



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM  
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-  
PPGREC

**EVERTON SANT'ANA DOS SANTOS**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS SOBRE VIOLÊNCIA  
CONTRA A MULHER NO CURRÍCULO DA ESCOLA LAURA SILVA,  
ITABUNA-BA**

**JEQUIÉ - BA**

**2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**EVERTON SANT'ANA DOS SANTOS**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS SOBRE VIOLÊNCIA  
CONTRA A MULHER NO CURRÍCULO DA ESCOLA LAURA SILVA,  
ITABUNA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

S237n Santos, Everton Sant'ana dos.

Narrativas de professoras e alunas sobre violência contra a mulher no currículo da escola Laura Silva, Itabuna-Ba / Everton Sant'ana dos Santos - Jequié, 2024.  
291f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira)

1.Violência contra a mulher 2.Escola 3.Lei 14.164/21 4.Currículo escolar 5.Cidadania I Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II Título

CDD – 364.374070981

**EVERTON SANT'ANA DOS SANTOS**

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CURRÍCULO DA ESCOLA LAURA SILVA, ITABUNA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

**Aprovado em:** 30 de setembro de 2024



Prof. Dra. Maria de Fátima de Andrade de Ferreira (UESB/DCHEL)  
Presidente da Banca/Orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ZORAIDE SANTOS VIEIRA  
Data: 01/10/2024 00:19:09-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Zoraide Santos Vieira (UESB/DCHEL)  
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CANDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES  
Data: 30/09/2024 19:03:05-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UNEB)  
Examinadora Externa



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)  
Examinador Interno

Dedico este trabalho à minha família, cujo amor incondicional e apoio constante foram minha força durante esta jornada. Àquelas pessoas que acreditam na educação e nas relações étnicas como instrumentos de transformação social. E, especialmente, às meninas e mulheres vítimas de violência, que enfrentam o desafio de romper o ciclo de opressão e merecem todas as possibilidades de um futuro mais justo e digno.

## AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa tão significativa da minha vida é uma realização que carrego com profundo orgulho e gratidão. Este trabalho não representa apenas o esforço individual, mas reflete a soma de ensinamentos, incentivos e contribuições de muitas pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte dessa trajetória. Cada palavra aqui escrita carrega um pouco da força, da dedicação e do amor daqueles que me acompanharam. É um momento de olhar para trás e reconhecer que, mesmo diante dos desafios, foi possível seguir em frente com perseverança e fé.

Primeiramente, agradeço a Deus, por Sua graça infinita e por me sustentar em cada passo dessa jornada. A Ele, toda honra e glória!

Aos meus pais, Antônio e Letícia, que me ensinaram o valor da educação, da humildade e da perseverança, e que foram meus maiores exemplos de força e resiliência. À minha família, meu alicerce, especialmente à minha esposa Gisele, pelo amor, paciência e apoio incondicional, e aos meus filhos, Laura e Lucca, que são minha luz e inspiração.

À minha orientadora, Professora Maria de Fátima, minha eterna gratidão por sua paciência, sabedoria e confiança. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se tornasse realidade. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB, pelo conhecimento transmitido e pelo compromisso com a formação acadêmica.

Aos amigos que fizeram parte dessa jornada, com destaque para os colegas de mestrado Arthur, Tânia, David Kaique, pela parceria, amizade e trocas valiosas ao longo do caminho. Aos colegas do CPM Itabuna, que sempre me incentivaram, com especial menção ao Tenente-Coronel Pessoa, à Cabo Luciana, à Professora Neriane e à Capitã Yara, por cada gesto de apoio e encorajamento.

Agradeço também às participantes da minha pesquisa – professoras e alunas – que, com coragem e generosidade, aceitaram embarcar neste desafio comigo. Vocês tornaram este trabalho possível e significativo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, meu eterno agradecimento.

SANTOS, Everton Sant'Ana dos. **Narrativas de professoras e alunas sobre violência contra a mulher no currículo da Escola Laura Silva, Itabuna-BA.** Dissertação de mestrado [Relações Étnicas e Contemporaneidade]. Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Campus de Jequié – BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa analisou narrativas de professoras e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental sobre violência contra a mulher, observando o que pensam/dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre a implementação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, no currículo da Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna – BA. Essa Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção e combate à violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher no ambiente escolar, considerando a relevância de aprofundar a compreensão do direito humano à educação e cidadania à luz da legislação educacional brasileira. Dessa forma, para tratar do fenômeno da violência, especificamente da violência de gênero e violência contra a mulher na escola exige conhecimentos sobre o modelo de construção da sociedade brasileira, de herança colonial escravista, patriarcal, capitalista, autoritária, racista e misógina, evidenciando a interseccionalidade entre os termos violência de gênero, violência contra a mulher, racismo, raça/etnia, classe social, dentre outros marcadores sociais da diferença, que entrelaçados nas relações sociais, produzem estereótipos, preconceitos, discriminação, desigualdades e exclusão social da mulher, a mistificação da sexualidade das mulheres negras no imaginário social. Para analisar as narrativas de professoras e alunas da EPELS sobre o tema foi realizada uma abordagem exploratória que visou proporcionar uma visão aproximada do objeto e a pesquisa descritiva e qualitativa com apoio da abordagem quantitativa de análise, buscando através de uma base teórica fundamentar e interpretar os resultados obtidos. O referencial teórico envolve a noção de violência Chauvi (2019) Boudieu (1989), violência de gênero Scott (1995) Nicholson (2000), violência contra a mulher Saffioti (2004) Saffioti (1987), conceitos, definições e concepções que também são aplicados por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes correntes, a fim de refletir sobre o tema e colocar em questão as interpretações desta pesquisa. As interlocutoras da pesquisa, foram as professoras e alunas que se autodeclararam negras e decidiram pela participação na pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de formulário fechado e aberto, entrevista semiestruturada, conversas formais e informais e observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática. Os resultados indicam que a EPELS não realiza discussões sobre a legislação de combate à violência contra a mulher, como a Lei n. 11.340 e a Lei n. 14.164, em seu currículo ou projetos pedagógicos. Além disso, não são realizadas atividades que abordem essa temática de forma transversal no currículo escolar. Com isso, esperamos contribuir com a reflexão crítica sobre a importância da implementação da Lei n. 14.164 no currículo escolar e da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher na escola-campo como possibilidades de produzir conhecimentos e saberes sobre relações de gênero e suas articulações com raça/etnia, classe social e, nesse processo, compreender de que modo essas relações são constituídas e experimentadas e de que modo pensamos sobre elas, incluindo nelas a exigência de combater às violências contra as mulheres.

**Palavras-chave:** Violência contra a mulher. Escola. Lei 14.164/21. Currículo escolar. Cidadania.

SANTOS, Everton Sant'Ana dos. **Narratives of Teachers and Students on Violence Against Women in the Curriculum of Escola Laura Silva, Itabuna-BA.** Master's Dissertation [Ethnic Relations and Contemporaneity]. Academic Master's Program in Ethnic Relations and Contemporaneity. Jequié Campus – BA, State University of Southwest Bahia – UESB. 2024.

## ABSTRACT

This study analyzed narratives from teachers and female students in the 9th grade of Elementary School regarding violence against women, focusing on their perspectives and discussions on the implementation of Law No. 14,164, dated June 10, 2021, within the curriculum of the Laura Silva State Public School (EPELS) in Itabuna, Bahia. This law amended the National Education Guidelines and Framework Law (LDB No. 9,394, dated December 20, 1996) to include content on the prevention and combat of violence against women in the Basic Education curriculum and established the School Week for Combatting Violence Against Women in the school environment. The study underscores the importance of deepening the understanding of the human right to education and citizenship in light of Brazilian educational legislation. Addressing the phenomenon of violence, specifically gender-based violence and violence against women within schools, requires knowledge of the model of Brazilian society, marked by a colonial, slave-holding, patriarchal, capitalist, authoritarian, racist, and misogynistic heritage. This analysis highlights the intersectionality between gender violence, violence against women, racism, race/ethnicity, social class, and other social markers of difference, which, when intertwined in social relations, produce stereotypes, prejudices, discrimination, inequalities, and the social exclusion of women, particularly the mystification of black women's sexuality in the social imagination. An exploratory approach was adopted to provide a closer view of the subject matter, along with descriptive and qualitative research supported by quantitative analysis, aiming to theoretically ground and interpret the findings. The theoretical framework includes the notion of violence as articulated by Chauí (2019) and Bourdieu (1989), gender-based violence as discussed by Scott (1995) and Nicholson (2000), and violence against women as explored by Saffioti (2004, 1987). These concepts and definitions are applied by researchers from different perspectives to reflect on the topic and question the interpretations presented in this research. The study participants were teachers and students who self-identified as black and chose to participate. Data collection was conducted through closed and open-ended questionnaires, semi-structured interviews, formal and informal conversations, and direct, non-systematic, and systematic on-site observations. The results indicate that EPELS does not engage in discussions about legislation on combating violence against women, such as Law No. 11,340 and Law No. 14,164, within its curriculum or pedagogical projects. Additionally, no activities addressing this theme are integrated transversally into the school curriculum. We hope this study contributes to critical reflection on the importance of implementing Law No. 14,164 within the school curriculum and the School Week for Combatting Violence Against Women as opportunities to generate knowledge about gender relations and their intersections with race/ethnicity and social class, while understanding how these relations are formed, experienced, and reflected upon, including the imperative to combat violence against women.

**Keywords:** Violence against women. School. Law 14,164/21. School curriculum. Citizenship.

## **Apresentação**

Esta apresentação mostra a estrutura desta dissertação intitulada *Narrativas de professoras e alunas sobre a violência contra a mulher e a implementação da Lei 14.164/21 no currículo do Ensino Fundamental na escola Laura Silva, Itabuna-BA*. Nela, descrevemos a trajetória do pesquisador até aqui e o porquê de buscar o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, linha de pesquisa 2 - Etnias, Gênero e Diversidade Sexual – e o interesse pelo tema violência contra a mulher e tratar desse tema no espaço escolar.

Em primeiro lugar, apresentamos um questionamento a respeito do tema investigado, que exige atenção e merece destaque significativo na sociedade contemporânea. Afinal, violência é um fenômeno complexo, multifacetado, plural, polissêmico e de difícil definição e um fenômeno que é replicado de forma constante e complexa na contemporaneidade, em diferentes contextos sociais, inclusive na escola. De qualquer modo, acreditamos que o conhecimento sobre o que é violência e suas interfaces, buscando marcos legais para lidar com o fenômeno, pode ser muito relevante para a compreensão da situação-problema que vive a escola e sociedade brasileira, hoje.

A violência de gênero e a violência contra a mulher, por exemplo, são formas específicas de violência que afetam as mulheres devido ao seu sexo biológico e as manifestações de violência contra as mulheres podem incluir agressão física, abuso emocional, controle financeiro, coerção sexual, entre outras formas de tratamento desigual ou prejudicial, baseado no gênero.

O pesquisador é natural de Itamaraju-BA, filho de Eleticia Sant’Ana dos Santos e Antônio Costa dos Santos, caçula entre seus dois irmãos. Everton é um homem pardo, heterossexual, filho, esposo e pai e, realizar esta pesquisa traz à memória a sua infância e vivências com a diversidade, problemas de desigualdades sociais e diferenças, relações étnico-raciais e de gênero, identidades sexuais, além de demandas trazidas da vida pessoal e profissional. Um menino de família pobre que vivenciou toda sua infância e juventude dentro de um ambiente com a presença da violência doméstica e familiar potencializada através do alcoolismo. Aos cinco anos de idade não lhe foi dado o direito de ir à escola, pois já tinha como responsabilidade cuidar de sua mãe, que devido à dependência do álcool, foi acometida pela perda do tato e teve a responsabilidade de aprender a ler e escrever, sem ter o contato com a escola. Aos sete anos de idade ingressou na primeira série do Ensino Fundamental I e

assim, teve a oportunidade de acesso ao saber, destacando-se pelo seu interesse, desempenho escolar e dedicação aos estudos. Aos nove anos de idade começou a perceber e vivenciar como a violência doméstica e a familiar se faziam presentes em sua casa e como o álcool era o fator responsável pela mudança de comportamento do seu genitor, que mostrava ser calmo e tranquilo quando não bebia. Toda sexta-feira era o início do seu sofrimento, pois era a véspera do final de semana e sabia que seu pai, que trabalhava como pedreiro, começaria a chegar em casa alcoolizado. Assim, os finais de semana eram marcados pelo sofrimento e a violência. As agressões à sua mãe aconteciam de todas as formas possíveis, e seus irmãos, que eram mais velhos, saíam daquele cenário e o deixavam sozinho.

Na busca de defender sua mãe, apanhava, e, por inúmeras vezes, seu genitor em posse de uma faca ou facão, o perseguia para fazer o mal; tudo isso, simplesmente por tentar defender sua mãe, exprimindo um choro e grito de socorro, quando buscava pedir a ajuda a seus vizinhos e as pessoas que passavam na rua.

Nesse contexto, a polícia militar sempre se fazia presente e, na ocasião, sua mãe, sempre recepcionava e falava: “Está tudo bem”. Pois, o medo de ter o pai de seus filhos e provedor do seu sustento preso, negava e, assim, o ciclo de violência permanecia. Desse modo, continuava a viver a violência familiar e doméstica, evitando denunciar o seu marido, mesmo que isso pudesse tirar a sua vida. Esse cenário acompanhou a sua família e o pesquisador por toda sua fase de criança e adolescência. Os estudos eram uma forma de tentar sair de todo aquele tormento.

Na adolescência percebeu como precisaria mudar sua realidade e como os estudos seriam uma chave para se libertar daquela situação. No ano de 2007, ainda com 17 anos de idade, passa no processo seletivo para realizar um curso técnico em uma instituição distante de sua residência, e percebe esse momento como uma oportunidade de sair daquela realidade. Contudo, o medo e a insegurança de deixar seus pais, o deixou angustiado, mesmo assim, decidiu seguir seu caminho. Concluiu o curso técnico em 2008 e retornou a sua cidade para morar com seus genitores. No ano de 2009 ganhou uma bolsa parcial de 50% pelo Programa Prouni e começou o curso superior, de graduação, bacharelado em Administração. Nesse momento, surge também o emprego. Essa foi uma importante oportunidade que foi valorizada, pois passou no processo seletivo e começou a trabalhar em uma instituição financeira com agricultores familiares. No ano de 2015, ingressou como servidor público na área de Segurança Pública no estado da Bahia.

Foi assim... A vida traz lembranças, recordações, experiências vividas... Mas, a travessia da vida traz pensamentos, sofrimentos, resultados de lutas e resistências, mas

também, amor de laços familiares e que, muitas vezes, nos ajudam a entender as tramas da vida... Tramas que o colocaram na vida adulta e profissional do outro lado da história, das experiências vividas na família para a experiências vividas por outras pessoas, por um lado, como profissional professor formador de opinião, educador e, por outro, na Segurança Pública, atuando na prevenção e combate à violência contra a mulher.

Desse modo, a experiência de vida na infância e na adolescência no ambiente familiar é, agora, experimentado de outro modo como profissional atuando na Ronda Maria da Penha, no ano de 2017. Esse foi um período marcado por conquistas importantes, primeiramente pela oportunidade de iniciar na função como docente, além de ter recebido o convite para trabalhar na companhia Ronda Maria da Penha, no município de Itabuna – BA, um órgão responsável no acompanhamento de mulheres que são vítimas de violência de gênero. Nessa função, percebeu como suas vivências de sofrimento eram semelhantes e reais às experiências vividas por famílias que estavam sendo acompanhadas.

É válido lembrar que, no cumprimento de suas funções na Ronda Maria da Penha, além de acompanhar e acolher mulheres vítimas de violência, atendidas pela Ronda, o pesquisador realizou oficinas durante o desempenho de suas funções promovidas pelo setor e equipe de prevenção e combate contra a violência à mulher. Essas oficinas foram desenvolvidas em diferentes espaços sociais e, dentre eles, destacamos as escolas, lugares ocupados pela diversidade e diferença, ambientes selecionados para atender ao público escolar, com a intenção de promover reflexão e sensibilização sobre temas transversais a exemplo de gênero, prevenção e enfrentamento às violências e suas interfaces, na perspectiva de erradicar práticas abusivas nas relações decorrentes de uma cultura patriarcal, autoritária e colonial que se entrelaçam para produzir a homofobia, o machismo e a misoginia.

Nesse processo de desenvolvimento de suas funções, o pesquisador foi escolhido dentro do seu setor de trabalho para ser o profissional responsável pela aplicação do *Projeto Ronda para Homens*. Este projeto foi vencedor do “Selo de práticas inovadoras no enfrentamento à violência contra a mulher”, no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2017. É importante destacar que esse projeto tem como atividade principal desenvolver o diálogo com os homens em geral, sobre o fenômeno da violência contra a mulher, buscando promover uma reflexão e sensibilização do gênero masculino e a prevenção e o enfrentamento à violência de gênero, na perspectiva de erradicar práticas abusivas nas relações decorrentes de uma cultura machista. Com o intuito de aperfeiçoar a sua atuação como profissional da Segurança Pública, responsável pela prevenção e combate à violência contra a mulher, em 2018, procurou aprofundar conhecimento sobre a temática, melhorar a qualidade das ações

desenvolvidas e avaliar a importância do trabalho em andamento, o pesquisador finalizou a especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. O trabalho de conclusão de curso foi no formato de monografia e o tema pesquisado foi a *Ronda Maria da Penha: Um instrumento de enfrentamento à violência contra a mulher no município de Itabuna- BA*”.

É importante também por em evidência que, na função de professor da Educação Básica, foi possível observar o quanto é relevante trabalhar na educação e essa é mais uma realização do professor e educador que tem trilhado a sua vida com algumas preocupações sobre o que fazer, o que preciso aprender para melhorar a educação em valores, o respeito a diferença e diversidade. Nesse sentido, temas como violência, gênero e raça/etnia, construção histórica das masculinidades e feminilidades e, de que modo, essas questões podem influenciar no desenvolvimento dos jovens, na sua formação de caráter e escolhas são considerados como fundamentais para quem deseja buscar estratégias para prevenir e combater violências diversas, inclusive a violência contra a mulher.

Nessa trilha da busca pelo conhecimento, em 2021, o pesquisador foi aprovado em duas seleções como aluno especial de disciplinas optativas em Programas de Mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. No Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn, campus de Vitória da Conquista, cursou a disciplina *Contexto de educação e espaços de violência* e no Programa de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, Campus de Jequié, cursou a disciplina *Escolarização e desigualdade de gênero, raça/etnia*, que foram fundamentais para a delimitação do tema em questão. A decisão foi pela pesquisa *Narrativas de professoras e alunas sobre violência contra a mulher e a implementação da Lei 14.164/21 no currículo da Escola Estadual Laura da Silva*, escola sediada no centro urbano do município de Itabuna – BA.

Foi assim que tudo começou... vivências sofridas com a violência familiar, violência contra a mulher na própria casa, experiências profissionais e acadêmicas, estudos sobre o tema. Esse foi o caminho que levou o pesquisador a sua trajetória no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, no campus de Jequié, da UESB. De qualquer modo, acreditamos que o conhecimento e saberes adquiridos durante o período de março de 2022 a setembro de 2024 valeu muito para a compreensão de que é preciso lutar contra esse mal que permanece ao longo dos tempos – o patriarcado e seus entrelaçamentos com o racismo, o autoritarismo, o machismo e a misoginia. O patriarcado e suas articulações produzem outro grande mal: a violência contra a mulher, contra o negro, o afrodescendente, o não branco, enfim, os não favorecidos pela sociedade colonial, capitalista e patriarcal.

Para melhor organização e compreensão do tema que, certamente, despertará o interesse de outras pessoas que, como o pesquisador, viveu essa trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, pesquisadores e estudiosos do tema que, certamente, devem buscar esta dissertação para leitura, consulta e referência, o texto foi dividido em quatro partes. A Parte I - *Uma introdução à pesquisa*, mostra os elementos principais da pesquisa e trata de uma análise de narrativas de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre violência contra a mulher na Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, sediada em Itabuna-BA. Apresenta uma breve análise da implementação da Lei 14.164/2 sobre a necessidade de políticas públicas e ações educativas específicas para combater a violência contra a mulher, especialmente no ambiente escolar.

Em seguida, traçamos um breve panorama histórico sobre a implementação da Lei n. 14.164/21, que inclui a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e estabelece a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Destacamos como justificativa o papel fundamental dessa Lei no enfrentamento da violência de gênero no ambiente escolar, por meio da promoção de atividades educativas e da conscientização sobre a interseção entre violência de gênero, raça/etnia e outros marcadores sociais da diferença. Além disso, apresentamos dados sobre a violência letal direcionada às mulheres negras no Brasil, evidenciando múltiplas discriminações que essas mulheres enfrentam devido a estereótipos, preconceitos e discriminação racial. Ademais, mostramos a importância da escola, como espaço de educar e ensinar a condição humana e formar sujeitos autônomos e solidários, na tarefa da questão da educação humana e cidadania. Assim sendo, ressaltamos a importância da inclusão da temática da violência contra as mulheres nos currículos escolares e a urgência de políticas públicas direcionadas para essa questão no âmbito educacional.

