

PIBID E O DEBATE SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO: UM OLHAR SOBRE O SILENCIAMENTO DE MENINAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Jonas Santos Cruz ¹
Ana Rute Lima de Oliveira ²
Thaynara Chagas Vieira ³
Jacqueline Kelly dos Santos ⁴
Michely Peres de Andrade ⁵

RESUMO

Este artigo analisa como as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), podem possibilitar a reflexão sobre as dinâmicas e relações de gênero em ambientes escolares. A metodologia, de caráter qualitativo, parte da análise de relatos de quatro alunas que participaram de oficinas de bordado e crochê, ambas ministradas por bolsistas do PIBID. Os relatos das estudantes foram coletados a partir da realização de um grupo focal. Além dessa técnica, fez-se uso de observação participante das atividades realizadas. As oficinas foram ofertadas para estudantes do sexo feminino, criando um espaço exclusivo para mulheres. As participantes apontaram que a presença de meninos em sala de aula frequentemente resulta em brincadeiras desagradáveis, constrangimentos e falta de acolhimento, levando-as a se calar e a evitar a exposição de seus sentimentos. O silenciamento das estudantes em sala de aula revela como a escola é um espaço de reprodução da dominação masculina. A pesquisa conclui que, em ambientes compostos apenas por mulheres, as estudantes tendem a se apoiar mutuamente e desenvolver uma maior autoconfiança, mas ao mesmo tempo traz o desafio de criar estratégias pedagógicas para promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. Desse modo, o trabalho vem reafirmar a importância do debate sobre relações e violências de gênero no ambiente escolar e a contribuição do ensino de Sociologia para a formação crítica de jovens e adolescentes. A partir da pesquisa realizada, fica evidente que temas como masculinidades e desigualdades de gênero precisam ser abordados a partir de metodologias mais dialógicas. Nesse sentido, nota-se a contribuição do PIBID para a construção de espaços de escuta sensível das estudantes, através das intervenções pedagógicas realizadas e das formações que o programa proporciona.

Palavras-chave: Gênero, Ambiente Escolar, PIBID.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, jonas.cruz@prof.ce.gov.br;

²Graduanda pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, anarute.lima@aluno.uece.br;

³Graduanda pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, thaynara.chagas@aluno.uece.br;

⁴ Graduanda pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, jacqueline.coelo@aluno.uece.br;

⁵ Professora orientadora: Doutora, Curso de Ciências Sociais - UECE, michely.andrade@uece.br.





INTRODUÇÃO

A EEM Santo Amaro é uma escola pública estadual situada na periferia de Fortaleza, Ceará. Está inserida em um bairro caracterizado pela desigualdade social, estigma de criminalidade e pela presença de diversas organizações da sociedade civil. Conforme Bezerra (2015), a região do Bom Jardim constitui-se como um território marcado pela estigmatização de seus residentes principalmente pela associação entre pobreza e criminalidade.

No decorrer do ano de 2025, as discentes bolsistas do PIBID, desenvolveram e implementaram duas oficinas junto às estudantes da EEM Santo Amaro. A primeira intervenção, realizada no mês de março, consistiu em uma oficina de bordado para promover a reflexão sobre o Dia Internacional da Mulher. Após a oficina, foi realizado um círculo de paz, que proporcionou um diálogo entre bolsistas e estudantes sobre suas trajetórias e experiências de vida.

A segunda oficina foi realizada em maio, articulando a prática do bordado com a temática da Semana Janaína Dutra, cujo o enfoque é a promoção da Diversidade Sexual e de Gênero. Essa oficina contou com a colaboração de uma multiartista trans que compartilhou sua trajetória de vida.

A realização dessa pesquisa foi motivada pelas observações sistemáticas realizadas pelas bolsistas e pelo supervisor, e em decorrência do impacto positivo das oficinas executadas. O que foi reforçado pelo interesse manifesto das estudantes em dar continuidade a momentos que possibilitem a externalização de suas vivências.

