerados por esse tema no ambiente educacional são tratados com celeridade pela gestão de ensino, mas o efeito demonstra parcial silenciamento destes. Isso gera uma aparente harmonia entre os membros da comunidade escolar, porém essas situações não são utilizadas para promover o debate sobre as normatizações de gênero e sexo comunicadas a partir desta violência simbólica, tratada pelo termo *bullying*, sobre os corpos femininos.

As estratégias e ações para redução do *bullying*, enquanto violência simbólica, no ambiente escolar, necessitam incluir a transversalização do debate sobre as intimidações e coações relacionadas ao gênero e à identidade sexual, garantindo espaço para a discussão sobre os processos civilizatórios, ainda marcados pelo sexismo e a homofobia, entre os membros da comunidade educacional. É preciso desenvolver na instituição investigada um trabalho que desnaturalize essa ordem discursiva do *bullying* em relação às categorias de gênero e identidade sexual, de modo particular, no que se refere aos corpos femininos. Assim, perspectivaríamos processos de visibilização e de produção de uma cultura de não tolerância a estas agressões.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de Bullying em diferentes contextos escolares: um estudo exploratório. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n3/1982-3703-pcp-37-3-0669.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002922016>

ALAGOAS. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “escola livre”. *Diário Oficial de Alagoas: Poder Legislativo, Maceió*, ano 104, n. 331, p. 1, 11 mai. 2016.



ANDRADE, S. S. C. de A.; YOKOTA, R. T. de C.; SÁ, N. N. B. de; SILVA, M. M. A. da; ARAÚJO, W. N. de; MASCARENHAS, M. D. M.; MALTA, D. C. Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 28, n. 9, p. 1725-1736, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v28n9/v28n9a11.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900011>

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n.1, p. 35-44, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>

BARBERO, M. de S. Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, n. 50, e175014, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500014.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>

BAZZO, J. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, n. 49, p. 203-231, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00203.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300008>

BLAIS, M.; GERVAIS, J.; HÉBERT, M. Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 3, p. 727-735, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v19n3/1413-8123-csc-19-03-00727.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.16082013>

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016*. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm). Acesso em: 21 fev. 2023.



BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANAVÊZ, F. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 271-278, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00271.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192832>

CARRERA-FERNÁNDEZ, M. V.; LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, M.; RODRÍGUEZ-CASTRO, Y.; VALLEJO-MEDINA, P. Bullying Among Spanish Secondary Education Students: The Role of Gender Traits, Sexism, and Homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 28, n. 14, p. 2915–2940, 2013. <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. R. de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230019, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230019.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/>

CIRIBELLI, C. J. de M.; RASERA, E. F. Construções de Sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, e175599, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v39/1982-3703-pcp-39-e175599.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>

FIGUEIREDO, A. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 236-257.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, p. 184-195, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03-0184.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>.

JUNQUEIRA, D. R. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GIL VILLA, F. Bullying: ¿una profecía autocumplida?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 253, p. 520-536, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-520.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3871>

KRUEGER, R. A. *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Traducción de Moisés Martín González. Madrid: Pirámide, 1991.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.07-34.



MARTÍNEZ-GUZMÁN, A.; ÍÑIGUEZ-RUEDA, L.. Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica hacia la comunidad LGBT en espacios universitarios. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 27, p. 367-375, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/4NmySrm55Hhgpn5y3RBqmmz/?format=pdf&lang=es>>. Acesso em: 27 dez. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer. 2. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MELLO, F. C. M.; MALTA, D. C.; SANTOS, M. G.; SILVA, M. M. A. da; SILVA, M. A. I. Evolution of the report of suffering bullying among Brazilian schoolchildren: National Scholl Health Survey - 2009 to 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 21, n. supl. 1, e180015, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v21s1/en\\_1980-5497-rbepid-21-s1-e180015.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v21s1/en_1980-5497-rbepid-21-s1-e180015.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-549720180015.supl.1>

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/cWRpwwC5yCqdzrDkH66gbvp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>

MICHETTI, M.; METTENHEIM, S. L. V. Gênero e violência simbólica em eventos esportivos universitários paulistas. *Cadernos Pagu*, n. 56, e195623, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n56/1809-4449-cpa-56-e195623.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/18094449201900560023>

MOTA, R. S.; GOMES, N. P.; CAMPOS, L. M.; CORDEIRO, K. C. C.; SOUZA, C. N. P. DE; CAMARGO, C. L. de. School adolescents: association between the bullying experience and the alcohol/drug consumption. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 27, n. 3, e3650017, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/en\\_0104-0707-tce-27-03-e3650017.pdf](https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/en_0104-0707-tce-27-03-e3650017.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018003650017>

NASCIMENTO, V. L. V. do; TAVANTI, R. M.; PEREIRA, C. C. Q. O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas Científicas. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V. do; CORDEIRO, M. P. (orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 247-272.