Na Parte II, apresentamos o marco teórico, buscando uma definição de conceitos e categorias dos termos violência, violência de gênero, patriarcado e sobre as condições das mulheres na sociedade brasileira, ressaltando as articulações entre o patriarcado e a violência patrimonial, o machismo e o autoritarismo. Ainda consideramos a importância de buscar mudanças para alcançar uma educação em valores, igualdade de direitos e cidadania. Apresentamos também uma descrição da evolução das leis e políticas brasileiras sobre o combate à violência contra a mulher, destacando a relevância da Lei Maria da Penha. Em seguida, falamos do ambiente escolar, da violência e suas faces, violência de gênero e violência contra a mulher nas escolas, das políticas públicas educacionais e do papel do currículo escolar, nesse contexto. Além de chamar a atenção à implementação da Lei n. 11.340/2006 e Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, e de que modo essas medidas podem

contribuir para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres nas escolas.

Na Parte III, apresentamos a metodologia adotada pela pesquisa, considerando a caracterização do estudo, tipos de abordagem teórica e metodológica, especificando métodos, materiais e procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados, bem como, as categorias de análise empregadas. Além disso, mostramos a caracterização do campo de pesquisa, sua localização e o território de identidade Litoral Sul da Bahia, o perfil das professoras e alunas investigadas, as estratégias de entrada no campo, destacando as interações construídas no espaço-tempo durante o contato com as interlocutoras e a coleta de dados. Por fim, tratamos de mostrar de que modo foi realizada a aplicação dos instrumentos de pesquisa, como foram utilizados e o tratamento, a análise e a interpretação dos dados coletados durante o processo de investigação.

Por fim, a Parte IV mostra a conclusão da pesquisa, procurando responder os objetivos estabelecidos pela investigação e apresenta algumas considerações finais, com a intenção de contribuir com a Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna-BA, com conhecimentos sobre violência de gênero e violência contra a mulher no contexto escolar. De acordo com os resultados obtidos, ao que tudo indica, a EPELS ainda está a caminho para conquistar espaços de luta para a prevenção e o combate à violência contra a mulher, ainda não abriu espaços de discussão sobre a legislação e não inseriu conteúdos da Lei n. 11.340 e Lei n. 14.164, em seu currículo escolar, não promoveu educação continuada para os/as professores/as e nem elaborou propostas e/ou projetos pedagógicos nessa direção.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CEDAW</b>	Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação a mulher
<b>CEP</b>	Comitê de Ética da Pesquisa
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>DEAM</b>	Delegacia de Atendimento a mulher
<b>EPELS</b>	Escola Pública Estadual Laura Silva
<b>FNB</b>	Frente Negra Brasileira
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
<b>MPU</b>	Medida Protetiva de Urgência
<b>ODEERE</b>	Órgão de Educação e Relações Étnicas
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Direitos Humanos
<b>PPGEN</b>	Programa de Pós Graduação em Ensino
<b>PPGREC</b>	Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas Raciais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROERD</b>	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>TALE</b>	Termo de Autorização Livre Esclarecido
<b>TEN</b>	Teatro Experimental do Negro
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS, FIGURAS E MAPA FOTOGRAFIA**

<b>FOTOGRAFIA 1:</b> Rol de entrada da EPELS Itabuna, BA, 2023 .....	152
<b>FOTOGRAFIA 2:</b> Estacionamento da EPELS Itabuna, BA, 2023.....	153
<b>FOTOGRAFIA 3:</b> Pátio Interno da EPELS Itabuna, BA, 2023.....	154
<b>FOTOGRAFIA 4:</b> Corredore 01 das Salas da EPELS Itabuna, BA, 2023 .....	154
<b>FOTOGRAFIA 5:</b> Corredores 02 das Salas da EPELS Itabuna, BA, 2023 .....	155
<b>FOTOGRAFIA 6:</b> Cartaz Corredor da EPELS Itabuna, BA, 2023.....	155
<b>FOTOGRAFIA 7:</b> Sala de aula EPELS Itabuna, BA, 2023 .....	156
<b>FOTOGRAFIA 8:</b> Placa sala de aula EPELS .....	157
<b>FIGURA 1 –</b> Participação das mulheres na vida pública representação política e ocupação de cargos gerenciais, 2018 .....	88
<b>MAPA 1 –</b> Distribuição municípios do T.I. Sul da Bahia.....	144

## LISTA DE QUADROS E TABELAS QUADRO

<b>QUADRO 1</b> – Teorias do Currículo da Modernidade à Pós Modernidade: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.....	114
<b>QUADRO 2</b> – Relação de Professores EPELS, 2023.....	165
<b>QUADRO 3</b> – Corpo Docente (população da pesquisa) Professoras da turma do 9º ano da EPELS-BA, 2023.....	167
<b>QUADRO 4</b> – Corpo Discente (população da pesquisa) Alunas da turma do 9º ano da EPELS-BA, 2023.....	170
<b>QUADRO 5</b> – Corpo Docente (Interlocutoras da pesquisa) professoras da turma do 9º ano, da EPELS-BA, 2023.....	178
<b>QUADRO 6</b> – Corpo Docente (Interlocutoras da pesquisa) professoras da turma do 9º ano, da EPELS-BA, 2023.....	180
<b>QUADRO 7</b> – Narrativas de Professoras sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS, Itabuna, BA, 2023.....	183
<b>QUADRO 8</b> - Narrativas de professoras sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS, 2023.....	185
<b>QUADRO 9</b> – A EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os professores? O que narram às interlocutoras, 2023.....	187
<b>QUADRO 10</b> – Se as professoras já ouviram falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, 2023.....	188
<b>QUADRO 11</b> – O que dizem as professoras sobre o conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino.....	190
<b>QUADRO 12</b> - O que pensam as professoras sobre a importância de implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino.....	191
<b>QUADRO 13</b> – Narrativas das Professoras e suas considerações sobre a importância de trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar a EPELS, 2023.....	193
<b>QUADRO 14</b> – Narrativas das professoras sobre sua formação acadêmica e a frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas, 2023.....	196
<b>QUADRO 15</b> – O que dizem as professoras sobre as atividades complementares e/ou	

formação continuada, nas quais participaram, e a frequência às questões voltadas a violência contra a mulher foram abordadas, 2023.....	198
<b>QUADRO 16</b> – O que dizem as professoras sobre os livros didáticos adotados na escola, e a frequência que as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas, 2023.....	200
<b>QUADRO 17</b> – Narrativas das professoras sobre a orientação ou capacitação que, receberam para tratar das questões de gênero e da violência de violência contra a mulher na escola, 2023.....	202
<b>QUADRO 18</b> – Narrativas das professorasja sobre as vivências de situações que envolvessem a violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula, 2023.....	204
<b>QUADRO 19</b> – Narrativas das professoras sobre a implementação da semana da violência contra a mulher e suas contribuições na diminuição da violência contra a mulher que pode estar enovelada por marcadores sociais da diferença de gênero, raça, etnia, classe social, 2023.....	206
<b>QUADRO 20</b> – O que dizem as professoras sobre as considerações a importância da abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula contribui para a diminuição da violência contra a mulher, 2023.....	210
<b>QUADRO 21</b> – O que dizem as professoras referente aos fatores interseccionais como raça, etnia, classe social e se estes marcadores podem contribuir para prática da violência contra a mulher na escola, 2023.....	213
<b>QUADRO 22</b> – O que dizem as alunas sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS, 2023.....	219
<b>QUADRO 23</b> – O que pensam as alunas sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS, 2023.....	220
<b>QUADRO 24</b> – O que as alunas dizem sobre a Lei n. 14.164/21 na EPELS, no dialogo com os para os alunos, 2023.....	222
<b>QUADRO 25</b> – Se as alunas já ouviram falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da EPELS, 2023.....	223
<b>QUADRO 26</b> – Se as alunas já ouviram falar sobre a violência contra a mulher em alguma disciplina na sala de aula na EPELS, 2023.....	223
<b>QUADRO 27</b> – O que dizem as alunas sobre essa temática na sala de aula na EPELS, 2023.....	224
<b>QUADRO 28</b> – O que dizem as alunas sobre o motivo que levou o/a professor/a falar sobre essa temática na sala de aula, 2023.....	225

<b>QUADRO 29</b> – O que dizem as alunas sobre essa tomada de decisão da/o professor/a de falar sobre essa temática com alunos/as na sala de aula, 2023.....	226
<b>QUADRO 30</b> - Se as alunas possuem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino, 2023.....	230
<b>QUADRO 31</b> - Narrativa das alunas sobre a implantação da Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino, 2023.....	232
<b>QUADRO 32</b> - O que dizem as alunas sobre as contribuições da implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que poderia estar enovelada, 2013.....	234
<b>QUADRO 33</b> - O que pensam as alunas sobre a importância de trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?, 2023.....	237
<b>QUADRO 34</b> - O que dizem as alunas sobre a frequência as questões dessa temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas pelos professores na EPELS, 2023.....	239
<b>QUADRO 35</b> - O que dizem as alunas sobre as atividades pedagógicas na sala de aula, em quais você participou, com que frequência as questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas pelos professores na EPELS, 2023.....	240
<b>QUADRO 36</b> - O que falam as alunas sobre os livros didáticos adotados na escola, e qual a frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas na EPELS, 2023.....	241
<b>QUADRO 37</b> - O que dizem as alunas sobre as orientações recebidas na EPELS para tratar de questões de gênero, violências e violência contra a mulher na escola, 2023.....	242
<b>QUADRO 38</b> - O que dizem as alunas sobre a frequência as questões da temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas na EPELS nas séries anteriores, 2023.....	243
<b>QUADRO 39</b> – O que pensam as alunas sobre a importância de abordar a temática violência contra a mulher nas séries anteriores na EPELS, 2023.....	244
<b>QUADRO 40</b> - O que dizem/falam/dizem as alunas sobre as lembranças das falas do o/a professor/a falou da Lei n. 14.164/21 ao abordar a violência contra a mulher, na EPELS, 2023.....	245
<b>QUADRO 41</b> – Avaliação das alunas sobre o conhecimento do/a professor/a sobre a temática a violência contra a mulher, na EPELS, 2023.....	246
<b>QUADRO 42</b> - O que dizem as alunas sobre as atividades fora do ambiente escolar, em quais participaram, com que frequência essas e questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas na EPELS, 2023.....	247

<b>QUADRO 43</b> - O que dizem as alunas sobre as orientações recebidas para tratar de questões de gênero, violência e violência contra a mulher na escola EPELS, 2023.....	248
<b>QUADRO 44</b> - O que falam as alunas sobre as vivências de situações que envolvessem a violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula na EPELS, 2023.....	248
<b>QUADRO 45</b> - O que dizem as alunas sobre as considerações abordagem sobre violências inclusive de gênero e sua intersecção raça, etnia e classe social no contexto da sala de aula/cotidiano da EPELS e sua contribuição para a prevenção/combate a violência contra a mulher, 2023.....	251
<b>QUADRO 46</b> - O que dizem as alunas sobre a interseção entre os marcadores de gênero, raça etnia, classe social e a prática da violência contra a mulher, 2023.....	253
<b>QUADRO 47</b> - O que dizem/falam/pensam as alunas sobre a importância de falar sobre essa questão na sala de aula/escola, 2023.....	255
<b>QUADRO 48</b> - O que dizem/falam/pensam as alunas sobre os marcadores sociais raça, etnia e classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher, 2023.....	257
<b>TABELA 1</b> - Distribuição do Quadro Funcional de colaboradores EPELS, 2023.....	150
<b>TABELA 2</b> – Salas e Repartições EPELS, 2023.....	151
<b>TABELA 3</b> – Dados IDEB da EPELS - Turma do 9º ano, de 2005 a 2021.....	159
<b>TABELA 4</b> – Corpo Discente (população geral). Alunos por turma da EPELS-BA, 2023.....	168
<b>TABELA 5</b> – Discentes por turma (população da pesquisa) do 9º ano da EPELS-BA, 2023.....	169

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

#### PARTE I

<b>1. UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
--	-----------

#### PARTE II

<b>2. MARCO TEÓRICO DA PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
---	-----------

2.1 EM BUSCA DE CONCEITOS E CATEGORIAS PRINCIPAIS DA PESQUISA .....	39
---	----

<b>2.1.1 Violência: definição, tipologia e identificação.....</b>	<b>39</b>
---	-----------

<b>2.1.2 Violência de gênero e violência contra a mulher .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

<b>2.1.3 Currículo, escola cidadã e democrática .....</b>	<b>57</b>
---	-----------

<b>2.1.4 Dominação de gênero e o papel da mulher: o público e o privado .....</b>	<b>62</b>
---	-----------

2.2 UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	66
--	----

<b>2.2.1 A violência do patriarcado e o papel da mulher na sociedade: uma reflexão conceitual.....</b>	<b>71</b>
--	-----------

<b>2.2.2 Violência patrimonial e patriarcal: machismo e autoritarismo nas relações sociais. Por que violência contra a mulher (?)......</b>	<b>79</b>
---	-----------

<b>2.2.3 Igualdade de direitos e cidadania das mulheres na sociedade brasileira .....</b>	<b>82</b>
---	-----------

2.2.3.1 Legislação da violência contra as mulheres no Brasil .....	85
--	----

2.2.3.2 Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher.....	94
---	----

2.3 ESCOLA, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	101
--	-----

<b>2.3.1 O que dizer sobre a Escola Contemporânea (?). Espaço, cultura escolar e a formação do ser humano.....</b>	<b>102</b>
--	------------

<b>2.3.2 A formação continuada do professor e práticas sócio-pedagógicas e implementação de Políticas Públicas na escola.....</b>	<b>106</b>
---	------------

2.4 CURRÍCULO E CURRÍCULO ESCOLAR: O QUE É ISSO?.....	109
---	-----

<b>2.4.1 Currículo, Políticas Públicas Educacionais e violência de gênero no currículo.....</b>	<b>112</b>
---	------------

<b>2.4.2 A implementação da Lei n. 14.164/21 e Lei n. 11.340/2006 no currículo escolar...120</b>	
--	--

#### PARTE III

<b>3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA: O CAMPO E SEUS INTERLOCUTORES.....</b>	<b>130</b>
---	------------

3.1 CARACTERIZAÇÃO, TIPOLOGIA E IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	132
3.2 MATERIAL, MÉTODOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DE DADOS.....	139
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE(TI) LITORAL SUL, ESTADO DA BAHIA E CAMPO DE PESQUISA .....	143
<b>3.3.1 Caracterização do território de identidade litoral sul da bahia.....</b>	<b>144</b>
<b>3.3.2 Caracterização da epels, campo de pesquisa.....</b>	<b>149</b>
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E CORPO DISCENTE DA EPELS, ITABUNA-BA.....	164
3.5 O CAMPO: AS ESTRATÉGIAS DE ENTRADA, AS INTERLOCUTORAS E AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO/TEMPO DA PESQUISA.....	171
<b>3.5.1 Chegou a hora de começar... O contato com o campo.....</b>	<b>172</b>
<b>3.5.2 Perfil das professoras e alunas, interlocutoras da pesquisa.....</b>	<b>177</b>
<b>3.5.3 O que narram as professoras sobre violência de gênero, violência contra mulher e a Lei n. 14.164/21 no currículo da EPELS.....</b>	<b>183</b>
<b>3.5.4 Percepção das professoras sobre contribuições da Lei n.14.164/21 no currículo da EPELS .....</b>	<b>189</b>
<b>3.5.5 Sobre a formação do professor, prática docente e a Lei 14.164/21.....</b>	<b>195</b>
<b>3.5.6 O que dizem/falam/pensam os professores sobre manifestações de violência de gênero no espaço escolar/sala de aula e intersecção gênero, raça, etnia, classe social...203</b>	<b>203</b>
<b>3.5.7 A EPELS e o trabalho sobre violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, percepção das alunas.....</b>	<b>217</b>
<b>3.5.8 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre as contribuições (ou não) da Lei n14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS.....</b>	<b>229</b>
<b>3.5.9 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre a formação do professor, a prática docente e a Lei n. 14.164/21 na sala de aula/ EPELS.....</b>	<b>239</b>
<b>3.5.10 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre manifestações de violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social.....</b>	<b>250</b>
<b>PARTE IV</b>	
<b>4. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>267</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>290</b>

## PARTE I

### UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

*As relações entre os sexos e, conseqüentemente, a posição da mulher na família e na sociedade em geral constituem parte de um sistema de dominação (SAFFIOTI, 1976, p. 87).*

## 1 UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

Esta pesquisa procurou analisar narrativas de professoras e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental (autodeclaradas negras) sobre violência contra a mulher no espaço/ambiente escolar, observando o que pensam/dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre a implementação da Lei n. 14.164/21, na Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna – BA, e a criação da semana no combate contra esse tipo/modalidade de violência na escola-campo.

A Lei n. 14.164, publicada em 10 de junho de 2021, de prevenção e combate à violência contra a mulher, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para incluir conteúdo sobre prevenção à violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher no ambiente escolar e considera a relevância de aprofundar a compreensão do direito humano à educação e cidadania, à luz da legislação educacional brasileira. Considerando o que estabelece a Lei n. 14.164/21, foi possível compreender que a sua implementação e a criação da Semana Escolar de combate à violência contra a mulher são recursos imprescindíveis para que a escola possa alcançar uma compreensão sobre a importância do direito humano e educação para a cidadania no currículo escolar. E, também, essa ação pedagógica poderá se constituir como um instrumento importante no combate à violência de gênero contra a mulher na Escola, inclusive para promover atividades de produção de conhecimento e apropriação de conteúdos que incorporam ensinamentos sobre violência de gênero e sua intersecção com raça/etnia e outros marcadores sociais da diferença e a necessidade de mudanças de comportamentos e atitudes mais adequadas nas relações entre os/as alunos/as nos espaços escolares.

Além disso, não se pode deixar de destacar que, como ocorrem nas múltiplas formas de constituir e viver a família, a escola e a sociedade, muitas questões são vivenciadas e experimentadas pelas pessoas e grupos humanos, pois surgem muitas provocações, tensões e conflitos nas relações sociais. A escola precisa, portanto, compreender que as relações humanas exigem diálogo e negociações orientadas pela legislação e políticas públicas que focalizam essas questões e, assim, elas vão sendo criadas, modificadas, alteradas, para atender as situações-problemas que são identificadas nos espaços sociais e escolar. Contudo, os problemas são múltiplos, diversos, plurais, e são visibilizados principalmente por grupos e movimentos sociais que denunciam desigualdades, discriminação, preconceitos, injustiças, mas também, reivindicam igualdade de direitos, de acesso a bens e serviços, o combate a

diferentes tipos de violências, o reconhecimento político-cultural e por justiça. A consciência dessa realidade é cada vez maior e surge de diferentes movimentos sociais, de setores da sociedade civil organizada, de professores/as, mulheres, negros, dentre outros. A escola não pode ficar fora dessa luta e reivindicações, pois, os problemas, os conflitos e as violências estão a cada dia “bombando na escola”.

Nessa perspectiva, no contexto nacional brasileiro, surgem várias discussões sobre a necessidade de implementação de políticas públicas de enfrentamento e atendimento às mulheres vítimas de violência de gênero, de violência intrafamiliar e envolvem a participação de diferentes setores da sociedade, que buscam criar ações preventivas e repressoras da replicação da violência. No entanto, mesmo sabendo que já existe um conjunto de normas sobre o assunto para serem respeitadas e seguidas, as dificuldades para atender aos dispositivos legais ainda é um problema no Brasil.

Nesse contexto, podemos citar a Lei n. 11.340/2006, reconhecida como Lei Maria da Penha, que busca atuar na *Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres e da Convenção Interamericana* para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; e a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 maio de 2012, de Educação em Direitos Humanos, que traz referência às concepções de práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos e nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, reconhecendo os princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, das diversidades, da laicidade do estado e da democracia educacional.