Além da observação participante, que constitui uma prática recorrente nas atividades de campo, incorporou-se um grupo focal. Este foi realizado com as estudantes que participaram das duas oficinas, visando obter uma perspectiva mais abrangente do processo formativo. A escolha por restringir a participação apenas para estudantes do sexo feminino fundamentou-se em uma percepção prévia de situações de discriminação e intimidação direcionadas a alunas e às próprias bolsistas no ambiente escolar. Tal prática buscou





estabelecer um espaço seguro, composto exclusivamente por mulheres, a fim de prevenir qualquer coerção ou intimidação.

Tal percepção de coaduna com inúmeras pesquisas já realizadas no campo da ciências sociais (Louro, 1995; Bourdieu, 1999; Grossi, 2004) sobre o que denominamos de dominação masculina que se impõe sobre os corpos dos indivíduos, persistindo em práticas cotidianas mesmo com as significativas mudanças ocorridas na legislação eliminando a desigualdade formal entre homens e mulheres.

METODOLOGIA

Diante da inserção contínua das bolsistas do PIBID no cotidiano escolar e no desenvolvimento de diversas intervenções didático-pedagógicas, adotou-se a técnica da observação participante (ANDRÉ, 2012). Tal opção justifica-se pela intensa relação estabelecida entre bolsistas e as estudantes da escola, que foram registrados em caderno de campo.

Após a realização dessas oficinas, quatro estudantes (três cisgênero e uma transgênero), participantes dessas atividades, foram convidadas para integrar um grupo focal. O objetivo central foi compreender como essas metodologias, que se diferenciam das aulas tradicionais, contribuíram com a aprendizagem dessas estudantes.

O grupo focal foi empregado por constituir uma técnica qualitativa que visa apreender a percepção dos indivíduos sobre um tema específico. Conforme Almeida (2016), esta metodologia se fundamenta por meio da interação em grupo, por um tempo determinado e sob condução de um moderador.

Com o intuito de explorar as percepções das estudantes, foi elaborado um roteiro de questões para orientar o grupo focal. Contudo, durante a condução do momento, duas questões foram adicionadas: o foco central das perguntas era averiguar o que sentiram e o que pensaram em relação às oficinas, bem como identificar as similaridades e divergências percebidas por elas entre o ensino tradicional realizado em sala de aula e as atividades desenvolvidas nas oficinas.

As outras duas questões acrescentadas, uma foi sobre como elas enquanto mulheres se sentiam na escola, isso após relatarem a dificuldades de serem ouvidas em sala de aula, e por conta da chacota que estudantes realizam com as opiniões que elas emitem. A outra questão acrescida se referia ao que o espaço escolar representa para elas.





Embora Almeida (2016) sugira que o grupo focal ideal seja composto por oito a dez participantes, não foi possível alcançar tal contingente. O número de participantes ficou aquém do esperado devido a ausência de estudantes que haviam confirmado presença. Contudo, a técnica de pesquisa foi realizada com as estudantes que estavam presentes, pautando-se na perspectiva de Trad (2009), a qual afirma que o tamanho mais adequado para um grupo focal é aquele viabiliza uma participação eficiente dos seus membros.

Conforme essa autora, embora a orientação geral estabeleça que os membros de um grupo focal sejam indivíduos desconhecidos entre si, a autora ressalta a existência de exceções a essa regra, como em contextos de pequenas comunidades. Compreendemos que nosso caso se encaixa nessa condição por termos realizado as oficinas com estudantes da mesma escola e que algumas já tinham algum vínculo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A restrição ou a negação histórica do acesso feminino à educação é um fenômeno que perpassa a história do Brasil, dado que direitos civis, políticos e sociais foram negados à população feminina. Nesse contexto, a cidadania feminina constitui um processo de conquista gradual e que se mantém em construção. Conforme Débora Carvalho (2011), as mulheres têm conquistado direitos, mas não conseguem usufruir plenamente devido aos condicionantes históricos de valorização da figura masculina que ainda repercutem.