OLIVEIRA, C. E. de; PEREIRA ALBERTO, M. de F.; BORGES BITTENCOURT, N. de F. Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 14, n. 2, p. 1479-1492, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a41.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14240130415>

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L. da; BRAGA, I. F.; ROMUALDO, C.; CARAVITA, S. C. S.; SILVA, M. A. I. Ways to explain bullying: dimensional analysis of the conceptions held by adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 3, p. 751-761, 2018. Disponível em:



<[https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n3/en\\_1413-8123-csc-23-03-0751.pdf](https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n3/en_1413-8123-csc-23-03-0751.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>

OLWEUS, D. Bullying at school. In: HUESMANN, L. R. (org.). *Aggressive behavior: current perspectives*. New York: Plenum Press, 1994. p. 97-130.

PIGOZI, P. L. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 28, n. 3, e280312, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/physis/v28n3/0103-7331-physis-28-03-e280312.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312018280312>

RECH, R. R.; HALPERN, R.; TEDESCO, A.; SANTOS, D. F. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, v. 89, n. 2, p. 164-170, 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/jped/v89n2/en\\_v89n2a10.pdf](https://www.scielo.br/pdf/jped/v89n2/en_v89n2a10.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.006>

SALDAÑA, P. Pauta ideológica de Bolsonaro, 'ideologia de gênero' sofre derrotas em série no STF. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jul. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/pauta-ideologica-de-bolsonaro-ideologia-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-no-stf.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SANTOS, L. C. S.; FARO, A. Bullying entre adolescentes em Sergipe: estudo na capital e interior do Estado. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 485-492, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee-22-03-485.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018036741>

SEGATO, R. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad de Quilmes, 2003.

SILVA, P. F. da; FRELLER, C. C.; ALVES, L. S. de L.; SAITO, G. K. Limits of teachers' consciousness about processes of production and reduction of bullying. *Psicologia USP*, v. 28, n. 1, p. 44-56, 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/en\\_1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf](https://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/en_1678-5177-pusp-28-01-00044.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150129>

SILVA, J. L. da; MELLO, F. C. M. de; OLIVEIRA, W. A. de; PRADO, R. R. do; SILVA, M. A. I.; MALTA, D. C. Bullying victimization among Brazilian students: results of the national survey of school health (PENSE). *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 27, n. 3, e0310017, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/en\\_0104-0707-tce-27-03-e0310017.pdf](https://www.scielo.br/pdf/tce/v27n3/en_0104-0707-tce-27-03-e0310017.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000310017>

SILVA, J. L. da; OLIVEIRA, W. A. de; CARLOS, D. M.; LIZZI, E. A. da S.; ROSÁRIO, R.; SILVA, M. A. I. Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 71, n. 3, p. 1085-1091, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n3/0034-7167-reben-71-03-1085.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>

SILVA, J. L. da; OLIVEIRA, W. A. de; ZEQUINÃO, M. A.; LIZZI, E. A. da S.; PEREIRA, B. O.; SILVA, M. A. I. Results from interventions addressing social skills to reduce school Bullying: a systematic review with meta-analysis. *Trends in Psychology*, v. 26, n. 1, p. 509-



522, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/tpsy/v26n1/en\\_2358-1883-tpsy-26-01-0509.pdf](https://www.scielo.br/pdf/tpsy/v26n1/en_2358-1883-tpsy-26-01-0509.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.9788/tp2018.1-20pt>

SOUZA, J. M. de; SILVA, J. P. da; FARO, A. Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 289-298, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00289.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentido no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de conhecimento no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 22-41.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

VALLE, J. E.; STELKO-PEREIRA, A. C.; PEIXOTO, E. M.; WILLIAMS, L. C. de A. Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia*, v. 35, n. 4, p. 411-420, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0411.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 35-82.