O Plano Nacional de Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 é outro documento de grande importância, já que, foi um marco significativo na promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil. Ao estabelecer uma série de diretrizes e políticas para enfrentar desafios relacionados aos direitos humanos em diversas áreas, o PNEDH estabelece um compromisso para melhorar as condições sociais e garantir a dignidade de todos os cidadãos, principalmente no reconhecimento da importância dos direitos humanos como fundamentais para uma sociedade justa e inclusiva. No entanto, apesar da importância e das conquistas do PNEDH, é preocupante constatar que sua relevância ainda não é plenamente reconhecida em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. A inclusão dos direitos humanos no currículo escolar é fundamental para garantir que as futuras gerações compreendam a importância desses princípios e se tornem agentes de mudança em prol de uma sociedade mais consciente, justa e democrática. Por isso, é essencial que a escola reconheça e valorize a importância do conhecimento sobre direitos humanos em sua formação e aplicação de

políticas públicas como instrumentos no combate a todo tipo de violência e o apoio do Estado é fundamental nesse processo.

A Bahia, por exemplo, é um Estado que vem adotando políticas públicas para a prevenção e combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, contudo, apesar dos avanços e conquistas, ainda é possível perceber a fragilidade na Rede de enfrentamento à situação-problema e uma delas se refere à forma de integração e articulação entre as instituições que compõem a Rede de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher. Essa dificuldade de articulação pode ser observada, por exemplo, nos resultados da pesquisa realizada no período de 2021-2022, no Programa de Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da UESB, intitulada *Atuação da rede de proteção e combate à violência intrafamiliar contra mulheres negras e não-brancas: um estudo descritivo em Vitória da Conquista – BA* (Ferreira, 2022).

Conforme observamos, é preciso valorizar o efetivo acompanhamento das mulheres vítimas de violência e, através de uma ação de integração, abrir espaços de diálogos para dar autonomia e devolver a autoestima da mulher. Isto porque, no processo de violência contra a mulher é importante compreender, por exemplo, o que explica o atlas da violência (IPEA; FBSP, 2023, p. 47) e afirma que, “historicamente, pessoas negras são as maiores vítimas de violência no Brasil”. Quando falamos da violência contra as mulheres, os dados não diferem: a violência letal é mais prevalente entre mulheres negras do que entre não negras. Para melhor esclarecimento, o atlas traz, em seu relatório, resultados e mostra que no ano de 2021, 2.601 mulheres negras foram vítimas de homicídio no Brasil. Esse resultado representou 67,4% do total de mulheres assassinadas naquele ano e uma taxa de aproximadamente 4,3 mulheres negras mortas para cada 100 mil.

Observando esses dados, é importante reconhecer as particularidades das experiências das mulheres negras que, muitas vezes, sofrem uma interseção de formas de discriminação, incluindo a racial e a de gênero. Sobre isso, Garcia (2020) mostra que a violência dirigida às mulheres negras no Brasil não se manifesta apenas de maneira tangível; ela se revela inicialmente como uma violência simbólica, remanescente e de herança escravocrata. Posteriormente, essa forma de violência se concretiza por meio das hostilidades e agressões físicas enfrentadas por essas mulheres, culminando, por fim, em uma violência letal desmedida que as aniquila. Diante desse panorama, a construção da interseccionalidade entre gênero, raça e classe amplifica a vulnerabilidade das mulheres negras no contexto brasileiro.

De acordo com Carneiro (2017), há uma variedade de elementos que contribuem para a ocorrência da violência doméstica contra as mulheres, incluindo o machismo, os conflitos

intrafamiliares, as questões socioeconômicas, as violências físicas e sexuais, as disputas patrimoniais, entre outros. Entretanto, a violência doméstica assume uma forma distinta nos relatos de vitimização das mulheres negras, sendo a cor da pele destacada como um relevante instrumento simbólico e é utilizado para perpetuar a submissão, humilhação, desumanização e manter o controle e o poder sobre os corpos e mentes das mulheres.

Diante dessas questões, não podemos deixar de destacar que a inclusão da temática violência contra a mulher no currículo escolar é de grande relevância, pois o currículo também “pode ser analisado como uma forma de representação. Podemos dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais” (Silva 1995, p. 2000). Do mesmo modo, é importante criar e implementar a semana de prevenção e combate a esse tipo de violência na escola com a intenção de socializar e divulgar conhecimentos sobre o tema com alunos/as e toda a comunidade escolar e local.

Moreira e Silva (1994, p. 8) definem currículo como um instrumento que “está implicado nas relações de poder” e, assim, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Nessa perspectiva, trazer a abordagem de questões sobre a violência de gênero no ambiente escolar é de grande importância e, na escola brasileira, tratar da violência contra a mulher na escola é um conhecimento novo. Do mesmo modo, é inegável a necessidade da legitimação de políticas públicas direcionadas para trabalhar temáticas de combate à violência contra a mulher na escola. Nesse sentido, devemos levar em consideração que o ambiente escolar é reconhecido como uma local da formação social e intelectual do cidadão, um espaço de proteção e segurança. Entretanto, o fenômeno da violência vem se expandindo pela ausência de políticas públicas em ação dentro desses espaços e a violência é um fenômeno que pode ocasionar problemas socioemocionais a serem enfrentados pelas alunas/os e toda a comunidade escolar e local.

Por isso, a escola tem um papel fundamental no processo de formação, de abertura ao diálogo e à comunicação entre comunidade escolar e local, sendo reconhecida como um lugar seguro de integração social e de socialização. Portanto, definida como “um espaço destinado a promover a educação para a transformação do/a aluno/a, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências e conhecimento, portanto, um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegrias, prazer [...]” (Ferreira, 2020, p.17). No entanto, segundo Ferreira (2017) e, em destaque por Pepê (2017, p. 15-16), no prefácio da obra *Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na Escola*, “a insegurança e o medo na escola são decorrentes de algumas formas de violência do ambiente externo e de seus intramuros,

que respondem por boa parte dos casos de evasão e abandono, por parte dos alunos”. Sendo que, esses fenômenos também influenciam no desempenho escolar dos/as alunos/as, provocam repetência e desestímulo para os estudos, levando até a desistência da escola.

Diante das provocações e inquietações colocadas nesta pesquisa, através da abordagem exploratória e, a partir da revisão de literatura existente, foi delimitado o tema/objeto de estudo, a saber: *Narrativas de professoras e alunas (autodeclaradas negras) sobre violência contra a mulher na escola Laura Silva - EPELS, Itabuna-BA, a implementação da Lei 14.164/21 no currículo escolar e a criação da Semana de prevenção e combate à violência contra a mulher nessa escola*. Nessa perspectiva, a pesquisa foi estruturada e organizada em três etapas. Na Etapa I foi planejada e realizada a pesquisa exploratória, entre os meses de março e dezembro de 2022, através da observação *in loco*, direta, assistemática, feita no campo selecionado e investigado, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Nessa etapa procuramos, além de delimitar o tema/objeto de estudo, formular o problema, estabelecer os objetivos e construir proposições da pesquisa.

Considerando as provocações e inquietações que foram surgindo durante a Etapa I, da abordagem exploratória, foi formulado o problema de pesquisa: - *De que forma a Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna-BA trabalha (ou não) com a violência contra a mulher no espaço escolar e o que pensam/dizem/falam as professoras e alunas do 9º ano do ensino fundamental II (autodeclaradas negras), interlocutoras da pesquisa, sobre essa questão e o que sabem/pensam/dizem sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar e contribuições (ou não) dessa Lei e da criação da Semana Escolar de Combate à violência contra a mulher e suas intersecções com raça/etnia e classe social, no campo da pesquisa?*

A partir do problema e da proposição de pesquisa foram estabelecidos os objetivos da investigação, que incorporam tanto a necessidade de explorar como de identificar, descrever e analisar e estão concentrados na compreensão de um problema, utilizando concomitantemente, método qualitativo com apoio do quantitativo, além de apresentar as razões para se utilizar múltiplas formas de coleta e análise dos dados, considerando a triangulação de dados coletados, através dos métodos aplicados à pesquisa. Considerando o tema/objeto de estudo e problema estabelecido pela pesquisa, apresentamos o objetivo geral, a saber: - Identificar se a EPELS, Itabuna – BA, trabalha (ou não) a violência de gênero no currículo escolar e analisar o que pensam/dizem/falam as professoras e alunas do 9º ano do ensino fundamental II (autodeclaradas negras), interlocutoras da pesquisa, sobre a violência

contra a mulher nessa escola e suas narrativas sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar e contribuições (ou não) dessa Lei e criação da Semana Escolar de Combate à violência contra a mulher e suas intersecções com raça/etnia e classe social, na escola-campo.

Para a realização da pesquisa, o objetivo geral estabelecido foi desdobrado em objetivos específicos, conforme as etapas e fases de realização desta pesquisa. Na Etapa I - da pesquisa exploratória, que se refere à fase de coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos para a elaboração do projeto de pesquisa, ela foi subdividida em duas fases (Fase I e Fase II). A primeira, Fase I, procurou responder o objetivo específico, a saber: (a) Realizar levantamento de dados sobre o assunto a ser tratado para delimitar objeto de estudo, formular problema e estabelecer objetivos e Revisão Sistemática de Literatura – RSL, para selecionar referenciais teóricos que discutem o tema e aprofundar conhecimentos sobre conceitos, concepções e definições de categorias, além de fundamentos técnico-metodológicos fundamentais à construção do projeto de pesquisa. A segunda, Fase II buscou (b) Elaborar o projeto de pesquisa com acompanhamento da orientadora e enviar ao Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – CEP, para apreciação e aprovação.

Na Etapa II – da pesquisa propriamente dita, que se refere a pesquisa de campo, foram respondidos os seguintes desdobramentos do objetivo geral: (a) Identificar de que forma a EPELS trabalha (ou não) a violência de gênero contra a mulher no currículo/espço escolar e, conforme o recorte deste projeto, observar de que modo a Lei n. 14.164/21 está sendo (ou não) implementada no currículo da escola, campo de pesquisa (nos espaços escolares e ações pedagógicas); (b) Analisar o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa, professoras e alunas do 9º do ano do Ensino Fundamental, autodeclaradas negras, sobre as contribuições (ou não) dessa Lei no combate à violência de gênero contra a mulher na EPELS, Itabuna-BA; (c) Verificar o que sabem/pensam/dizem as interlocutoras, professoras e alunas (autodeclaradas negras) da EPELS sobre a criação e implementação da Semana de Prevenção e Combate à Violência de Gênero Contra a Mulher na EPELS, Itabuna-BA?; e, por último, (d) Analisar as narrativas das professoras e alunas do 9º ano do ensino fundamental (autodeclaradas negras) sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar e de que modo está sendo discutida/trabalhada (ou não) no currículo escolar e na sala de aula do 9º ano.

No segundo momento, após a aprovação do projeto pelo CEP, iniciamos a aplicação da Etapa II, e foi realizada uma segunda abordagem exploratória para levantar dados sobre professoras e alunas das turmas do 9º ano do ensino fundamental da EPELS. Nessa Etapa, a

pesquisa procurou identificar dados de identificação e autodeclaração sobre raça, gênero, cor da pele, dentre outros marcadores sociais da diferença, para selecionar professoras e alunas autodeclaradas negras como interlocutoras da pesquisa. Assim, os procedimentos foram realizados após aprovação do Projeto de pesquisa pelo CEP e com apresentação do TCLE em formato de convite, entregue às professoras e alunas que foram convidadas para participar da pesquisa e, assim, tiveram autonomia para decidir se aceitariam (ou não) participar desta investigação.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou analisar as narrativas de professoras e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a implementação (ou não) da Lei 14.164/21 como uma ferramenta no combate à violência de gênero na EPELS, sediada no centro urbano do município de Itabuna - BA, através de uma pesquisa descritiva e quali-quantitativa de análise. Além disso, foi aplicada a pesquisa bibliográfica para tratar de concepções, definições e conceitos de gênero e violência, violência de gênero, violência contra a mulher, buscando autores e pesquisadores, como Abramovay (2015), para tratar de violência na escola; Saffiotti (1987, 2004) para compreender o tripé violência de gênero-patriarcado-capitalismo e seus entrelaçamentos com racismo/raça/etnia, classe social, dentre outros referenciais apresentados ao longo desta dissertação. A análise documental foi utilizada pela pesquisa para compreender a legislação e políticas públicas de prevenção e enfrentamento à violência, violência de gênero e violência contra a mulher.

A violência contra a mulher é um fenômeno que se manifesta em diferentes espaços da sociedade e a escola não é uma ilha, portanto, não está isolada, ela é parte da sociedade e, todos indivíduos que fazem parte do todo – a sociedade, estão inseridos nessa realidade. Hoje, temos à disposição, políticas públicas que devem ser implementadas na escola e esse é um fato que mostra a importância de falar sobre esse tema e chamar a atenção da comunidade escolar e da local, do poder público, da sociedade civil, das organizações governamentais e não-governamentais para a necessidade de implementar políticas públicas que tratam de temas pertinentes e atuais nos espaços escolares. Nessa perspectiva, chamar a atenção de professores/as, da direção, de coordenadores/as e pais/responsáveis de alunos/as e a comunidade local para essa importância.

Sabemos que falar de violência não é uma tarefa fácil. Esse é um fenômeno sociocultural que viola direitos e acentua desigualdades sociais de diferentes formas, trazendo aspectos complexos nos diferentes segmentos e, mesmo com toda a complexidade, a violência é percebida na vida cotidiana e ocorre diariamente, a todo instante. Trata-se, portanto, de um fenômeno que se mostra de forma explícita, complexa, plural, quando produzido na

intersecção de gênero, raça e classe e essa é uma discussão que vem atravessando o processo histórico das sociedades humanas. Por isso, trazer à tona esse conteúdo, é uma forma de questionar a violência contra as mulheres, grupos vulneráveis e minorias.

A violência contra a mulher é definida por Minayo (2006, p. 95), como “qualquer ato de violência baseada no gênero que resulta ou que provavelmente resultará em dano físico, sexual, emocional ou sofrimento para as mulheres, incluindo ameaças, coerções ou privação arbitrária da liberdade, seja na vida pública ou privada”. Essa definição de Minayo (2006) mostra a importância da permanência da luta e a necessidade de publicizar os fatos e denunciar, para que a sociedade possa estar alerta e observar que esse fenômeno está fortemente ativo no Brasil e ainda é tratado por muitos como mito, sendo considerado um grande desafio a ser desconstruído na sociedade brasileira. Nesse entremeio, o sistema de poder e o autoritarismo são perpassados através do patriarcado e suas articulações, que se manifestam nas relações sociais, através do machismo, da misoginia e do racismo. Para a mulher negra, aumenta consideravelmente o impacto das relações de poder e de diversas formas de violência, especialmente quando as complexidades de raça, etnia, classe social, crença, religião e gênero se entrelaçam e delineam marcadores sociais que moldam a posição na sociedade.

Assim, as raízes da cultura patriarcal fortaleceram-se junto à ascensão do sistema econômico capitalista e reproduzem desigualdades entre os sexos e gêneros, havendo uma autonegação por partes dos agentes desse tipo de violência, que gera o pensamento da inferioridade feminina através da submissão e exploração das mulheres. Para hooks (1981, p. 64), o patriarcado é “o poder que os homens usam para dominar as mulheres e, este não sendo apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens”.

Apesar dos progressos alcançados pelos movimentos feministas na década de 70, continuamos a enfrentar uma sociedade contraditória e repleta de obstáculos, entre os quais destacamos a persistência da violência contra as mulheres. Dentre os marcadores que contribuem diretamente para o surgimento da violência contra a mulher, não podemos esquecer de ressaltar as questões relacionadas à escolarização, gênero e trabalho, gênero e salários, relação dos próprios homens com o gênero, os espaços ocupados pelas mulheres na sociedade contemporânea, na política, nas organizações. Essas questões afetam mulheres de todas as etnias, no entanto, as mulheres negras e mestiças são as mais afetadas devido à falta de privilégios que enfrentam.

Essa observação destaca a interseccionalidade das questões de gênero, raça e classe,

mostrando como a opressão e a discriminação se manifestam de forma diferente para diferentes grupos de mulheres. Mulheres negras e mestiças enfrentam não apenas as consequências da desigualdade de gênero, mas também, a discriminação racial e social, o que amplifica os desafios que enfrentam em suas vidas cotidianas. Dessa forma, na abordagem do fenômeno da violência contra a mulher deve-se levar em consideração às questões interseccionais. Além disso, é fundamental reconhecer que nossa sociedade, muitas vezes, adota uma abordagem dinâmica na tentativa de minimizar a violência de gênero, chegando ao ponto de normalizá-la, fazendo com que seja percebida como algo comum.

É válido lembrar que falar de violência na escola é uma situação ainda mais complexa, já que a escola é um local destinado a ensinar e educar seres humanos, sendo considerado um espaço socioeducativo com pluralidades da diferença humana. É possível perceber que, na atualidade, esse ambiente vivencia muitas dificuldades, dando lugar para a violência e a crescente crise de identidade provocar incertezas e inseguranças à comunidade escolar. E os alunos estão nesse ambiente para serem educados para a vida e cidadania. Contudo, percebemos que, ao adentrar as escolas, nos deparamos com a violência que tem ganhado força nos espaços físicos, sociais e produz medo e insegurança, descaracterizando o ambiente escolar como um lugar seguro. A violência sempre existiu na sociedade, mas, na contemporaneidade, tem se manifestado de forma diversa, difusa, plural, complexa, aguda e crônica.

Por isso, devido a essa complexidade, para trabalhar com violência na escola não basta apenas observar as políticas públicas existentes, exige a necessidade de implementar e aplicar ações, visando preparar a gestão escolar, professores, funcionários, alunos/as, a família e a comunidade local, para que possam lidar com esse fenômeno. Ferreira (2020) explica que, para tratar do fenômeno da violência, especificamente da violência de gênero na escola e sociedade brasileira, exige conhecimentos que perpassam pela construção patriarcal, patrimonial, autoritária, misógina e machista que marcam as relações sociais, desde a colonização, passando pelo império, primeira república e permanece até os dias atuais. Além de evidenciar a interseccionalidade entre os termos violência, gênero, raça/etnia, classe social, dentre outros marcadores sociais da diferença, que entrelaçados nas relações sociais, produzem estereótipos, preconceitos, discriminação, desigualdades, exclusão social, violências contra a mulher .

Collins (2020) evidencia que a abordagem da interseccionalidade diverge dos modelos aditivos de opressão, que estão profundamente enraizados no pensamento dicotômico de classificação das categorias sociais. O objetivo é substituir esses modelos por abordagens

orientadas pelo entrelaçamento das opressões e, assim, criam novas possibilidades de interpretação. Nessa perspectiva, não apenas raça/etnia, classe e gênero são considerados sistemas de opressão, mas essa abordagem representa uma mudança em direção a um novo paradigma ao incorporar outras formas de opressão, como as relacionadas à idade/geração, orientação sexual e religião, que se entrelaçam, potencializando-se mutuamente.

Na concepção de alguns estudiosos da violência, esse fenômeno é um dos processos mais “democrático” que existe. Isso porque atinge todas as classes econômicas e sociais, diferentes grupos, independente de raça/etnia, gênero, sem fazer qualquer tipo de diferenciação. Portanto, é um fenômeno que deve ser visto como problema de saúde pública e o Estado é o órgão responsável em proporcionar apoio a todas as pessoas e, assim, cumprir o seu papel de garantir a vida e a cidadania a todos brasileiros. Definir a epistemologia da violência não é uma tarefa fácil. Esse termo traz concepções complexas e multidimensionais para dentro do ambiente social e escolar e não pode ser visto apenas como criminalidade, um ato violento, uma agressão física ou a imposição de força, pois há uma multiplicidade de modalidades. Mas, é preciso levar em consideração que a violência não é um processo a ser tratado de forma isolada, há a necessidade de fazer uma interseccionalidade com aspectos ligados a questões de etnia/raça, gênero, classe social.

Abramovay e Castro (2006, p.10) lembram que “a violência não é um fenômeno novo: ao contrário, ela é um traço de ações e interações que se perfilam em um processo e que é parte de uma história que se realiza por ambíguo percurso”. Além disso, estudos e pesquisas têm comprovado que uma das modalidades de violência que atinge toda a sociedade, direta ou indiretamente, é a violência contra as mulheres (Saffioti, 2004; Brasil, 2006). Observamos, portanto, que uma definição que abrange vários aspectos do fenômeno da violência é apresentada por Saffioti (2004, p.16), ao mostrar que se trata “da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, moral”.

De fato, no processo histórico e social da formação de diferentes sociedades no mundo, as mulheres foram vistas como seres inferiores no que se refere às suas potencialidades, quando comparadas às pessoas do sexo masculino, causando uma naturalização da discriminação de gênero de forma global, sacramentada ao longo da história pela diferença de papéis instituídos socialmente a homens e mulheres (Saffioti, 2004). Essa discriminação, aliada a uma cultura de valorização dos homens, vem sendo uma das principais causas dos episódios de violência contra as mulheres, independentemente de sua situação socioeconômica, idade, raça/etnia, classe social. Esses são fatos e atos validados

cotidianamente pela sociedade através das instituições sociais, como a escola, a família, a igreja e, também, por grupo de amigos, vizinhança e veículos de comunicação de massa.