O poder foi destinado aos homens por conta da relação de dominação exercida destes sobre as mulheres fazendo com que estas tivessem que ser subalternas ao que os homens decidiam, que é fruto do modelo de família patriarcal que predominou na história reforçando a dominação masculina na esfera pública e privada.

Nessa perspectiva Pierre Bourdieu (1999) afirma a necessidade de o pesquisador questionar os mecanismos históricos que são responsáveis por des-historicizar e eternizar as formas como a divisão sexual é estruturada e as visões de mundo decorrente dela. O que parece natural e eterno consiste em um trabalho de naturalização que muitas instituições sociais contribuem.

É importante perceber que a lógica da dominação masculina considera que as mulheres não são sujeitos autônomos, mas que devem estar subordinadas ao homem e que sua atuação se limite aos cuidados com a família.

Essa é uma forma do poder masculino não ser ameaçado ao ter que disputá-lo com as mulheres (CARVALHO, 2011). Apesar de homens e mulheres gozarem de igualdade formal





perante a lei, há ainda uma continuidade de práticas culturais construídas na história brasileira e que desequilibra o acesso a direitos para homens e mulheres.

A instituição escolar é um espaço social em que a desigualdade de gênero é observável, manifestando-se no estabelecimento de fronteiras simbólicas que delimitam espaços e práticas associados ao masculino e ao feminino. Essa diferenciação é naturalizada pela comunidade escolar, o que contribui para que tais diferenças passem despercebidas. Nesse sentido Maví Silva e Olenir Mendes (2025) apontam que é frequente observar no contexto escolar a interrupção de atividades femininas por estudantes do sexo masculino para dar lugar aos seus próprios interesses.

Para essas autoras a escola deveria assumir o papel de fomentar a reflexão crítica acerca das construções sociais de gênero, e como elas se articulam no espaço escolar. Adicionalmente, é necessário estabelecer estratégias de intervenção que possam reduzir as discriminações de gênero nesse processo masculinizante e feminizante que se desenvolve no interior dessa instituição.

Outras pesquisas como as que foram realizadas por Louro (2008) nos mostra que para além do senso comum que atribui ao ser homem ou ser mulheres como algo natural, tornar-se homem ou mulher necessita de um empenho contínuo, por ser um processo cultural passam por uma construção entre o indivíduo e o grupo social em que está inserido. E instituições como a escola possuem um papel nessa construção masculinizantes ou feminizantes, que é um processo que nunca cessa e é indefinido.

E a autora ressalta que os processos de construção de gênero, raça e classe não se trata de algo determinado por uma única forma, há variadas formas de conduzir esse processo e não havendo concordância entre elas e corre-se o risco de anunciar consensos que são apenas a imagem de um momento específico (LOURO, 1995).

E como nos mostra Miriam Grossi (2004) é comum encontrar a definição nas sociedades ocidentais de que o gênero masculino é sempre ativo, em nossa cultura essa atividade está para além da esfera da sexualidade, mas também se traduz pela agressividade. Na infância espera-se que o indivíduo masculino seja ativo e consequentemente agressivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos das estudantes evidenciam a predominância de um clima em sala de aula marcado pela intimidação, o que inibe a participação feminina nos espaços formais de ensino.





As participantes referiram o medo recorrente de cometer erros e serem ridicularizadas pelos estudantes do sexo masculino. Esta dinâmica é agravada pela percepção que as metodologias tradicionais restringem a externalização de ideias e pensamentos por parte dos estudantes, o que impacta negativamente o engajamento escolar.

Aluna 1: Bom, foi mesmo como a gente falou: as aulas normais são muito repetitivas. E a gente não interage muito porque tem muito medo de errar. Os professores perguntam, a gente não vai falar. Eu sou assim: “Ah, gente, eu não vou passar vergonha na frente dos outros, não”. Então eu não respondo e prefiro ficar na minha. Aqui já não, aqui todo mundo falou, ninguém se privou. Foi muito bonito o momento. Talvez não acontecesse numa aula normal. É como a gente realmente falou aqui, a gente falou sobre problemas pessoais que eu acho que ninguém nunca falaria numa sala de aula comum. Pelo fato de que, como mesmo foi falado, [há] o julgamento, porque tem muitos meninos gaiatos; então eles brincam, tiram sarro dos nossos problemas. Mal sabem eles o que a gente passa por isso. E então é por isso que a gente se priva.

Estudante 1, 26 de junho de 2025

Embora se observe a formalização da cidadania e garantia legal do direito à educação para mulheres, o legado histórico da negação de direitos manifesta-se em dinâmicas cotidianas no ambiente escolar. Tais atitudes masculinas perpetuam mecanismos de exclusão que comprometem a efetiva participação e o engajamento das estudantes em sala de aula demonstrando que a cidadania formal não se traduz integralmente em uma cidadania de fato no contexto educacional.

O ambiente escolar, à semelhança de outras esferas sociais, constitui-se como um espaço onde se identificam indivíduos autorizados a determinar como e quando outros indivíduos devem se comportar e quais normas devem ser observadas. Conforme Louro (2008), tais tentativas de normatização podem incidir sobre diversas dimensões da vida, como o vestuário, a alimentação, a afetividade ou a ascensão profissional. No contexto abordado pelos relatos das estudantes, esta normatização se manifesta especificamente na regulação da externalização de sentimentos e pensamentos em sala de aula, visando, primordialmente, restringir a conduta das estudantes.

A inibição das estudantes em sala de aula é diretamente atribuída às recorrentes táticas de silenciamento exercidas pelos meninos em sala de aula. Observa-se que a ameaça de bullying compromete a confiança das estudantes, restringindo a aprendizagem e a interação.

Essa dinâmica é agravada pela prática da chacota e por demonstrarem estar indisponíveis para a escuta daquilo que pensam e sentem.

E a nossa sala é uma sala muito difícil, a maioria é menino, aí tem aquelas brincadeiras bestas. A gente passou por um momento na nossa apresentação (Feira Científica) que também não foi legal. E eu tenho certeza que se fosse numa roda de conversa, a gente parando para falar, ia acontecer a mesma coisa: ele ia ficar





atrapalhando, soltando piada, fazendo coisa para poder tirar o nosso foco. Então, não iria dar muito certo na sala de aula.

Estudante 2, 26 de junho de 2023
IX Seminário Nacional do PIBID

As participantes do grupo focal relatam que o comportamento coercitivo dos estudantes do sexo masculino manifesta-se, inclusive, em tentativas ativas de desestabilização durante a apresentação de trabalhos científicos, o que demonstra uma hostilidade acerca do engajamento acadêmico das alunas.

As estudantes demonstraram receio em reproduzir as dinâmicas de compartilhamento vivenciadas nas oficinas em um contexto em que os meninos estivessem presentes. Esse receio é fundamentado na percepção de que os estudantes não colaborariam, e comportamento coercitivo deles seria um fator limitante para a externalização de pensamentos e sentimentos.

Segundo Silva e Mendes (2025) a estrutura de dominação masculina atribui à mulher a expressão da emotividade, configurando-a como uma característica exclusivamente feminina e de menor prestígio social, por sua associação à fragilidade. Consequentemente, a emotividade das mulheres é compreendida como “defeito”, o que legitima a exclusão feminina de várias funções sociais. Silenciar a externalização dos sentimentos das mulheres é uma forma de controlar o ambiente para que apenas aquilo que é relacionado a características masculinas predomine.

O relato das estudantes evidencia que o ambiente escolar funciona como um lócus de construção contínua de gênero, onde os processos de constituição identitária — o tornar-se mulher e o tornar-se homem — estão em constante desenvolvimento, à semelhança do que ocorre em outras esferas sociais.