Carneiro (2002) mostra que é importante perceber que as mulheres negras enfrentam a complexidade do fenômeno conhecido como dupla discriminação, sendo submetidas a mais de uma forma de discriminação social. Isso decorre da interseção prejudicial do racismo e do sexismo e resulta em uma espécie de asfixia social que repercute negativamente em todas as dimensões de vidas das pessoas. Para isso, a análise da interseção entre classe social e gênero possibilita a identificação e avaliação dos desafios de ordem econômica e sociocultural, bem como seu efeito sobre o acesso das mulheres à justiça e aos seus direitos. Como também, permite compreender como esses fatores agravam a situação de vulnerabilidade das mulheres, influenciada pelo contexto sociocultural em que vivem.

De acordo como o atlas da violência do ano de 2021 (IPEA, 2021), no período entre os anos de 2009 e 2019, um total de 50.056 mulheres foram assassinadas no Brasil. Nesses casos, podemos encontrar tanto as mulheres que foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher, como também, as vítimas da violência em geral. Na atualidade, mesmo existindo alguns aparatos legais e o apoio de entidades comprometidas com a prevenção, o combate e a erradicação da violência de gênero, os índices de violência ainda apresentam números bastante preocupantes.

Considerando a complexidade do problema, podemos afirmar que para perceber a violência contra a mulher no Brasil, requer a compreensão da naturalização da discriminação contra a mulher dentro do processo sociocultural e, para isso, é necessário analisar como as questões raciais mostram indicadores a serem analisados. Dados da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, relativos ao ano de 2015, por exemplo, apontam que 58,55% dos registros de violência doméstica no serviço referem-se a mulheres negras, a intersecção entre racismo e sexismo, ambos ainda muito presentes no Brasil, acarreta que mulheres negras sejam as principais vítimas de violência doméstica e familiar, e estas, por sua vez, mais propensas a sofrerem o crime de feminicídio (Brasil, 2015).

Diante de tudo que foi colocado até aqui, podemos afirmar que a relevância social desta pesquisa justifica-se pela importância de buscar analisar as narrativas de professoras e alunas sobre a violência contra a mulher na EPELS e o que dizem, pensam/falam as interlocutoras sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 e a criação da Semana de prevenção e combate à violência contra a mulher nos espaços/contexto/cotidiano da escola pública. Foi possível, assim, entender que para combater a violência contra a mulher é preciso atender as

exigências de aplicação de uma abordagem abrangente de ações que inclui a formação continuada de professores/as e da gestão da escola, além de buscar a conscientização de toda a comunidade escolar e da local sobre violência nas relações afetivas e a produção de materiais didáticos, pedagógicos e educativos e mostrar compromisso com a prevenção e o combate às manifestações de violência contra a mulher.

A Lei n. 14.164/21 reforça a importância da educação na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária e a criação da Semana de prevenção e combate à violência contra a mulher pode ser uma oportunidade não apenas de reflexão, mas de ação efetiva na construção de um ambiente escolar e social mais seguro para todas as mulheres. Sabemos que muitas ações vêm sendo desenvolvidas na criação de redes de atendimento e enfrentamento para o público externo, mas no âmbito educacional esse panorama requer maior atenção. As redes de enfrentamento, compostas por diversas instituições dos poderes executivo, legislativo e da sociedade civil buscam implementar ações preventivas em várias datas e visam integrar tais conteúdos em diferentes espaços. No entanto, é importante destacar que há uma lacuna significativa acerca do trabalho realizado nas escolas. Pouco tem sido feito para abordar e prevenir a violência de gênero nos ambientes educacionais e exige a necessidade de maior atenção e esforço do campo da educação.

Enfim, na busca de analisar as narrativas das interlocutoras da pesquisa, professoras e alunas autodeclaradas negras da EPELS, na Etapa I foi realizada uma pesquisa de abordagem exploratória que proporcionou uma visão aproximada do objeto, possibilitou definir o problema e estabelecer objetivos da pesquisa, além de outros elementos e informações necessárias à elaboração do projeto de pesquisa. Na Etapa II, a escolha foi pela abordagem descritiva e qualitativa, com apoio da análise quantitativa e elaboração do arcabouço teórico para fundamentar os resultados obtidos no campo. Na Etapa III, realizamos a pesquisa de campo junto às interlocutoras da pesquisa, professoras e alunas, que se autodeclararam negras e decidiram pela participação. A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de formulário fechado e aberto, entrevista semiestruturada, conversas formais e informais e observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, com intuito de responder às perguntas que foram levantadas pela pesquisa.

Enfim, de acordo com resultados da análise de dados da pesquisa, foi possível perceber que as narrativas das interlocutoras revelam que na EPELS não há abordagem da violência de gênero contra a mulher no currículo escolar, nem em propostas, projetos ou conteúdos e não trata da legislação de prevenção e combate à violência contra a mulher, como a Lei n. 11.340, Lei n. 14.164 e outras relevantes. Foi observado que a EPELS não promove

atividades que visam integrar a temática da violência contra a mulher de forma transversal no currículo escolar.

Por fim, esperamos contribuir com a reflexão crítica sobre a importância da implementação da Lei n. 14.164 no currículo escolar e criação da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher na EPELS. Além de contribuir com conhecimentos sobre o tema/objeto investigado e buscar verificar as lacunas encontradas sobre questões acerca da violência contra a mulher no currículo escolar, dentre outros documentos oficiais e didático-pedagógicos da escola-campo e que sirva de exemplo também para outras instituições de ensino e pesquisadores/as que, certamente, terão acesso a esta dissertação.

**PARTE II****MARCO TEÓRICO DA PESQUISA**

Não é a violência que cria a cultura, mas é a cultura que define o que é violência. Ela é que vai aceitar violências em maior ou menor grau a depender do ponto em que nós estejamos enquanto sociedade humana, do ponto de compreensão do que seja a prática violenta ou não (Luiza Bairros, 2015).

## 2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta Parte II da dissertação apresentamos o *Marco teórico da pesquisa*. Nela, consideramos a importância de buscar concepções, definições e conceitos principais acerca do tema/objeto de estudo investigado e as principais categorias de análise da pesquisa. Desse modo, o referencial teórico foi construído recorrendo à pesquisa bibliográfica e à análise documental, para localizar e consultar fontes escritas, selecionar as informações pertinentes ao tema/objeto – essa foi uma relação dinâmica em busca de sentidos, significados e aproximações.

Nesse processo de abordagem bibliográfica, foram coletados dados úteis para embasar, complementar e responder o problema formulado e estabelecido pela pesquisa, através da análise da literatura, consulta a diferentes fontes, livros, artigos, revistas, relatórios, legislação vigente, diretrizes, materiais disponíveis na *internet*, nos bancos de dados das universidades e de domínio público referentes ao tema. Assim, elaboramos, uma concisa discussão sobre violência, violência contra a mulher e uma breve contextualização sobre a formação da sociedade brasileira, empregando a abordagem teórica sobre a construção histórica, social, política e econômica do Brasil, principalmente sobre a relação de domínio de gênero. Para tanto, tratamos do patriarcado, um modelo perverso que fortalece as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe social. Além disso, buscamos destacar a evolução e as conquistas das mulheres na formulação da legislação e políticas públicas destinadas ao atendimento, prevenção e combate de todas as formas de violência contra a mulher no Brasil, com objetivo de fornecer conhecimento sobre o modelo de construção histórica, com vista à elaboração do quadro referencial de apoio à pesquisa de campo.

Nesse perspectiva, falamos da violência contra a mulher no ambiente escolar e procuramos mostrar que é necessário reportar ao processo sócio-histórico em relação à escola como espaço de formação, que sempre foi visto na sociedade como um ambiente antitético à violência. Além disso, tecemos comentários descritivos sobre como se deram as implanções das políticas educacionais no processo de inclusão de temas transversais no processo pedagógico escolar em nosso país.

Sobre isso, Abramovay e Rua (2002, p. 30) afirmam que, no cenário escolar, “as situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola”. Isso acontece porque a escola é considerada um “lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e herança civilizatória” (p. 300). A partir da concepção de Abramovay e Rua

(2002) fica evidente que a escola não está distante do fenômeno da violência e que, para isso, deve buscar formas de dialogar com toda a comunidade escolar sobre os princípios como o respeito à dignidade humana, a promoção da igualdade de gênero, a valorização da diversidade e pluralidade, a cultura de paz e não violência, a garantia dos direitos humanos, o empoderamento e autonomia dos indivíduos, a construção de relações interpessoais saudáveis e respeitadas, a educação para a cidadania e democracia, além da promoção do diálogo e da resolução pacífica de conflitos e a prevenção e combate ao preconceito e à discriminação.

Para isso, nesta Parte 2, a preocupação com a construção do quadro teórico se fez necessário e, com isso, buscamos ressaltar a importância das Leis n. 11.340 e Lei n. 14.164 no fortalecimento da inclusão de conteúdos acerca de questões voltadas para a violência contra a mulher e Direitos Humanos nos espaços escolares, evidenciando as implicações quando tratamos de questões de gênero e suas interseções com raça, etnia e classe, na sociedade e escola brasileira. Para melhor aprofundamento teórico-conceitual, portanto, esta Parte II foi subdividida em itens e subitens, a saber:

No tópico 2.1 *Em busca de conceitos e categorias principais da pesquisa*, mostramos os subtópicos, a saber: 2.1.1 *Violência: uma definição, tipologia e identificação*; 2.1.2 *Violência de gênero e violência contra a mulher*; 2.1.3 *Currículo, escola cidadã e democrática*; 2.1.4 *Dominação de gênero, o papel da mulher: o público e o privado*.

No tópico 2.2 *Uma breve abordagem teórica sobre a construção histórica, social, política e econômica da sociedade brasileira* mostramos os subtópicos: 2.2.1 *O patriarcado e o papel da mulher nas sociedades: uma reflexão conceitual*, 2.2.2 *Violência patrimonial e patriarcal: machismo e autoritarismo nas relações sociais. Por que violência contra a mulher (?)*, 2.2.3 *Igualdade de direitos e cidadania das mulheres na sociedade brasileira*, 2.2.3.1 *Legislação da violência contra as mulheres no Brasil*, e no subitem 2.2.3.2 *Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher*.

No tópico 2.3 *Escola, formação de professor e Políticas Públicas Educacionais*, mostramos ainda no subitem 2.3.1 *O que dizer sobre a Escola Contemporânea (?)*. *Espaço, cultura escolar e a formação do ser humano*, 2.3.2 *A formação continuada do professor, práticas socio-pedagógicas e a implementação de Políticas Públicas na escola*.

No tópico 2.3 *Escola, formação de professor e Políticas Públicas Educacionais*, mostramos os subtópicos a saber: 2.3.1 *O que dizer sobre a Escola Contemporânea (?)*. *Espaço, cultura escolar e a formação do ser humano* e 2.3.2 *A formação continuada do professor e práticas socio-pedagógicas para a implementação de Políticas Públicas no contexto escolar*.

E, por fim, no tópico 2.4 *Currículo e currículo escolar: O que é isso?*, 2.4.1 *Currículo, Políticas Públicas Educacionais e a violência de gênero no currículo*, 2.4.2 *A implementação da Lei n. 14.164/21 e Lei n. 11.340/2006 no currículo escolar*.

## 2.1 EM BUSCA DE CONCEITOS E CATEGORIAS PRINCIPAIS DA PESQUISA

Neste subtópico 2.1 apresentamos as principais categorias que foram trabalhadas na pesquisa, visando esclarecer de maneira clara e precisa os principais conceitos, concepções e definições aplicados, para aprofundar o entendimento sobre a abordagem do objeto de estudo desta dissertação. Pois, as definições das categorias da pesquisa fazem referência ao problema da investigação, vinculando-se às temáticas principais e a ausência desses procedimentos podem afetar a juridicidade e a fidedignidade da análise e esclarecimento referentes ao fenômeno averiguado.

Nos próximos subtópicos mostramos os conceitos e as considerações levantadas por diferentes autores, como Marilena Chaui (2019), Renato Brasileiro de Lima (2013), Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2006), Cecília Minayo e Edinilsa Souza (1998), Hannah Arendt (1994), Pierre Bourdieu (1999), Heleieth Saffioti, (2004, 1987), Joan Scott (1994, 1995), Tomaz Tadeu da Silva (2010), dentre outros, na busca de criar significados e logicidade nos discursos, procurando nas conceituações, com base nesses referenciais, tecer os fios da pesquisa através do diálogo e das aproximações.

Nessa perspectiva, apresentamos os subtópicos 2.1.1, *Violência: definição, tipologia e identificação*; 2.1.2 *Violência: uma definição, tipologia e identificação* e, em seguida, o subtópico 2.1.3 *Currículo, escola cidadã e democrática*. Por fim, apresentamos o subtópico 2.1.4 *Dominação de gênero, o papel da mulher: o público e o privado*.

### 2.1.1 Violência: definição, tipologia e identificação

Neste subitem procuramos aprofundar o entendimento acerca do fenômeno da violência, abordar sua definição, tipologia e identificação e reconhecemos que compreender a complexidade desse termo e identificar suas diversas manifestações são passos cruciais para enfrentar de maneira eficaz esse problema social e mostrar a relevância de mostrar uma abordagem que visa promover a prevenção, a proteção das vítimas e a responsabilização dos agressores.

A busca pela definição do termo “violência” nos levou a perceber a complexidade

desse fenômeno e, também, que o estudo de sua etimologia necessita de atenção e conhecimento de fatores que permeiam a formação histórica, social e política, aproximando-se de todas as instâncias da sociedade. Na verdade, violência é um fenômeno multifacetado e, por conseguinte, apresenta desafios em sua definição precisa e está entrelaçada com a história da humanidade desde os primórdios da civilização, sendo intrínseca à nossa existência. Para Porto (2007, p. 13), “a violência é uma constante na natureza humana desde a aurora do *hem* e, possivelmente, até o crepúsculo da civilização, este triste atributo parece acompanhar passo a passo a humanidade”. Portanto, dissertar sobre violência foi fundamental para entender a delimitação do campo desse fenômeno, devido a sua forma complexa e dúbia.

Como afirma Paviani (2016, p. 8), “o conceito de violência é ambíguo, complexo, implica vários elementos e posições teóricas e variadas maneiras de solução ou eliminação. As formas de violência são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório”. A autora ainda destaca que a origem do termo “violência”, derivado do latim *violentia*, denota tanto o ato de infligir violência a outros quanto a si mesmo. Ademais, essa palavra sugere algo que está além do estado natural, associada à força, ao impulso e ao comportamento intencional que resulta em danos físicos, como ferimentos, tortura, morte, ou danos psicológicos, incluindo humilhações, ameaças e ofensas. Além disso, a prática da violência manifesta-se por atos que violam a liberdade e a vontade de um indivíduo e é nisso que reside sua dimensão moral e ética. Essas características abrangentes do conceito de violência variam ao longo do tempo e do espaço, de acordo com os padrões culturais de cada grupo ou época, o que é ilustrado pelas complexidades semânticas do conceito.

Para Ferreira (2017, p. 39),

A violência é um fenômeno complexo e exibe sentidos e significados abrangentes, diversos. Por isso se verifica a dificuldade de alcançar uma definição precisa e objetiva do termo e um conceito que atenda às exigências do rigor e da objetividade científica. E, conforme a sua natureza e contexto onde ocorre, pode ser dramatizada, banalizada, naturalizada, isto é, torna-se um lugar comum.

Em primeira instância, podemos trazer definições da palavra violência em seu sentido revulsivo. De acordo com o dicionário Houaiss (2003, p. 697), o termo violência significa “1. Coação; 2. Crueldade: aspereza, dureza rigor; 3. Força: fúria, ímpeto, impetuosidade, intensidade; 4. Irascibilidade: cólera, exasperação, iracúndia, irritabilidade; 5. Veemência: calor inflamação de uma discussão”. No dicionário Abbagnano (2000, p. 1002-1003), a violência é “1. Ação contrária à ordem ou disposição da natureza; 2. Ação contrária à ordem moral, jurídica ou política”.

Chauí (2019, p. 35) ainda mostra que

[...] etimologicamente a palavra violência é 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror.

A autora (2019, p. 35) ainda lembra que a sociedade está acostumada a identificar e associar a terminologia de violência a aspectos ligados à criminalidade, sendo necessário perceber que esse termo possui não apenas uma dimensão física, mas também, psíquica e simbólica. A partir desse olhar sobre a violência, seus significados e sentidos, Chauí (2019) destaca uma questão crucial relacionada à percepção comum da violência na sociedade, apontando que a sociedade frequentemente limita a compreensão do conceito de violência, associando-o principalmente a aspectos ligados à criminalidade ou a atos físicos de agressão. Sendo assim, é necessário compreender que a violência não se restringe apenas a dimensões físicas, como ferimentos ou danos materiais; a violência abrange uma gama muito mais ampla de manifestações, incluindo aspectos psicológicos e simbólicos. Isso significa que a violência pode ocorrer de forma que não deixa marcas físicas visíveis, mas ainda assim causa danos significativos, sendo importante que a sociedade possa reconhecer e lidar com as múltiplas formas de violência que afetam as pessoas e, muitas vezes, de maneiras não tão evidentes, mas igualmente prejudiciais à vida das pessoas envolvidas.

Todavia, devemos perceber que esses conceitos apresentados não são satisfatórios para compreender todos os processos provenientes e fomentados no ambiente social, pois, violência é um termo impreciso e complexo. Dessa forma, alguns conceitos se fizeram, aqui, necessários para que pudéssemos entender o fenômeno da violência que está inserido nas diversas classes e grupos na nossa sociedade e na escola brasileira.

Do mesmo modo que Abramovay e Castro (2006), Chauí (2019), Ferreira (2017), Paviani (2016), podemos observar que Lima (2013, p. 54) também define o termo, afirmando que,

A violência é um fenômeno extremamente complexo que afunda suas raízes na interação de muitos fatores biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos cuja definição não pode ter exatidão científica, já que é uma questão de apreciação. A noção do que são comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, ou do que constitui um dano, está influenciada pela cultura e

submetida a uma continua revisão à medida que os valores e as normas sociais evoluem.

Para a Organização Mundial da Saúde - OMS (2002, p. 5), no capítulo 1. *Violência - um problema mundial de saúde pública*, a violência é definida como

Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações.

Mas precisamos perceber que violência é um fenômeno social e não deve ser considerado instrumento próprio aplicado a um setor específico. Essa definição formulada pela Organização Mundial de Saúde – OMS (2002) oferece uma visão abrangente e fundamental para compreender que o fenômeno da violência é complexo. A complexidade de sua definição engloba uma ampla variedade de manifestações de violência, que vai além do aspecto físico e abrange consequências psicológicas, sociais e emocionais. Essa característica mostra a natureza multifacetada do fenômeno e o seu processo de manifestação nas sociedades e escola, assim como as suas diversas maneiras de impactar indivíduos, grupos, comunidades, nação. E uma das razões para isso é que a agressão é um fato e/ou fenômeno social e não deve ser considerado como algo restrito a uma área específica. Portanto, como explica a OMS, em vez de limitar a compreensão da violência a um único domínio, como o crime, a sociedade deve reconhecer que suas marcas estão presentes em várias esferas, incluindo o âmbito doméstico, institucional, comunitário e internacional. A ideia de que manifestações violentas configuram um fator social, enfatiza a necessidade de ações planejadas, bem coordenadas e abrangentes para a sua prevenção e enfrentamento em todas as dimensões.

Retomando Chauí (1999, p.2), podemos perceber outras dimensões ainda não citadas até aqui e definir violência como,

Um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

De acordo com Chauí (1999), portanto, a comparação da violência com o tratamento de seres racionais e sensíveis como objetos denuncia a desumanização inerente à prática violenta e ressalta a importância de repudiar e combater atos brutais para promover uma sociedade baseada em valores éticos e no respeito à dignidade humana.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que é uma instituição

governamental brasileira vinculada ao Ministério da Economia, responsável pela produção e disseminação de estudos e pesquisas para subsidiar o planejamento e as políticas públicas do país, apresenta através do Atlas da violência de 2021, em suas descrições, que a violência afeta de diversas maneiras os grupos mais vulneráveis da população brasileira. Essa pesquisa mostra dados de 2019 que indicam que jovens são, historicamente, as principais vítimas de homicídios, que os feminicídios representam um terço das mortes violentas de mulheres no país, e a raça negra é o grupo racial mais atingido, com aproximadamente 76% do total das vítimas de homicídios. Além disso, a pesquisa do IPEA destaca que afirmar que a sociedade brasileira não tem características estruturais de uma sociedade violenta e agressiva pode ser questionada à luz de estatísticas e evidências que indicam altas taxas de atrocidades em algumas áreas do país e desafia a necessidade para a compreensão convencional de atos violentos. Contudo, esse pode ser um ponto de partida para uma discussão mais ampla acerca das raízes da violência na sociedade, o que é importante para o desenvolvimento de estratégias eficazes para prevenir e intervir em casos em que haja ataques físicos ou psicológicos a outrem.

No entanto, para analisar as raízes da violência na sociedade, implica compreender que ela ultrapassa as fronteiras de classe social, gênero e geração. Nesse sentido, a brutalidade não faz distinções e afeta pessoas de diversas origens e contextos, e sua manifestação pode variar consideravelmente com base em fatores como classe social, gênero, geração e raça. É importante destacar que fenômenos violentos não são uniformes e se apresentam com contornos e desigualdades distintas. Essa compreensão é também observada na pesquisa de Abramovay e Castro (2006, p. 6), que explicam:

A violência atinge a todas as classes sociais, gêneros e gerações. Perpassam diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instala-se em todas as localidades e situações violentas, são experimentada de modo muito diferente pelas pessoas. Mas pode também ter contornos e singularidades, não somente porque alguns tipos de violências são mais recorrentes a indivíduos de determinada inscrição indenitária, mas porque vêm de relações que se constroem socialmente pelo seu exercício, sendo resultado de processos sociais de classe, gênero, geração e raça, por exemplo. Assim, a exploração e o desemprego são construtos de classe, que vitimizam alguns; assim, a violência doméstica, não por acaso, dá-se contra mulheres e crianças; e as discriminações raciais, contra negros e indígenas, e a homofobia contra os homossexuais.

Para a visão sociológica de Abramovay e Castro (2006), a violência não é um problema isolado, é um fenômeno que está enraizado em estruturas sociais mais amplas. Para isso, torna-se necessário trazer a importância de uma abordagem sensível e multidimensional para compreender e enfrentar manifestações violentas, pois cada uma pode apresentar

características e impactos únicos. Além disso, essa abordagem destaca a importância de conhecer as especificidades de diferentes tipos de violência, levando em consideração fatores culturais, sociais e contextuais. E isso é crucial para desenvolver estratégias direcionadas e personalizadas que abordem as diversas formas de agressão presentes na sociedade.

Para Minayo e Souza (1998, p. 514), violência pode ser compreendida como

Ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas.

Assim, Minayo e Souza (1998) reconhecem a complexidade da violência ao destacar que se trata de uma realidade plural e diferenciada, onde as especificidades precisam ser compreendidas. A constatação de que só podemos abordar "violências" e não "violência" destaca a multiplicidade de suas formas, ultrapassando o aspecto meramente físico. Essa compreensão é crucial, uma vez que a violência pode se manifestar de várias maneiras, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, econômicos, simbólicos e culturais. Essa visão ampla e abrangente é fundamental para uma abordagem eficaz na prevenção e combate à violência e todas as suas faces. A partir dessa concepção, é possível mostrar que a compreensão da dinâmica da manifestação da violência na forma política e social nos leva a pensar na relação entre poder e violência. Para isso, é importante frisar que se trata de conceitos distintos e que é essencial compreender essa diferença se o objetivo é tomar medidas para conter, atenuar ou eliminar atos brutais. A distinção entre poder e violência se baseia no fato de que o poder envolve a capacidade de influenciar e persuadir os outros e, muitas vezes, por meio de mecanismos políticos e discursivos, enquanto a violência é a imposição do poder, através de ação física ou coação.

Hannah Arendt (1994) mostra que o poder, embora possa ocasionalmente ser questionado em sua natureza ou exercício, é sustentado em diferentes graus por algum nível de consenso coletivo. Por outro lado, na violência, encontramos-nos imersos no reino da arbitrariedade, onde os princípios do direito e da lei, fundamentos da civilização, são ausentes. Em outras palavras, a forma extrema de poder é caracterizada pela unidade, enquanto a forma extrema de violência é marcada pela fragmentação, onde um indivíduo se opõe a todos. É interessante perceber que, a partir da concepção arendtiana, a violência envolve a quebra das normas e ações arbitrárias que ameaçam a ordem e a estabilidade da sociedade. Sendo assim, para entender essa cultura e os processos que a sustentam, torna-se fundamental compreender a complexidade das variações desse fenômeno, muitas vezes, trazidos por uma manifestação

simbólica.

No ambiente escolar, a violência também se manifesta de diferentes formas, não se limitando apenas a agressões físicas ou manifestações óbvias, mas também inclui formas mais sutis e insidiosas. Bernard Charlot (2002) trata de diferentes formas de violência no ambiente educacional e apresenta três formas: primeiro, há a violência na escola quando esta tem sua origem externa; também, há a violência à escola, quando a mesma provém contra a instituição e, por fim, a violência da escola, considerada como um fenômeno simbólico.

Conforme Pierre Bourdieu (1999), o conceito de violência simbólica representa uma forma de dominação sutil, invisível, imperceptível e implícita. É um tipo de violência exercido diariamente sobre indivíduos que são conscientes, mas, muitas vezes, inconscientes de uma dinâmica de poder específica, como a dominação de gênero, raça ou classe. E ocorre com o consentimento do dominado, sem necessidade de coerção externa, pois, esse indivíduo internalizou, assim como o dominador, determinadas categorias de percepção e cognição da ordem social como algo correto e legítimo. Além disso, refere-se à maneira como as estruturas de poder, discriminação e opressão podem ser mantidas e Perpétuadas através de símbolos, linguagem e práticas culturais. Nessa perspectiva, é importante entender que a escola não está isolada em uma ilha, isolada e distante de todos os fenômenos da sociedade, mas faz-se presente nas relações intrínsecas entre símbolos, violência e poder. Na escola, a educação escolar e a cultura podem ser usadas como ferramentas para Perpétuar desigualdades e manter estruturas de poder existentes. Essa perspectiva enfatiza como a escola, além de ser um local de aprendizado, também pode ser um local onde ocorre a reprodução de hierarquias sociais e culturais, utilizando-se o poder da autoridade, do conhecimento e do saber. Para Boudieu (1989, p. 11),

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

Na concepção bourdieusiana (1989), os "sistemas simbólicos" desempenham um papel fundamental como instrumentos de comunicação e conhecimento, ao mesmo tempo em que são estruturados e estruturantes. Esses sistemas não apenas refletem as relações de poder existentes, mas também, as Perpétuam, exercendo uma forma de violência simbólica que contribui para a dominação de uma classe sobre outra. No contexto escolar, uma forma de violência que tem despertado crescente preocupação é o fenômeno da intimidação, definido

como *bullying*. Esse tipo de violência caracteriza-se pelas interações caracterizadas por comportamentos agressivos e prejudiciais à vítima e, muitas vezes, é um fenômeno alimentado pelas relações de poder existentes entre os/as alunos/as. A dinâmica desse fenômeno contribui para a Perpétuação do problema e impacto prejudicial no bem-estar e desenvolvimento dos alunos/as, pois as graves consequências são visíveis e tem aumento de modo diverso e significativo nos últimos anos. Do mesmo modo, aumenta a conscientização e formas de busca por soluções para enfrentar e coibir esse fenômeno.

A Lei n.13.185/2015, por exemplo, define *bullying* como

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, Art. 1º, § 1º).

Na referida Lei, esse tipo de violência é caracterizado por ser um ato intencional, ou seja, ocorre quando alguém deliberadamente busca ferir, intimidar ou agredir outra pessoa, onde os atos violentos ocorrem de forma recorrente, não se limitando a eventos isolados, mas pode ser um padrão de comportamento. Uma de suas características é que a violência ocorre onde há uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas e isso significa que, muitas vezes, ela é praticada por alguém que detém mais poder ou controle sobre a vítima.

E, independente do tipo ou modalidade da violência, a sua presença é ubíqua em todos os contextos sociais e, a partir dessa perspectiva, podemos compreender que esse fenômeno pode se manifestar de várias maneiras, cada uma delas representada por diferentes teorias para sua compreensão. Levando em consideração a construção social da sociedade brasileira, é possível dizer que no Brasil há presença muito forte de uma violência estrutural. Sobre isso, uma das formas mais contundentes de violência no Brasil, como explica Minayo (2006, p. 27), é o “que se poderia chamar estrutural e ‘estruturante’ pelo seu grau de enraizamento, são os níveis elevadíssimos de desigualdade que persistem historicamente e são o chão sobre o qual se assentam muitas outras expressões”. Uma das manifestações de violência estruturante e estrutural da violência no Brasil é o racismo. A autora (2006, p. 27) lembra que o Brasil “sempre foi marcado por ambivalências e ambiguidades de um país escravista e colonizado em que as relações sociais hoje estão entranhadas num tipo de apartheid”. Assim,

as várias manifestações do problema (agressão física, abuso sexual, violência psicológica, omissões, violência interpessoal, institucional, social, no trabalho, política, estrutural, cultural, criminal e de resistência). Também distingue as formas diferenciadas com que a violência incide em homens e mulheres e nas diversas faixas etárias (2006, p. 28).

A violência estrutural faz referência às esferas econômica, política e social e podem reproduzir desigualdades, entre elas, a exemplo das desigualdades de gênero, que ocorre de forma explícita e naturalizada na cultura como uma forma de dominação e poder. Além das definições e concepções de violência até aqui citadas, para Corradi (2009, p. 2-3), a violência pode ser definida como “uma força social plena de significados e dotada de uma capacidade de estruturação da realidade que modela culturalmente o corpo das vítimas e dos agressores, denominada violência modernista”. Na verdade, a violência está enraizada na sociedade, e não apenas afeta as vítimas, mas também, molda a realidade e a identidade dos ofensores. Sendo importante, assim, perceber que todo tipo de violência é influenciada por valores, normas, narrativas culturais e estruturas sociais mais amplas e, para isso, é preciso reconhecer a violência como um fenômeno sistêmico que está assentado nas estruturas sociais e culturais. Desse modo, é possível analisar de forma mais profunda que no contexto da violência de gênero existe um fenômeno sistêmico e estrutural.

Para Bandeira (2017), a natureza da violência é colocada como uma força social, que molda não apenas as relações interpessoais, mas também as ações coletivas e as estruturas sociais em geral. O autor fala da importância de considerar essa dinâmica da violência ao analisar situações de violência contra a mulher e de gênero. Neste contexto, a violência contra as mulheres se tornou algo comum, banalizado e naturalizado.

Enfim, enquanto a violência em geral causa insegurança social, a violência contra as mulheres, especialmente dentro de casa, muitas vezes, é ignorada ou tratada como algo normal, natural. Essa forma de pensar o fenômeno revela uma cultura que minimiza ou aceita essa violência, o que é perigoso e prejudicial.

Diante dessa compreensão sobre o termo *Violência: definição, tipologia e identificação*, o próximo subtópico tem como objetivo elucidar o fenômeno da violência de gênero e tratar de modo particular, a violência contra as mulheres em nossa sociedade brasileira.

### **2.1.2 Violência de gênero e violência contra a mulher**

A mulher sempre foi, senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado (Beauvoir, 1970, p. 14).

A compreensão de Beauvoir sobre a mulher nos ajuda a pensar sobre a violência de gênero como um fenômeno que não é facilmente inteligível, pois, reiteradamente esse tipo de violência vem sendo revelado através dos comportamentos que foram aceitos na formação

social, promovidos pelo tripé capitalismo-autoritarismo-patriarcado e ocorre ao longo dos anos, pelas mais diversas organizações sociais e, assim, a complexidade do conceito gênero exige diferentes áreas de estudo para ser entendido.

Portanto, devemos evitar simplificar demais os estudos sobre o termo gênero e sobre as mulheres apenas para se encaixarem em padrões acadêmicos comuns. Em vez disso, devemos aprofundar e ampliar as críticas feministas sobre essa questão. Para isso, entendemos que o termo gênero é uma categoria social introduzida por Joan Scott na segunda metade do século XX e, nesse sentido, gênero é percebido como um elemento constitutivo das relações sociais, que se fundamentam nas diferenças percebidas entre os sexos. Para Goes (2020) gênero é entendido como uma construção sociocultural e política, moldada por representações e estereótipos associados ao masculino e feminino. Essa construção direciona a dinâmica de poder entre o ser dominante e o dominado em uma relação social.

Desse modo, assim como Scott, (1994) e Goes (2020), podemos observar que Saffioti (2004) mostra que as dinâmicas de gênero desempenham um papel fundamental na configuração da vida social e política das mulheres, transcendendo a mera categorização analítica. Essas dinâmicas são intrinsecamente históricas e manifestam-se em diversas esferas, utilizando símbolos culturais que evocam representações e conceitos normativos. Goes (2020) ainda mostra que essas dinâmicas se manifestam como uma grade interpretativa que delinea significados, introduzindo divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades entre homens e mulheres. É crucial notar que essas dinâmicas não se limitam apenas à regulação das relações entre homens e mulheres, mas também, permeiam as interações entre homens e homens, assim como mulheres e mulheres.

Os papéis de gênero são comportamentos aprendidos em uma sociedade, comunidade ou grupo social, nos quais seus membros estão condicionados para perceber certas atividades, tarefas e responsabilidades como masculinas ou femininas. Estas percepções estão influenciadas pela idade, classe, raça, etnia, cultura, religião ou outras ideologias, assim como pelo meio geográfico, o sistema econômico e político. Com frequência se produzem mudanças nos papéis de gênero como resposta às mudanças das circunstâncias econômicas, naturais ou políticas, incluídos os esforços pelo desenvolvimento, os ajustes estruturais e ou outras forças de base nacional ou internacional. Em um determinado contexto social, os papéis de gênero dos homens e das mulheres podem ser flexíveis ou rígidos, semelhantes ou diferentes, complementares ou conflituosos. (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe<sup>1</sup>, 2006, p. 225).

Essa afirmação trazida pela CEPAL (2006) ressalta como as normas de gênero são

---

<sup>1</sup> CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. É a secretaria técnica e responsável por implementar o Observatório da igualdade de gênero da América Latina e Caribe e por coordenar suas atividades.

construídas e transmitidas dentro de uma sociedade e, de modo dinâmico, influenciam como as pessoas percebem quais atividades, funções e responsabilidades são apropriadas para o gênero masculino e para o feminino, o que é “coisa” de mulher e “coisa” de homem. É crucial notar que essas percepções são moldadas por uma série de fatores, incluindo idade, classe social, raça, etnia, cultura, religião, contexto geográfico e as estruturas econômicas e políticas em vigor.

Além disso, as desigualdades de gênero e raciais apresentam semelhanças, uma vez que estão enraizadas nas relações sociais e são moldadas pelas estruturas de poder que permeiam as representações na sociedade. Assim, a ideia de que os papéis de gênero podem evoluir em resposta a mudanças nas circunstâncias econômicas, naturais e políticas destaca a dinâmica em constante mudança desses papéis. Por isso, é importante reconhecer a igualdade de gênero como ponto fundamental para a promoção de uma sociedade mais igualitária. Sobre essa questão, Piscitelli (2002, p. 266) explica que devemos “apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” e a noção de que os papéis de gênero são variáveis entre diferentes contextos sociais é um lembrete importante da complexidade das experiências dessa relação em todo o mundo.

Matos (2008, p. 336) lembra que

Gênero tem tido o papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades (espaço) e temporalidades (tempo) distintas de realidade e condição humanas.

A partir desse entendimento, Matos (2008) mostra que o gênero desempenha um papel crucial nas ciências humanas, expondo e desafiando as estruturas de opressão que persistem há séculos, tais como a opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista. Essas estruturas de opressão afetam pessoas em diferentes espaços geográficos e, ao longo do tempo, o estudo do gênero nos ajuda a entender como essas injustiças operam.

A Convenção para Eliminação de todas as formas de discriminação contra mulher - CEDAW<sup>2</sup>, através da recomendação 28, referente ao art. 2, faz referência ao termo “gênero” e explica:

Às identidades, funções e atributos – construídos socialmente – da mulher e do homem, e ao significado social e cultural que a sociedade atribui a essas diferenças biológicas, o que resulta em relações hierárquicas entre homens e mulheres e na distribuição de faculdades e direitos a favor do homem, e em detrimento da mulher. Os lugares ocupados pela mulher e o homem na

<sup>2</sup> Comitê CEDAW Recomendação 28 relativa ao artigo 2 da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, CEDAW/C/GC/28 de 16 de dezembro de 2010 no § 5.

sociedade dependem de fatores políticos, econômicos, culturais, sociais, religiosos, ideológicos e ambientais que a cultura, a sociedade e a comunidade podem mudar.

Em sua obra *O Segundo Sexo*, publicada a primeira edição em 1949, Simone de Beauvoir examina a condição feminina em todas as suas dimensões: sexual, psicológica, social e política. Assim, propõe caminhos que podem levar à libertação não apenas das mulheres, mas sobretudo dos homens e, nas suas discussões no volume I, sobre *Fatos e mitos*, destacou a famosa frase: "Não se nasce mulher: torna-se mulher". A partir dessa concepção, a autora (2009) afirma: "Nenhuma trajetória biológica, psicológica ou econômica prescreve a maneira como a mulher se apresenta na sociedade; é a totalidade da civilização que molda essa entidade intermediária entre o homem e o castrado, caracterizada como feminina". Após afirmar que o principal ponto de partida para falar sobre o termo "mulher" é perguntar o que é uma mulher, a autora traz a partir de suas perspectivas, diversos problemas e que ainda são questões em abertas, onde as respostas são supérfluas.

No pensamento feminista de Beauvoir (2009), portanto, apenas através da intermediação de outros indivíduos é que alguém pode ser constituído como um Outro. Tal citação nos levar a perceber o construcionismo social de gênero. Pois, a autora enfatiza que a identidade de gênero não é uma característica inata ou biológica, mas sim, uma construção social que se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa, principalmente na construção de papéis e comportamentos associados a ser "uma mulher" ou ser "um homem" são moldados pela sociedade e pela cultura em que uma pessoa está inserida.

Conforme Maria de Cássia Carloto (2015), a construção social do gênero deu origem a significados que se refletem em relações hierárquicas, frequentemente resultando em uma maior atribuição de faculdades e direitos aos homens em comparação com as mulheres, destacando a influência da sociedade na atribuição de significados culturais. Nesse contexto, emerge a necessidade de redefinir essas posições em busca de uma maior igualdade de gênero.

Sobre a construção de gênero, Linda Nicholson (2000) também lembra que o conceito de gênero elaborado por feministas nos anos finais de 1960, buscava trazer o dimensionamento e codificar o masculino e o feminino. Na sua concepção e interpretação de gênero, a autora mostra que, na atualidade, é possível perceber que a desigualdade de gênero é ainda tida como determinante causa de violência contra as mulheres e evidencia a relação de incompatibilidade de poder, produz inferioridade nos papéis e desempenhos femininos, de ainda uma cultura patriarcal.

Para Joan Scott (1995), gênero é apresentado como concepção plurissignificativa da análise social e histórica, trazendo a jusante e construção das relações sociais, sendo um termo essencial para análise das relações sociais, para melhor compreender as alteridades percebidas entre os sexos. A autora (1995, p. 14) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” sendo uma forma primeira de significar as relações de poder. Nesse sentido, Scott (1995) destaca a maneira como a sociedade percebe e atribui papéis aos diferentes sexos e, assim, desempenha um papel importante na dinâmica das relações sociais. E as concepções de gênero não são apenas sobre identidade pessoal, mas também, são intrinsecamente ligadas às estruturas de poder na sociedade.

É possível perceber, portanto, que na interpretação de Linda Nicholson, Judith Butler e Joan Scott (1995), a categoria de gênero é historicamente construída e, a partir dessa compreensão, fazem críticas a noção binária de masculino e feminino para mostrar suas concepções teóricas.

Magda Dimenstein e Gabriel Silva (2020) tratam das questões de gênero na perspectiva decolonial e mostram que as reflexões feministas decoloniais desafiaram as concepções tradicionais que subestimavam o papel do gênero na formação do colonialismo e, subsequente, da colonialidade, dois elementos cruciais na construção do capitalismo global e na hierarquização étnico-racial mundial. Ao posicionar o gênero como uma categoria fundamental na configuração do regime colonial e na manutenção de sua ideologia, como explicam os autores, o feminismo decolonial transcendeu a abordagem simplesmente aditiva, que apenas acrescenta as diferenças de gênero às múltiplas formas de exploração e opressão associadas à colonialidade. Em vez disso, trouxe à tona uma perspectiva holística que reconhece que essas relações de dominação estão intrinsecamente entrelaçadas. Portanto, para uma análise mais abrangente das relações de gênero, é essencial conectar o termo a outras categorias analíticas, como raça/etnia, classe social, que são também estruturantes, sociais e históricas. E o conhecimento sobre as articulações entre elas, podem contribuir com uma compreensão mais clara e profunda da opressão e desigualdades sociais. Ao propor essa alternativa, os autores (2020) mostram que é possível perceber que a geração de desigualdades sócio-raciais não é resultado de uma simples convergência ou fusão, de uma espécie de soma, adição de marcadores sociais da diferença, de diferentes fontes de opressão das mulheres, mas da intersecção dinâmica entre gênero, raça/etnia e classe social que se confluem em estruturas de dominação histórico-social e política.