Conforme postula Louro (2008), é por meio de uma diversidade de práticas e aprendizagens que os gêneros e as sexualidades são plasmados. Este é um processo indefinido no qual múltiplas instituições, como a escola e a família, desempenham um papel significativo na aprendizagem e na regulação dessas identidades. A escola é uma instituição generificada, isso significa que é uma instituição que manifesta e reproduz relações sociais de gênero em sua dinâmica interna.

As práticas coercitivas relatadas pelas estudantes, oriundas exclusivamente de indivíduos do sexo masculino demonstra a realização do que Louro (2008) chama de processos masculinizantes e feminilizantes. É fundamental compreender que gênero se restringe a uma identidade apreendida, mas constitui uma categoria analítica presente nas diversas instituições sociais.





Para esses estudantes do sexo masculino, o processo de constituição das masculinidade está intrinsecamente ligado a práticas de silenciamento do feminino. O que pode ser observado por desqualificação das falas das estudantes, utilização de “brincadeiras” depreciativas, e as práticas contínuas de desestabilizar suas apresentações em sala de aula.

As participantes reafirmaram que o contexto de sala de aula é marcado pela prevalência do preconceito e ausência de compreensão por parte dos meninos. Elas entendem que o ambiente escolar é caracterizado pela falta de respeito e baixa aceitação da diversidade, constituindo em um espaço marcado por uma grande rejeição social.

Em contrapartida no círculo de diálogo, elas relataram ter experienciado a capacidade de empatia e valorização da escuta em relação ao sofrimento alheio. A metodologia do círculo favoreceu o compartilhamento de sentimentos relacionados à vivência feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O clima escolar é marcado por uma situação recorrente de intimidação e julgamento dos estudantes do sexo masculino com as estudantes, o que inibe a participação destas. Verifica-se a existência de mecanismos de silenciamento que as ridicularizam quando se expressam provocando um medo de cometer erros e reduzindo seu engajamento no ambiente escolar.

Percebe-se que apesar da garantia legal do direito à educação, as atitudes dos estudantes em sala de aula perpetuam mecanismos de exclusão que impedem a efetiva participação e engajamento das mulheres, demonstrando que a cidadania plena não se realiza nesse contexto. A escola pode se manifestar como um espaço de normatização das estudantes por meio de práticas que buscam controlar o comportamento das adolescente ao externarem em sala de aula o que pensam e sentem. Esse comportamento masculino é observado de várias formas como até em apresentações de trabalhos científicos, o que revela uma hostilidade frente ao engajamento das adolescentes.

Faz-se necessário desvelar essas formas de silenciamento das estudantes nas escolas para que estas possam reverter essa lógica de exclusão e de dominação de valores de uma masculinidade hegemônica tendo em vista que práticas como essas prejudicam as estudantes, outros alunos que possam desviar do padrão de masculinidade presente, mas também o aprendizado democrático por meio da diversidade de pensamentos e perspectivas de mundo. Essa atitude pedagógica é necessária para que reverta essa reivindicação por um monopólio da fala.





O PIBID por meio de suas inúmeras práticas pedagógicas pode contribuir por trazer metodologias que rompem com a lógica tradicional da sala de aula a ponta para aquilo que não é demonstrado por uma gestão do ambiente escolar pautado em um resultado quantitativo, mas que esconde uma série de ausências e desigualdades no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Agradecemos as estudantes que participaram do grupo focal e das oficinas realizadas.

Agradecemos a nossa orientadora e coordenadora do PIBID de Ciências Sociais da UECE, Michely Andrade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BEZERRA, L. M. P. de S. Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas : lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CARVALHO, D. J. A conquista da cidadania feminina. Saber Acadêmico – Revista Multidisciplinar da UNIESP, n. 11, jun. 2011.
- GROSSI, M. P. Masculinidade: Uma revisão teórica. Antropologia em Primeira Mão, v. 75, p. 1-37, 2004.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.
- SILVA, M. C; MENDES, O. M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia-MG, v. 28, n. 1, p. 90-99, jan./jun. 2015.