Sobre isso, Stolke (2004, p. 93) lembra que,

A intersecção entre gênero, raça e classe levantou novas e complexas questões sobre a relação entre ideologias biológico-raciais que legitimam estruturas de desigualdade econômico-política e a organização da reprodução social, e entre o controle do sexo, da corpos sexuais, sexualidade e relacionamentos gênero. Em vez de investigar a relação entre sexo e gênero, devemos interrogar-nos sobre as circunstâncias eventos históricos em que o dualismo sexual biológico e a sexualidade podem ter consequências sócio-políticas e de gênero.

Para isso, Stolke (2004) mostra que, a intersecção entre gênero, raça e classe tem suscitado novas questões sobre as ideologias biológicas e raciais que legitimam as estruturas e desigualdades econômicas e políticas, bem como, a configuração organizacional da sociedade, onde a criação de desigualdades sociorraciais não surge apenas da combinação ou soma simples das várias formas de opressão enfrentadas pelas mulheres. Em vez disso, é preciso observar que o resultado da interação dinâmica entre gênero, raça e classe dentro de estruturas de dominação histórica é fato e se entrelaçam produzindo desigualdades e exclusão social.

Além disso, Saffiotti (2004) também é uma contribuição muito importante para compreender a definição do conceito de gênero, um termo complexo e difuso. A autora define gênero como uma construção social do masculino e do feminino e, na sua abordagem, é possível perceber que o conceito de gênero não tem suas raízes nas questões biológicas, mas sim, é uma construção social. O que a nossa sociedade entende como masculino e feminino é amplamente moldado por normas, valores, cultura e estruturas sociais, e não se resume a fatores puramente biológicos. Portanto, é fundamental reconhecer que as expectativas e os papéis atribuídos a homens e mulheres são fortemente influenciados pela sociedade, podendo variar ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Por isso,

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (Saffiotti, 1987, p. 11).

Portanto, para tratar da interpretação de gênero rigorosamente, é preciso buscar conhecimentos sobre a evolução histórica do processo construtivo da sociedade e estar consciente de que as relações de gênero eram erigidas com a presença do poder alidado ao autoritarismo e as desigualdades entre homens e mulheres. Esse cenário sempre foi e continua sendo favorável ao surgimento de uma sociedade com base na dominação, exploração-submissão e, para alcançar seus objetivos, emprega a discriminação, os (pre)conceitos, a violência e a exclusão do Outro – o diferente, principalmente quando ligados a marcadores sociais como gênero, raça/etnia, classe social. Nessa estrutura de “poder”, dominação,

subordinação e exploração,

As mortes violentas de mulheres por razões de gênero são fenômeno global. Em tempos de guerra ou de paz, muitas dessas mortes ocorrem com a tolerância das sociedades e governos, encobertas por costumes e tradições, revestidas de naturalidade, justificadas como práticas pedagógicas, seja no exercício de direito tradicional – que atribui aos homens a punição das mulheres da família – seja na forma de tratar as mulheres como objetos sexuais e descartáveis. Pouco se sabe sobre essas mortes, inclusive sobre o número exato de sua ocorrência, mas é possível afirmar que ano após ano muitas mulheres morrem em razão de seu gênero, ou seja, em decorrência da desigualdade de poder que coloca mulheres e meninas em situação de maior vulnerabilidade e risco social nas diferentes relações de que participam nos espaços público e privado (ONU Mulheres, 2012).

Por isso, Pinafi (2007, p.1) entende que “a violência contra a mulher é produto de uma construção histórica, portanto, passiva de desconstrução - que traz em seu seio estreita relação com a categoria de gênero, classe e raça/etnia e suas relações de poder”. A violência de gênero é, portanto, um fenômeno social de considerável complexidade, com potencial para gerar diversas implicações e manifestações que afetam a configuração das relações sociais e a estrutura das dinâmicas de poder na sociedade.

O uso da violência contra a mulher, e de gênero, visa controlar e dominar as mulheres, pois, historicamente, as raízes do exercício de poder são desiguais entre homens e mulheres; e nesse sentido, a expressividade da violência masculina não se manifesta frente ao que é visto como seu igual, ou a aquele que está nas mesmas condições de existência e de valor que o perpetrador (Bandeira 2017, p.19).

Nesse contexto, de acordo com Bandeira (2017), a violência de gênero se revela através do desejo de controle e dominação sobre as mulheres, um fenômeno enraizado em desigualdades históricas no exercício do poder entre homens e mulheres. Os homens, frequentemente em uma posição de superioridade, vêm-se propensos a utilizar a violência, direcionando-a geralmente a indivíduos percebidos como vulneráveis, submissos ou socialmente considerados "diferentes" em termos de poder e status.

Na atualidade, a violência baseada no gênero é reconhecida como um fenômeno social perversamente democrático e que permeia a sociedade desconhecendo as barreiras de classe com seus limites econômicos e culturais. Contudo, se esse reconhecimento permite afirmar que qualquer mulher pode ser vítima de violência, alertando para um fenômeno cujas dimensões extrapolam as relações pessoais e atingem dimensões políticas e, conseqüentemente impõem a necessidade de políticas públicas para seu enfrentamento, é importante compreender que a experiência da violência na vida das mulheres e o acesso aos recursos para superar essa experiência são diferentes (ONU Mulheres, 2016, p. 35).

É fundamental reconhecer, portanto, que o conceito de violência de gênero abrange uma compreensão mais ampla, considerando a função e o papel social que foram

socioculturalmente atribuídos a mulheres e homens em diferentes contextos históricos e geográficos. Essa consciência é essencial para entender como essa forma de brutalidade persiste de maneira significativa na sociedade contemporânea. Conforme a Diretriz Nacional do Femicídio<sup>3</sup> (2016, p. 35), por exemplo:

Na atualidade, a violência baseada no gênero é reconhecida como um fenômeno social perversamente democrático e que permeia a sociedade desconhecendo as barreiras de classe com seus limites econômicos e culturais. Contudo, se esse reconhecimento permite afirmar que qualquer mulher pode ser vítima de violência, alertando para um fenômeno cujas dimensões extrapolam as relações pessoais e atingem dimensões políticas e, conseqüentemente impõem a necessidade de políticas públicas para seu enfrentamento, é importante compreender que a experiência da violência na vida das mulheres e o acesso aos recursos para superar essa experiência são diferentes.

Nessa direção, a amplitude da violência baseada no gênero na sociedade contemporânea transcende barreiras econômicas e diferenças culturais. Isso evidencia que esse tipo de violência afeta mulheres de todos os estratos sociais, tornando-as, potencialmente, vítimas. Além disso, é crucial ressaltar a dimensão política desse problema, enfatizando a necessidade de políticas públicas eficazes para combater a violência de gênero. Sendo importante reconhecer que as experiências individuais das mulheres em relação à violência e seu acesso aos recursos para superá-la podem variar consideravelmente. Isso destaca a complexidade do problema e a necessidade de abordagens adaptadas ao contexto que levem em consideração as diversas realidades das mulheres afetadas pela violência de gênero. Consideramos, portanto, que

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (Saffioti, 1987, p. 11).

Enfim, todas as mulheres podem estar sujeitas à violência. A consideração dos fatores interseccionais entre gênero, classe social e raça/etnia possibilita a identificação e análise de obstáculos que surgem em âmbitos econômicos e socioculturais. O problema mais grave é que esses obstáculos impactam a acessibilidade aos direitos disponíveis para as mulheres e, mais grave ainda é que uma grande maioria enfrenta vulnerabilidades em seus contextos sociais, decorrentes da pobreza, raça/etnia, origem, situação de moradia, escolarização, dentre outras.

---

<sup>3</sup> DIRETRIZES NACIONAIS FEMINICÍDIO: investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres, Brasília, 2016. Disponível em [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes\\_femicidio.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf). Sítio consultado em 05.03.2023.

Conforme estabelecido nos art. 1º e 2º Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, reconhecida como Convenção de Belém do Pará, adotada pela Organização dos Estados Americanos - OEA, em 1994, a violência contra a mulher é definida, assim:

Artigo 1. Para os efeitos desta Convenção, entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.

Artigo 2. Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica:

a) Ocorrida no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, incluindo-se, entre outras formas, o estupro, maus-tratos e abuso sexual;

b) Ocorrida na comunidade e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, seqüestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local; e

c) Perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra.

No que se refere à violência contra as mulheres, a distinção entre o espaço público e o privado desempenha um papel fundamental na Perpétuação dessa situação-problema, sobretudo quando consideramos a família como uma instituição com raízes profundas na cultura popular, no colonialismo, na religião, nas ideologias diversas. Isso mostra o impacto da separação entre as esferas pública e privada, conforme estabelecida pelo projeto colonial e suas tramas patrimonialistas e patriarcal-capitalistas, na configuração das relações de poder entre os gêneros. Historicamente, essa separação tem garantido aos homens, a manutenção do controle, da autoridade e dos privilégios de subordinar as mulheres. Para fortalecer a luta contra essa violência dirigida às mulheres foi promulgada a Lei Maria da Penha (Lei 11.340), em 2016, que no seu Art. 2º<sup>4</sup> estabelece que,

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. (Brasil, 2006, s/n).

De acordo com a Lei supracitada, a violência de gênero é um fenômeno abrangente que engloba uma variedade de atos perpetrados contra mulheres, com o intuito de submetê-las a sofrimento físico, sexual e psicológico. No contexto legal, esse tipo de violência se

<sup>4</sup> BRASIL. Lei n. 11.340. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2006/lei/111340>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

manifesta em três esferas distintas: na unidade doméstica (art. 5º, I), na família (art. 5º, II) e em qualquer relação íntima de afeto (art. 5º, III). Essa forma de violência de gênero se estende para além do âmbito doméstico, abrangendo também as relações sociais em geral, com destaque para a esfera profissional. Caracteriza-se, principalmente, pela imposição ou tentativa de imposição da dominação ou controle por parte do gênero masculino sobre o gênero feminino, e pode manifestar-se de diversas formas, incluindo ameaças. É importante destacar, portanto, que as disparidades de gênero, o sexismo e a influência do patriarcado são fatores estruturantes na ocorrência de violência contra as mulheres, na qual os atos de barbaridade que podem ocorrer contra elas, devido ao seu sexo, abrangem diversas formas. Esses atos incluem todos aqueles que, por meio de ameaça, coerção ou força, causam a elas sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos, tanto na esfera privada quanto na pública.

Como explica Padro (2008), a violência é originada por diversas causas e, aquela que é contra as mulheres, requer abordagens legais distintas. A falta de clareza conceitual, muitas vezes, resulta na diluição da crueldade contra as mulheres, misturando-a com outras formas de agressão decorrentes de motivos não relacionados ao gênero da vítima. Isso, por sua vez, dificulta a compreensão da sociedade sobre a natureza específica da violência de gênero, que está diretamente ligada ao sexo da vítima, ou seja, ao fato de ser mulher. Afinal, a violência de gênero transcende barreiras sociais, étnicas, geográficas, etárias e históricas, sendo uma consequência do sistema econômico aliada ao processo de socialização. Relações de gênero e violências são construções sociais e educacionais que também encontram espaço na escola, uma instituição responsável pelo desenvolvimento humano e responsabilidade social, através da educação para a convivência e formação cidadã. No entanto, identificamos lacunas no conhecimento e na ação educacional, especialmente em relação à conexão entre a Perpétuação das relações de gênero e da violência nas relações sociais e escolares.

Finalmente, podemos considerar que na escola as violências ocorrem de diferentes formas e, por isso, é preciso buscar compreender a relação entre a Perpétuação da violência nas relações de gênero como ponto essencial para orientar as intervenções pedagógicas, com foco na prevenção e, para tanto, é importante aproveitar o potencial preventivo da educação. Nessa perspectiva, é fundamental entender o significado de currículo e o papel de uma escola cidadã e democrática nesse processo.

Diante dessa constatação, apresentamos a seguir no tópico *2.1.3 Currículo, escola cidadã e democrática*, o significado de currículo e o papel da escola cidadã e democrática, nesse processo, além da interrelação entre essas categorias e sua contribuição na prevenção e combate à violência de gênero, especificamente da violência contra a mulher na escola.

### 2.1.3 Currículo, escola cidadã e democrática

A violência de gênero é uma problemática global que afeta milhões de pessoas em diferentes contextos, culturas e sociedades diversas e a sua prevenção e combate exige desafios que fundamentais para vida das pessoas em todo o mundo. Diante dos desafios, é imperativo que o currículo escolar adote uma abordagem comprometida com a formação cidadã, a valorização de valores humanos e sociais, o respeito à diversidade e à diferença na escola e noutros espaços sociais.

Como diz Doll Jr. (1997), “o campo do currículo não está mais moribundo”. Por isso, a construção de uma abordagem inclusiva no currículo escolar implica, primeiramente, na incorporação de conteúdos que abordem a diversidade de gênero, raça/etnia, classe social, dentre outras, desconstruindo estereótipos e (pre)conceitos prejudiciais às relações sociais e à vida das pessoas. Além disso, deve promover o respeito às diferenças e à diversidade. Nessa perspectiva, por exemplo, a discussão sobre questões relacionadas ao machismo, sexismo e outras formas de ideologias e de discriminação devem ser integradas nas disciplinas diversas. Contudo, não basta apenas integrar às disciplinas e ao currículo. É preciso mostrar a sua importância e valorização para a construção de uma sociedade mais justa e cidadã para os/as alunos/as estimulando-os/as a compreender a complexidade dessas questões. É preciso tomar consciência de que,

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (Brasil, 2018, p.15).

Eis uma das principais razões para afirmar que um currículo voltado para a promoção de uma escola cidadã e democrática é fundamental ao desenvolvimento holístico dos/as alunos/as e para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa. Na concepção do currículo que se planeja nessa direção, é necessário transcender a simples transmissão de conhecimentos hierarquizados e hegemônicos e incorporar valores essenciais à formação dos indivíduos. Nesse contexto, uma instituição de ensino comprometida com a cidadania e a democracia destaca-se por valorizar a diversidade, incentivar a inclusão e respeitar os direitos humanos – “o direito a ter direitos” (Arendt, 2001).

Por isso, o conhecimento sobre as desigualdades educacionais historicamente presentes em nosso país são cruciais à compreensão dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer as disparidades entre

diferentes grupos de alunos/as, observando os critérios como raça, gênero e condição socioeconômica, de cada indivíduo/pessoa. Essa é uma tomada de decisão fundamental para promover uma educação mais justa, democrática e igualitária, sem discriminação e exclusão escolar e social. Nesse sentido, a elaboração de currículos que atendam a essas demandas ganha particular relevância, uma vez que esse instrumento de identidade desempenha um papel fundamental na definição das diretrizes a serem abordadas pelo/a professor/a e pela escola.

Gimeno Sacristán (2000, p. 55) define currículo como “um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais”. Para o autor, é necessário dar ênfase nas necessidades vitais dos indivíduos e reconhecer a importância de uma educação que esteja alinhada com as demandas da vida cotidiana dos/as alunos/as. Essa forma de perceber o currículo inclui o desenvolvimento de habilidades práticas e a promoção de conhecimentos que sejam aplicáveis nas mais variadas situações e são fundamentais para dar conhecimento aos/às alunos/as e estimular a todos/as a enfrentar os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o currículo é um componente essencial da educação e exerce um papel crucial na formação de cidadãos com postura consciente, crítica e ativa. Pois, para constituir uma escola cidadã e democrática, é importante promover a participação cívica, a justiça social e a igualdade, sendo que o currículo poderá desempenhar um papel de grande relevância no processo educativo e de formação humana e social.

O currículo é um campo de conflitos, tensões e relações de poder, do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas, que reflete (e reproduz) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (Silva, 2010, p. 219).

Essa definição de currículo de Silva (2010) é uma grande contribuição para pensar as questões educacionais, dentro de uma sociedade democrática, cidadã e participativa, e é primordial perceber a importância de construir conhecimentos sobre currículo que, por muito tempo, estava somente relacionado a procedimentos, técnicas e métodos, em suas formas de organização e estrutura. Não obstante, atualmente, a construção do currículo tomou uma grande lição e está relacionado a aspectos sociológicos, culturais, políticos e epistemológicos. Desse modo, permite abrir espaços para questionar o “como”, o “o que” e o “por que” de sua necessidade na estruturação do conhecimento escolar e na busca de desvelar o que devemos saber, conhecer, debater, interpretar, compreender e aprender na escola. Do mesmo modo que

Silva (2010), Moreira e Silva (2002, p. 7) afirmam que “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Nesse sentido, o currículo está intimamente ligado à estruturação dos elementos educacionais na sociedade e, portanto, requer exploração e compreensão de sua formação social e histórica. Silva (1995, p. 195) ainda afirma que o currículo

não é operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Nem pode ser entendido como operação capaz de extrair uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo, nesta perspectiva, nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais.

Na concepção de Gimeno Sacristán (2000), Silva (2010) e Moreira e Silva (2002), o currículo traz uma multiplicidade de aspectos e cabe abrir reflexões de como estamos operacionalizando dentro das escolas. Para isso, devemos analisar o currículo escolar buscando debates, discussões e reflexões que possibilitem delinear e inserir saberes interculturais, multidimensionais, plurais para promover uma educação crítica, intercultural e decolonial. Para isso, Young (2007, p. 13) concebe que,

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas.

A partir da compreensão dos autores sobre currículo, escola cidadã e democrática, acima citados, podemos dizer que a educação democrática deve proporcionar oportunidades para que os/as alunos/as vivenciem práticas de natureza diversa, estimulando-os/as a debater, discutir, comentar, interpretar e participar com envolvimento dos processos da vida escolar e coletiva, a partir de processos democrático-participativos como eleições estudantis, assembleias e projetos que envolvam a comunidade escolar e a local. Dessa forma, os/as alunos/as podem aprender, na prática coletiva e participante, os princípios e valores fundamentais de uma corrente progressista e contemporânea, que valoriza os processos de desenvolvimento humano e democráticos de educação. Assim, a escola poderá contribuir com a construção de uma cultura igualitária desde a educação infantil e por todo processo escolar e de desenvolvimento humano dos/as alunos/as. Nesse sentido, os/as alunos/as devem apreender que escola não é uma instituição que está isolada da sociedade e todos os indivíduos que fazem parte da escola também fazem parte da sociedade, de uma realidade

histórico-social e política. Além de perceber que os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que caracterizam a escola e a sociedade não são experienciados pela neutralidade, mas devem estar entrelaçados em oportunizar conhecimentos das ações vivenciadas na sociedade. Portanto, é preciso compreender que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e com promissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (Apple, 1999, p. 51).

Por isso, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando implicado em relações de poder, transmitindo visões sociais, produzindo identidades individuais e sociais” Moreira e Silva (2002, p. 8), tem sua história vinculada na organização da sociedade e educação. Como lembram os autores (2002), pertencemos a uma nação com a presença de diferentes povos, culturas, religiões, portanto, cabe perceber que na construção do currículo no aspecto global, surge à necessidade de realizar primeiramente a consolidação e promoção de um currículo nacional e que tenha sua base comum a toda a sociedade, buscando ações que atendam à racionalidade e à eficiência.

Para isso, é preciso implementar uma escola cidadã e democrática, aquela que busca não apenas fornecer conhecimentos e habilidades, mas também, promover valores cívicos, justiça social, igualdade, equidade em todos os processos e a participação ativa dos/as alunos/as na vida da escola e da comunidade. Nesse processo de construção, o currículo desempenha um papel crucial na realização desses objetivos, uma vez que proporciona sensibilização e reflexão a todos/as e pode oferecer uma educação para a cidadania, inclusiva, igualitária e de respeito às diversidades. Quando a escola oferta esse tipo educação, ela prepara os/as alunos/as para compreender a importância da cidadania, dos direitos humanos, da democracia, das relações de gênero, da participação cívica e da responsabilidade social. Não cabe uma educação hierarquizada e hegemônica em

um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p.15).

A diversidade brasileira requer abordagens educacionais flexíveis e inclusivas que considerem não apenas as necessidades de aprendizagem formal, mas também, uma educação que trata das identidades culturais, linguísticas e étnico-racial dos/as alunos/as e que tem o compromisso de promover sensibilidade para as diferenças. Sobre essa intenção, em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) afirma que a criação de um currículo é um procedimento que envolve uma interação complexa entre elementos lógicos, epistemológicos e intelectuais. E, ao mesmo tempo, essa criação é influenciada por fatores sociais decisivos, como poder, interesses, conflitos simbólicos, diferenças culturais e aspirações de dominação, muitos dos quais estão associados a questões de classe, raça/etnia e gênero.

Nessa mesma direção, Gomes (2007) fala da complexidade de uma elaboração de currículo e ressalta a importância dos princípios de uma escola democrática e cidadã. Além disso, a autora fala das várias implicações que se destacam como a inclusão e diversidade no currículo, o enfrentamento de desigualdades e de aspirações de dominação, de conscientização crítica e de desenvolvimento pessoal. Por isso, é preciso reconhecer que a criação do currículo é influenciada por diversos elementos e uma escola democrática é aquela que percebe o currículo não apenas como um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas como uma ferramenta transformadora que pode moldar atitudes, valores e perspectivas dos alunos.

Nesse processo, a escola deve levar em consideração que a relação entre currículo, escola democrática e cidadã destaca a importância de conhecimentos que provocam reflexões sobre valores da democracia, promoção de igualdade, respeito à diversidade e preparo dos alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade. Portanto, para que a escola possa promover a igualdade e respeitar a diversidade, é preciso abordar temas relevantes na sociedade, especialmente aqueles provenientes de construções sociais. A inclusão do tema gênero e a violência contra a mulher no currículo escolar, por exemplo, é uma medida de extrema importância ao considerar o papel crucial da educação na formação de cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Por isso, a abordagem desse tema no ambiente escolar não apenas aprofunda o entendimento dos alunos sobre questões sociais complexas, mas também, desempenha um papel significativo na prevenção da violência de gênero e na promoção da equidade.

Conforme Silva (2010), as perspectivas críticas focavam principalmente nas desigualdades relacionadas à classe social, deixando de lado outras dimensões de desigualdade, como gênero e raça. No entanto, o feminismo trouxe à tona a importância de reconhecer o papel do patriarcado na estruturação das relações de poder na sociedade, além do

capitalismo. Podemos, portanto, considerar que a profunda desigualdade entre homens e mulheres que se mantém ao longo do processo histórico, social e político de construção das sociedades humanas, evidencia como os homens tendem a se beneficiar de uma parcela desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade, através do patriarcado, capitalismo e autoritarismo, incluindo essas práticas nos espaços educacionais e no currículo. Essa constatação mostra a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva ao analisar e criticar o currículo, considerando não apenas a classe social, mas outros marcadores sociais de diferença, como as questões de gênero, raça/etnia.

A partir dessa compreensão, no subtópico 2.1.4 *Dominação de gênero e o papel da mulher: o público e o privado* mostramos uma breve reflexão sobre dominação de gênero, especificamente no que se refere ao papel da mulher. Essa é uma questão complexa que se manifesta tanto no âmbito público quanto no privado e, historicamente, as sociedades impuseram normas e expectativas específicas às mulheres para limitar o seu acesso e influência em espaços públicos. Esse fenômeno reflete a estrutura patriarcal que relegou as mulheres a papéis tradicionalmente associados ao cuidado doméstico e à esfera privada.

#### **2.1.4 Dominação de gênero e o papel da mulher: o público e o privado**

Na formação da sociedade primitiva, a distribuição das funções laborais entre homens e mulheres na esfera social era inicialmente percebida como algo natural. Contudo, à medida que as primeiras divisões das funções sociais surgiam, essa naturalização começou a ser reconhecida como uma imposição.

Nesse contexto, as mulheres passaram a desempenhar papéis na esfera da vida considerada privada e doméstica, enquanto os homens adquiriram o privilégio de participar ativamente na vida pública. Essa estruturação teórica tinha como base a ideia de que a satisfação das necessidades básicas de existência era uma condição indispensável para a ocupação e o envolvimento ativo no espaço público. Na esfera familiar, que era responsável pela produção dos recursos essenciais à vida, não se permitia qualquer intervenção externa, com todos os habitantes sujeitos às regras do proprietário. No contexto específico, o domínio privado assumia a função de diferenciação, permitindo que aqueles cidadãos em condições de ocupar o espaço público pudessem expressar uma diversidade de opiniões e posicionamentos em relação aos demais.

Para a compreensão dos papéis estabelecidos na sociedade e quando nos referimos a dominação do gênero, torna-se necessário entender o que é gênero. Para isso, Bierings e Silva

(2022, p.10) definem gênero, explicando que,

São os atributos socialmente construídos e atribuídos aos gêneros, seja feminino ou masculino. É aquilo que, historicamente, foi identificado pela sociedade como sendo o papel do feminino e do masculino. O gênero é uma criação social e qualquer pessoa, seja ela do sexo biológico feminino ou masculino, se identifica com um gênero. Existem pessoas que não se identificam com nenhum dos dois gêneros: são as não binárias.

Para Carvalho (2008), o termo gênero não é sinônimo de mulheres, inclui homens e mulheres, estando também ligados a símbolos construídos no senso comum, associados à feminilidade e à masculinidade. Esses símbolos podem ser encontrados em uma variedade de contextos e nem sempre estão relacionados aos corpos sexuados ou à reprodução. Eles são frequentemente percebidos em elementos como cores (por exemplo, a associação de rosa para meninas e azul para meninos), astros celestes (onde o sol pode representar força e luz), espaços sociais (como público e privado), características humanas (como racionalidade e intuição) e ocupações laborais (com funções frequentemente associadas ao masculino, como motorista de caminhão, e ao feminino, como empregada doméstica). Desse modo, o processo histórico e cultural dos papéis atribuídos ao masculino e feminino, como explica Carvalho (2008), revela que o masculino foi associado à força, ao provedor de sustento, ao trabalho árduo, à virilidade sexual elevada e à imposição de autoridade no ambiente familiar. Enquanto o feminino esteve frequentemente ligado à docilidade, à compreensão e à submissão com uma limitação social e cultural em relação às atividades centradas no cuidado da família e no ambiente privado. Esses padrões foram moldados por uma estrutura patriarcal de longa data e se mantém até os dias atuais nas sociedades contemporâneas, provocando relações de poder-dominação e violências contra mulheres.

Para Hannah Arendt (1994), a violência tem sua manifestação no cume do humano, precisamente quando há uma ausência de pensamento. A autora mostra que o poder é diferente de violência e explica que a violência é utilizada como um instrumento do poder. O papel da mulher em relação ao papel do homem, quando considerado sob os aspectos público e privado, pode ser melhor percebido à luz do pensamento de Arendt (2007) que apresenta a esfera pública como o espaço “comum” e esfera privada, “a propriedade”. Na percepção da filósofa política (2007, p. 59), o termo público significa “tudo que o que vem a público e pode ser visto e ouvido por todos e tem maior divulgação possível”. Portanto, é aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos e constitui uma realidade. A esfera privada é a que está “para um indivíduo, viver uma vida inteiramente privada, significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana” (2007, p. 68). Portanto, a

esfera pública é onde ocorre a interação social e política, enquanto a esfera privada está associada às questões pessoais e familiares. Essa distinção é relevante para entender a dominação masculina. O espaço público, historicamente, tem sido predominantemente ocupado por homens, enquanto as mulheres foram, muitas vezes, relegadas à esfera privada.

Lima (2013) lembra que a dominação dos homens, independentemente da cor e raça, é realizada sobre as mulheres de forma contínua para que essas tenham ciência e anuência da divisão do trabalho que executam, de sua função na sociedade, havendo percepção de como deve ser o seu comportamento, o que acabam aceitando, de forma inconsciente. Sendo que, essas atitudes são fomentadas de forma habitual pela família, no casamento e por toda a sociedade. O autor (2013) fala da importância da consciência das mulheres em relação à sua posição na sociedade e essa consciência é moldada por percepções sobre seu comportamento e são, muitas vezes, internalizadas de forma inconsciente. Para Bierings e Silva (2022, p. 10),

A submissão do feminino ao masculino, que permeia gerações e está estruturada em nossa sociedade, é o fundamento dos mais diversos tipos de violência praticados contra as mulheres, não somente os que ocorrem no ambiente doméstico e familiar, mas também os que ocorrem nas ruas, em ambientes públicos. As mulheres, pelo simples fato de seu gênero, estão em situação de vulnerabilidade e são vítimas de crimes específicos. Aqui exemplificamos os mais comuns: importunação sexual, estupro, estupro de vulnerável.

Além disso, a violência simbólica manifesta-se no processo de dominação. Pierre Bourdieu (1998) define a violência simbólica como uma forma de coerção que se baseia no reconhecimento de uma imposição específica, seja ela de natureza econômica, social ou simbólica, que ocorre por meio da contínua criação de crenças durante o processo de socialização, que influencia o indivíduo a se posicionar dentro do espaço social e, assim, aceita os padrões e costumes estabelecidos pelo discurso dominante. A partir dessa concepção, Bourdieu (1997, p. 207) mostra que

A dominação masculina, formada por excelência da violência simbólica e da submissão feminina, da qual se pode dizer, sem contradição, que ela é, ao mesmo tempo, espontânea e extorquida, contanto que se leve em conta os efeitos duráveis exercidos pela ordem social sobre as mulheres, sob a forma de disposições espontaneamente concedidas a essa ordem que elas lhes impõem.

A dominação masculina é definida por Bourdieu (1997) como uma construção que se manifesta principalmente por meio da violência simbólica e da submissão das mulheres. Por isso, o autor mostra a importância de examinar criticamente as normas culturais que sustentam a dominação masculina e a submissão feminina e, nesse processo, há a necessidade de reconhecer a natureza complexa e muitas vezes sutil das relações de poder e, assim,

incentivar uma análise mais profunda das estruturas sociais para promover uma conscientização sobre como essas dinâmicas que afetam as mulheres em vários aspectos de suas vidas. A submissão do gênero feminino ao masculino é estabelecida dentro de uma relação de poder. Para Arendt, (1994, p. 36),

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

Na visão arendtiana (1994), o poder não é uma propriedade intrínseca de um indivíduo, mas sim, uma habilidade humana de agir em conjunto e a ideia central é que o poder está enraizado na capacidade de um grupo de pessoas agirem de maneira coordenada. Enquanto que, na concepção de Foucault (1979, p. 184),

O poder [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Em suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou com sentido do poder, são sempre centros de transmissão.

No entendimento de Foucault, portanto, o poder não é algo que pode ser dividido entre possuidores e submissos, mas sim, algo que circula e funciona em cadeia. A metáfora de que o poder funciona em rede, onde os indivíduos não apenas circulam, mas também têm a capacidade de exercê-lo e de sofrer sua ação, ressalta a natureza interconectada das dinâmicas de poder. Afinal, na relação de poder o homem caracteriza a mulher como ser frágil, dócil, fraca, um objeto ou propriedade dele, permitindo-se no direito de realizar agressões e constrangimentos, não se sentindo culpado. Sobre essa questão do poder, Silva (1992, p. 64) explica que,

A construção social de inferioridade feminina faz com que o homem, por um lado, desfrute de uma posição de poder em relação à mulher no mundo do trabalho e na esfera das relações sociais, onde a ele é atribuído o papel de dominador, poderoso, sujeito desejante, caçador.

Esse é um problema que vem se alastrando e tem relação com a construção histórica, social, política e econômica da sociedade brasileira. Para melhor entendimento sobre essa questão, apresentamos no tópico 2.2 *Uma breve abordagem teórica sobre a construção histórica, social, política e econômica da sociedade brasileira* em busca dos mecanismos de

violência social que se dissemina em diferentes dimensões sociais.

## 2.2 UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA.

O processo histórico de formação da sociedade brasileira mostra diferentes tipos de organização na esfera política, econômica e social e uma estrutura construída pela ascendência de vários povos, que contribuíram para a composição da nação brasileira. A presença dos nativos (povos originários), dos colonizadores europeus e dos negros africanos que foram trazidos como escravos, obrigados a deixar seus territórios de origem através da força e violência, mostra a constituição do Brasil por marcadores sociais como raça, etnia, gênero, cultura, religião, dentre outros.

No ordenamento dessa construção, o Brasil ficou marcado por três períodos principais, a saber: período colonial, imperial e republicano. O período colonial foi marcado por um processo de exploração na demarcação de territórios e extração agrícola, mas também, na busca da constituição de uma nova sociedade que se impôs para catequizar e civilizar os habitantes considerados “selvagens”, vivenciando um processo de fricção interétnica. Esse período caracterizado pela escravatura, primeiramente pela escravização dos povos originários e, com a chegada dos negros advindos do continente africano, organizou-se o sistema de escravização, dominação-subordinação capitalista, a qual era considerada um sistema econômico. Nesse cenário, a presença das relações de poder advindos de postura autoritária, hierárquica e violenta são visíveis. Para Schwarcz (2019, p. 23),

A escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita.

O período do Império iniciou-se em 1822, com a independência do Brasil e a chegada da família real no Brasil, uma fase marcada por revoltas e conflitos, destacando-se as oposições levantadas em relação ao poder real estabelecido e tem como referência a abolição da escravatura e, posteriormente, a proclamação da primeira República, em 1889. Schwarcz (2019) lembra que a independência política em 1822 “não trouxe muitas novidades em termos institucionais, mas consolidou o objetivo de “estruturar nova nação, uma monarquia cercada de repúblicas por todos os lados” (p. 11). Silva (2010) recorda que o período republicano foi marcado por intervalos que tem início na República Velha, definida como marco inicial republicano, pela forte presença das elites agrárias, tendo como destaque o

intervalo para a guerra de canudos, que ocorreu pela falta de terra, descaso e abandono das sociedades rurais. O próximo intervalo é o da Era Vargas, tendo como marco a ascensão industrial, a consolidação das Leis trabalhistas, em 01 de maio de 1943, e a perseguição aos partidos comunistas no Brasil. O terceiro foi marcado pela República Nova, criação de partidos políticos, participação popular ao direito a voto e liberdade de imprensa. O quarto período foi consolidado pela ditadura militar, que durou 21 anos, de 1964 a 1985, marcado pelo autoritarismo, opressão, repressão e violência. A Nova República se consolidou com a democratização do Brasil, período que retornaram as liberdades sociais, as garantias de direitos sindicais e melhorias nos direitos trabalhistas.

Nesse processo de formação da sociedade brasileira, desde o período colonial ao período republicano, fica evidente presença de estruturas hierárquicas, autoritárias, patrimonialistas, patriarcais, que trouxeram grandes influências na construção das relações sociais pelas ideologias, mitos, fatos e desenvolvimento de desigualdades diversas. Marilena Chaui (2017, p. 251) destaca que,

A sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade.

Na concepção de Chaui (2017), a estrutura hierárquica na sociedade brasileira se caracteriza de forma verticalizada em todos os seus aspectos. A descrição de que as relações sociais e intersubjetivas são moldadas por uma dinâmica de superioridade e inferioridade evidencia a profundidade dessa hierarquia em diversos contextos sociais. A observação de que as diferenças e assimetrias são transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando e obediência ressalta como as hierarquias são Perpétuadas e consolidadas na sociedade brasileira. Segundo a autora, esse processo parece criar um ambiente no qual o reconhecimento do outro como sujeito e detentor de direitos é prejudicado, sendo subjugado à dinâmica de comando e obediência. Portanto, é um espaço onde a expressão "subjetividade" e "alteridade" destaca a falta de reconhecimento do outro como um indivíduo com suas próprias experiências e identidade. Isso sugere uma desumanização do "outro", o que pode contribuir para a manutenção de estruturas de poder injustas e desiguais. Em outro momento, Chaui (2019, p.176) mostra que,

Todas as relações sociais e políticas tendem, assim, a tomar a forma do favor e da tutela da autoridade, de outro. A violência simbólica é, portanto, a regra

institucional da sociedade brasileira. A violência ainda maior porque não percebida imediatamente por nós, porque a exercemos e sofremos com algo necessário, natural, e normal. Violência ainda maior porque o paternalismo e o clientelismo não são sentidos por nós como violência e como desqualificação de nossa cidadania e de nossa individualidade de seres humanos, mas como algo normal, natural e necessário.

Portanto, como é possível perceber, a prevalência da violência simbólica na sociedade brasileira, observada pela autora (2017, 2019), revela que as relações sociais e políticas, muitas vezes, assumem a forma de favor e tutela de autoridade. Sendo que podemos dizer que a caracterização da violência simbólica como a "regra institucional" da sociedade brasileira ressalta a extensão dessa dinâmica nas interações cotidianas. A afirmação de que essa violência é ainda mais impactante porque, muitas vezes, não é percebida imediatamente, destaca a natureza insidiosa desse fenômeno no Brasil. Como também, a noção de que essas práticas são vistas como algo normal e necessário sugere uma aceitação chamativa e uma falta de questionamento em relação a estruturas que, na verdade, podem ser prejudiciais e limitadoras, diz a autora.

Sobre essa questão, Chaui (2019, p.174) ainda destaca que o autoritarismo pode ser observado por traços institucionais, evidenciando que uma sociedade autoritária não consegue concretizar princípios que façam a distinção entre o público e privado. Não tendo, por conseguinte, a capacidade de efetivar os princípios do liberalismo e do republicano, e nem vislumbrar a necessidade de admitir o princípio geral da igualdade dos cidadãos perante a lei. Nesta perspectiva, fica claro que a aplicação prática de princípios no Brasil, ao longo de sua história, enfrentou um paradoxo legal: a lei frequentemente contradizia os ideais de universalidade e igualdade promovidos pelo direito natural, afirma a autora. Esse problema fica evidenciado pela criação de privilégios que resultavam em desigualdades dentro do sistema de direitos da cidadania e do recurso à coerção e violência como instrumentos de repressão. Assim, os direitos do cidadão eram tratados, como não direitos do cidadão, mas como aquiescências oportunizadas pelo Estado para classes sociais privilegiadas financeiramente (Chaui, 2019). Para a autora (2019, p. 175), essa situação foi “claramente reconhecida pelo povo (quando estes diziam que ‘justiça só existe para os ricos’) e reconhecida pelos poderosos (quando estes diziam ‘para os amigos tudo, para os inimigos, a lei’)”. Observamos, assim, que a grande dificuldade da efetivação do princípio da igualdade jurídica traz como marca a dificuldade da sociedade brasileira de lidar com diferenças sociais, políticas e desigualdades civis existentes. Essa distinção de classes sociais é trazida por Saffioti (1987, p. 11), ao afirmar que,

Do ponto de vista das classes sociais, podem-se distinguir, basicamente, dois sentidos da história: o das classes dominantes e o das classes subalternas. Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, tem constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram e ou ajudam a fazer história.

De acordo com Saffioti (1987), a visão histórica se divide em duas perspectivas principais, a das classes dominantes e a das classes subalternas, percebida por uma disparidade marcante na forma como a história é registrada, revelando uma lacuna significativa em relação a certos grupos sociais, explica a autora. Assim, é possível observar que, do ponto de vista das classes sociais, a história é frequentemente contada sob a ótica das elites dominantes enquanto, do ponto de vista das categorias de gênero, as mulheres permanecem como a "face oculta" da história. Essa questão destaca como as narrativas históricas, muitas vezes, refletem o poder e a perspectiva das elites, do grupo que tem privilégios. Além disso, a desigualdade na representação histórica está relacionada a outras categorias sociais discriminadas. A percepção de que isso não se limita apenas às mulheres, mas também se estende a outras categorias discriminadas, destaca a necessidade de um esforço consciente para resgatar e reconhecer essas histórias não contadas.

Além disso, a divisão do papel do homem e da mulher tinha relação com o tipo de funcionalidade e emprega no trabalho a ser executado dentro dos grupos sociais. Com o passar do tempo às questões das relações entre classe dominante foram sendo delimitadas através da dominação do masculino pelo feminino e, assim, foi sendo construída uma identidade para esteriorizar a mulher (Saffioti, 1987). A ideia de que a identidade social das mulheres e a dos homens é moldada pela atribuição de papéis distintos evidencia a influência das expectativas sociais na construção das identidades de gênero

Não obstante todas estas diferenças, que tornam a vida de mulher mais ou menos difícil, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico a mulher. Trabalhando em troca de um salário ou não, na fábrica, no escritório, na escola, no comércio, ou a domicílio, a mulher é socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação educação dos filhos. Assim, por maiores que sejam as diferenças de renda encontradas no seio do contingente feminino, permanece esta identidade básica entre todas as mulheres (Saffioti, 1987, p. 9).

Desse modo, a desigualdade de gênero na sociedade brasileira mostra que homens e mulheres não desfrutam de posições equivalentes e, embora essa disparidade não seja única

do Brasil, é possível notar que as dinâmicas específicas do contexto brasileiro são visíveis e denunciam a violência contra a mulher. A precisão com que a sociedade define os papéis e as esferas de atuação denuncia a rigidez dessas expectativas, sugerindo que são impostos limites específicos sobre onde uma mulher pode atuar e onde um homem pode se envolver e, desse modo, Perpétua as desigualdades sistêmicas. A sociedade através desse sistema delimita os domínios de atuação para homens e para mulheres, colocando normas sociais para moldar e restringir as possibilidades e oportunidades com base no gênero.

A dominação entre o masculino e o feminino praticada e marcada como algo natural reflete na trajetória da mulher, na busca da igualdade de condições e combate aos privilégios e favorecimento ao masculino, tipificando a mulher a serviços domésticos, domínios privados e o homem em funções públicas e de notoriedade. Saffioti (1987, p. 11) diz: “Quando se afirma que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história”. Para Schwarcz (2019, p. 16),

Naturalizar a desigualdade, evadir-se do passado, é característico de governos autoritários que, não raro, lançam mão de narrativas edulcoradas como forma de promoção do Estado e de manutenção do poder. Mas é também fórmula aplicada, com relativo sucesso, entre nós, brasileiros.

Na concepção de Saffioti (1987) e Schwarcz (2019, p. 16), a tendência de naturalizar a desigualdade e evadir-se do passado como uma característica presente em governos autoritários, mostra que nesses regimes, há uma propensão para normalizar e aceitar a desigualdade como parte intrínseca da ordem social, política e econômica. Schwarcz (2019, p. 16) explica que os governos autoritários tentam suprimir ou distorcer a narrativa histórica, minimizando ou negando eventos e políticas passadas que possam expor injustiças ou abusos cometidos pelo regime e fazem assim para manter o *status quo* e reforçar o controle sobre a população, evitando que as pessoas questionem as estruturas de poder estabelecidas. Essa estratégia é uma forma de desencorajar uma análise crítica do passado e normalizar a desigualdade e, desse modo, os governos autoritários mantêm a cultura de opressão e injustiça e dificultam o avanço de perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária.

A compreensão da naturalização da discriminação contra a mulher dentro do processo sociocultural ocorre quando as normas, valores e práticas que mantêm a discriminação são internalizadas pela população e passam a ser consideradas como parte inevitável da ordem social. Diante dessa situação, as pessoas não questionam ou reconhecem as formas de discriminação porque estão profundamente alienados e a cultura enraizada na história da sociedade. Por isso, as ideologias, os mitos, os valores e as práticas de discriminação são

formas empregadas pelo poder para legitimar a superioridade masculina, estruturando o surgimento de uma sociedade ideologicamente patriarcal e adentra na estrutura familiar, na participação política e na educação. Na atualidade, podemos perceber que essas diferenças, em suas diversas frentes, no âmbito político, econômico e/ou social, que ainda Perpetuam após várias gerações.

Saffioti (1987, p. 9) explica que,

Do ponto de vista das classes sociais, podem-se distinguir basicamente, dois sentidos da história: o das classes dominantes e o das classes subalternas. Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, tem constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. [...] E de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a "superioridade" dos homens.

Por fim, consideramos que é importante questionar e resistir à naturalização da desigualdade, bem como de encarar o passado para promover uma sociedade mais justa e equitativa, sem estereótipos, (pre)conceitos e discriminação da mulher e de todos que ainda são vítimas da violência do colonialismo, capitalismo e patriarcado e, por isso, são também vítimas potenciais do racismo, da misoginia, da homofobia e machismo.

Diante da complexidade desses tipos de violência e da construção histórica, social, política e econômica da sociedade brasileira e sua influência sobre as relações de gênero e suas articulações com outros marcadores sociais da diferença, destacando-se a condição da mulher na sociedade, procuramos mostrar no próximo subtópico *2.2.1 A violência do patriarcado e o papel da mulher nas sociedades: uma reflexão conceitual*, uma breve descrição do patriarcado e do papel da mulher nas sociedades. Compreendemos, aqui, que uma abordagem que explora o papel da mulher nas sociedades dentro do contexto do patriarcado pode destacar as estratégias de resistência, as transformações, ao longo do tempo, mostrando de que modo os movimentos feministas buscam dismantlar e/ou reformar as estruturas de poder existentes, nessa direção.

### **2.2.1 A violência do patriarcado e o papel da mulher nas sociedades: uma reflexão conceitual**

Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira. [...]. A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (Saffioti, 1987, p. 8).

A trajetória da mulher ao longo da história é caracterizada por uma persistente batalha pela igualdade, decorrente de sua tradicional condição de dominação e subordinação em relação ao homem, como podemos observar na concepção de Saffioti (1987). Atualmente, é possível perceber que se evidenciam disparidades em vários âmbitos que se entrelaçam, abrangendo o social, o político e o econômico e as mulheres nesse entrelaçamento continuam a ser afetadas pela confluência desses aspectos, por uma ideologia patriarcal que se Perpétua através das gerações. Assim, ao longo da história das sociedades humanas, o patriarcado é conceituado como um sistema profundamente enraizado na dinâmica de poder e controle em diversas esferas, resultando em uma série de disparidades de gênero na sociedade. Essa estrutura patriarcal é manifestada por preceitos que, historicamente, procuraram regular e atribuir papéis e comportamentos específicos a homens e mulheres, frequentemente consolidando estereótipos e preconceitos de gênero. Esse processo de construção patriarcal contribui para a Perpétuação de uma cultura de violência ao longo de seu desenvolvimento.

Para Saffioti (1976), a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem ser compreendidas de forma isolada. Nas sociedades pré-capitalistas, onde a família era a principal unidade econômica, as mulheres das classes menos privilegiadas também desempenhavam atividades laborais. No contexto brasileiro, o patriarcalismo teve suas raízes durante o período pré-capitalista, exercendo uma influência significativa sobre o formato das estruturas familiares, e essa mentalidade persiste até os dias atuais. A cultura patriarcal reflete um modelo social baseado na ideia de superioridade, especialmente evidente na dinâmica de gênero, onde há uma intensificação da hegemonia masculina sobre o feminino.

O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (Cunha 2014, p. 154).

É importante observar que na visão de Saffioti (1976) e Cunha (2014), o patriarcado no Brasil tem sua ligação à história colonial de relações sociais de dominação-subordinação, e as estruturas culturais que foram trazidas pelas colônias europeias, no processo de colonização do território nacional, principalmente a contar do século XVI, sendo o conservadorismo uma prática que persiste em muitos aspectos da sociedade. Na religião, não poderia ser diferente. A igreja católica tinha grande influência no processo da formação religiosa das pessoas e das sociedades, pois, promovia normas de gênero conservadoras para reforçar a submissão das mulheres e excluí-las das estruturas de classes e de poder. Assim, as questões religiosas são

visíveis no processo de violência contra as mulheres e perduram através dos tempos históricos e sociais, em tempos-espacos diversos, com diferentes interfaces e articulações com outras formas de poder, subordinação-dominância do outro.

Para Saffioti (1976), a exclusão da mulher da estrutura de classes com base no seu sexo Perpétua a tentativa de justificar a sua exclusão de determinadas responsabilidades e isso resulta em sua manutenção, principalmente em papéis tradicionais e ocupações historicamente associadas ao feminino. Esse processo de justificação, oculta sua própria determinação ao manter estruturas parciais, como a família, nas quais ele detém soberania, poder arbitrário e dominância. A autora ainda explica que a manutenção do domínio masculino no seio familiar, de fato, transforma a família em uma estrutura que obstaculiza o avanço econômico da sociedade, enquanto, na realidade, ela apenas serve como intermediária e dissimula as relações de produção subjacentes.

É fato. Não se pode omitir que, com a transição da sociedade brasileira de uma condição tradicional para uma sociedade moderna, a perspectiva era de que o status da mulher pudesse evoluir de uma atribuição para uma conquista e rompesse com as amarras históricas para adquirir uma posição mais equitativa na estrutura social. O problema é que os anos se passaram e essa evolução ainda é esperada pelas mulheres e por todas/os que lutam e resistem às violências de gênero e contra a mulher. A partir dessa compreensão, a autora (1976) mostra que a família, especialmente na forma patriarcal, era representada como fundamental na sociedade brasileira. A observação de que os principais acontecimentos brasileiros giraram em torno da estrutura familiar, aponta para a importância da apresentação social na configuração da sociedade. Nesse cenário, a previsão de que a família continuará a ser uma influência, mantendo suas características de criadora, conservadora e disseminadora de valores ressalta a perenidade desse papel ao longo da história das sociedades e das mulheres.

A construção desse modelo de dominação-subordinação e violências teve como referência a criação das classes dominadores e subordinados, onde a figura do homem foi constituída como detentor do poder na instância política e econômica e, assim, eram responsáveis pela determinação dos comportamentos e espaços a serem ocupados pelos próprios homens e mulheres na sociedade.

Na verdade, a sociedade brasileira sofreu muitas transformações com a consolidação do capitalismo e uma vida urbana conturbada, que ofereciam novas formas de experiências de vida na família, na religião e na vida e nas condições das mulheres nos espaços sociais. Para contar a história das mulheres e da família burguesa, Maria Ángel D'Incao (2004, p. 234) destaca que,

O estilo de vida da elite dominante na sociedade brasileira era marcado por influências do imaginário da aristocracia portuguesa, do cotidiano de fazendeiros plebeus e das diferenças e interações sociais definidas pelo sistema escravista. A chamada família patriarcal brasileira, comandada pelo pai detentor de enorme poder sobre seus dependentes, agregados e escravos.

Desse modo, o sistema do patriarcalismo buscava evidenciar essa relação de dominador-dominado, subordinador-subordinado, de um lado o “patrão”, “o patrono”, o “dono do poder” e, do outro, “o que deveria obedecer”, “cumprir ordens”, trazendo dentro do âmbito familiar a figura do homem, mais específico o pai chamado de patriarca por ser o provedor e mantenedor, tomado como o centro e base da família, sendo considerado a única autoridade dentro daquele espaço, devendo os demais integrantes a obediência plena.

O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais. (Morgante, 2014, p. 3).

A amplitude do patriarcado é, assim, disposto como um sistema de dominação que transcende diferentes esferas da sociedade. Contrapondo a visão restrita de que a dominação masculina está apenas na esfera familiar, laboral, midiática ou política, mas permeia toda a dinâmica social. Nessa perspectiva, Morgante (2014) enfatiza que a forma de dominação não é isolada, mas profundamente integrada nas interações sociais e na estrutura coletiva da sociedade. Por isso, é possível perceber que a disseminação do patriarcalismo e do machismo, não necessariamente, é uma prática difundida apenas pelo masculino, mas o feminino nessa constituição, muitas vezes, replica e espelha essas práticas patriarcais. Na verdade, o caminho ainda é muito longo para alcançar os objetivos da igualdade, cidadania e condição humana para todas/os nas sociedades contemporâneas. Por exemplo, podemos verificar que Saffioti (2004, p. 34-35) compreende que

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes e gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres.

Na observação de Saffioti (2004), o patriarcalismo está incutido no inconsciente tanto de homens quanto de mulheres, tanto individualmente quanto coletivamente e destaca a sua presença arraigada nas sociedades contemporâneas. Isso sugere que as normas patriarcais são

internalizadas ao ponto de influenciar comportamentos e percepções de maneira, muitas vezes, não consciente. A supremacia masculina trazida pelo patriarcado transcorre a percepção apenas de classes sociais, abrangendo também o cenário da discriminação racial. Conforme Saffioti (1987), essa supremacia torna mais complexa a dominação das mulheres pelos homens quando são levados em consideração aspectos raciais e econômicos e, no cenário da sociedade brasileira, a mulher negra e pobre ainda é sempre colocada na última posição de direitos – do direito a ter direitos.

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização, ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. (Saffioti, 2001, p. 1).

Consideramos, por exemplo, o patriarcado como um sistema de dominação que não está apenas presente em instituições específicas, mas que se manifesta no tecido mais amplo da sociedade, sem precedentes, e, desse modo, afeta as relações individuais e coletivas. Mas também, as perversidades desse sistema fica evidente nas relações entre o exercício da função patriarcal e o poder detido pelos homens na sociedade. Sobre isso, Saffioti (2001, p. 115) lembra que a violência de gênero “é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. Nesse processo de dominação e no exercício da sua função patriarcal, os homens sempre tiveram o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, tendo influência significativa para exercer autoridade sobre os subordinados e a autorização para fazer com que os subordinados obedeçam e cumpram as normas sociais, tendo como holofote e sentido, o comportamento aceito pela sociedade. Na sociedade normativa e patriarcal, a figura masculina sempre foi estereotipada dentro de um padrão heterocêntrico, hierárquico, autoritário, de mando e (des)mando.

Em outro momento, Saffioti (1987, p. 25) explica que o homem “será considerado macho na medida em que for capaz disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos”. Por isso, na educação de um verdadeiro macho é incluída, necessariamente, a famosa ordem: "Homem" (com H maiúsculo) não chora". A ideia de que os homens recebem autorização, ou pelo menos tolerância da sociedade, para punir o que percebem como desvio, enfatiza a dinâmica de controle e punição associada à função patriarcal e sugere que o patriarcado não é apenas um sistema de hierarquia de gênero, mas também implica em um mecanismo de reforço de normas sociais através do poder de punição. Nesse sentido,

Geralmente, a mulher associada a valores considerados negativos, tais como, emoção, fragilidade, resignação. Tais valores contêm ideias como: a mulher é incapaz de usar a razão; não é capaz de lutar contra ocorrências adversas, já que se conforma com tudo; e insegura. Estes característicos são

apresentados como inerentes à mulher, isto é, como algo que a mulher traz desde nascimento. Na verdade, estes traços de personalidade são adquiridos ao longo do processo de socialização. As próprias mulheres acabam acreditando que são menos capazes de fazer ciência que os homens, uma vez que não sabem usar a razão. Acabam por desenvolver desproporcionalmente a dimensão afetiva de sua personalidade, em prejuízo do aspecto racional. Logo, não sentem, via de regra, confiança em si mesmas, o que as impede de lutar mais vigorosamente para mudar a situação. A ideologia machista, que considera o homem um ser superior a mulher, não entra apenas na cabeça dos homens. Também as mulheres, majoritariamente, acreditam nestas ideias e as transmitem aos filhos. Quando proibem os filhos de chorar, alegando que "homem não chora", e exigem que as filhas "se sentem como mocinhas", estão passando aos mais jovens este sistema de ideias que privilegia o homem em prejuízo da mulher (Saffioti, 1987, p. 34).

Portanto, o conjunto de construção de estereótipos, (pre)conceitos e discriminação favoreceu o surgimento de uma sociedade machista, misógina, homofóbica, racista, que busca em sua essência negar a igualdade e/ou equidade de direitos das mulheres e de todas as pessoas e grupos que são por ela reconhecidos como o "Outro". E a violência contra as mulheres não está apenas concentrada no ambiente familiar, mas também, nas relações de trabalho, onde a hegemonia masculina impregnada pelo patriarcalismo e pelo patrimonialismo, Perpétua até os dias atuais, trazendo uma naturalização das violências de gênero contra as mulheres no ambiente de trabalho, enfim, em todos os espaços sociais, privados e públicos. Assim,

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres [...]. (Bourdieu, 1999, p. 18).

Fica claro, portanto, que na percepção de Bourdieu (1999), a dominação masculina sobre as mulheres refere-se à situação em que os homens detêm um poder e controle desproporcional sobre as mulheres em várias esferas da vida, incluindo a política, a economia, a cultura, o lar e as relações interpessoais. Nesse ordenamento social, a dominação masculina se apresenta na objetividade das configurações sociais, das atribuições produtivas e reprodutivas, que são adequados conforme essas condições, dando origem a modos de pensamento, de cognição e de ação diferenciados para homens e mulheres. Bourdieu (1999, p. 45) ainda destaca que, "as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder", reforçando a violência simbólica vivenciada pelas mulheres. No entanto,

A tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem, contudo, ser vistas isoladamente. Sendo a família a unidade econômica por excelência nas sociedades pré-capitalistas, a atividade trabalho é também desempenhada pelas mulheres das camadas menos privilegiadas. Embora não se possa falar em independência econômica da mulher (esta é uma noção individualista que nasce com o capitalismo), pois o trabalho se desenvolvia no grupo familiar e para ele, o mundo econômico não era estranho à mulher. Não se trata de indagar aqui se o papel econômico da mulher lhe tirava posição social compensatória de sua submissão ao de decisões da família: o homem (Saffioti, 1976, p. 17).

Essas considerações de Saffioti (1976) sobre a tradição de submissão da mulher ao homem mostra que o papel da mulher nas sociedades, mesmo sob a influência persistente do patriarcado, representa um campo complexo e dinâmico de estudo. Por isso, para buscar estratégias eficazes no combate à violência contra a mulher, é importante reconhecer a presença contínua das estruturas patriarcais e a capacidade das mulheres de resistir, adaptar-se e moldar seus próprios destinos. Isso porque, em meio às restrições e desigualdades impostas pelo patriarcado, as mulheres têm desempenhado papéis fundamentais em diversas esferas da sociedade e o movimento feminista tem contribuído muito nessa direção. Nesse sentido, podemos incluir contribuições nos âmbitos familiar econômico, cultural e político e, muitas vezes, de maneira que possam desafiar as normas tradicionais. Sobre essa constatação, podemos melhor verificar no tópico que trata da Legislação da violência contra as mulheres no Brasil, que o resultado de lutas e conquistas das mulheres na sociedade brasileira mostram que os avanços são fatos e visíveis.

Saffioti (1976), na sua tese e obra “*A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*”, explica que a mulher pertencente às camadas sociais diretamente envolvidas na produção de bens e serviços sempre teve uma relação intrínseca com o trabalho e, ao longo de diferentes épocas e localidades, contribuiu para a subsistência de sua família e para a criação da riqueza social. A autora destaca que, em sociedades pré-capitalistas, especialmente na fase imediatamente anterior às revoluções agrícolas e industriais, as mulheres das camadas trabalhadoras eram ativas em diversas frentes: trabalhavam nos campos, nas manufaturas, nas minas, nas lojas, nos mercados e nas oficinas. Além disso, desempenhavam tarefas como tecer, fiar, e outras atividades domésticas. Enquanto a família operava como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenhavam papéis econômicos fundamentais e essa é uma questão que o patriarcado tenta camuflar, omitir, negar.

Para complementar essa afirmação de Saffioti (1976), buscamos as formulações da agência Patrícia Galvão para mostrar a persistência das discriminações contra as mulheres, quando essa agência destaca a urgência de uma análise profunda das origens das

discriminações, juntamente com um comprometimento ampliado para combater normas que estabelecem de forma rígida, papéis para mulheres e homens na sociedade, servindo como obstáculos significativos para a efetivação de direitos. Assim, podemos afirmar, à luz de Saffioti (1976), que as desigualdades de gênero continuam a ser a raiz do sofrimento físico e mental e, também, das violações e mortes de mulheres.

Enfim, as desigualdades e as violências afetam centenas de mulheres, independentemente de idade, raça, etnia, religião ou cultura e à medida que a sociedade evoluiu, a estrutura familiar também passou por mudanças e, hoje, percebemos que, ainda de modo muito tímido, os avanços e as transformações na relação de gênero vêm mostrando que o caminho está sendo trilhado com muita luta e resistência. Em destaque, podemos nos pautar no pensamento da autora para dizer que a transição para economias mais industrializadas levou a uma redefinição dos papéis de gênero, para os posicionamentos e papel da mulher na sociedade contemporânea, nos espaços públicos e privados. É importante recordar que as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho formal, alterando a dinâmica tradicional em que a produção era predominantemente realizada no âmbito doméstico. Nesse contexto, como explica a autora (1976), para estimular o desenvolvimento das atividades econômicas na sociedade capitalista, envolvia não apenas oferecer às mulheres oportunidades de emprego remunerado, mas também, colaborar para a liberação de uma parcela importante da força de trabalho feminina pela estrutura de classes. Essa mudança trouxe consigo desafios e oportunidades, criando novas formas de equilíbrio nas responsabilidades familiares e profissionais.

Mas, não para por aí. Pois, paralelamente a essas mudanças, persistem desafios relacionados à violência patrimonial, decorrentes do machismo e do autoritarismo nas relações sociais. A violência patrimonial, caracterizada pela violação dos direitos econômicos da vítima, muitas vezes afeta desproporcionalmente as mulheres. Isso pode manifestar-se através do controle financeiro, da apropriação indébita de bens ou da limitação do acesso a recursos econômicos. O machismo, por sua vez, representa uma ideologia arraigada que perpetua a desigualdade de gênero. Enfrentar esses desafios requer uma abordagem holística que combine a conscientização sobre os papéis de gênero, a promoção da igualdade econômica e o combate efetivo à violência patrimonial.

A partir dessa compreensão, apresentamos o subtópico 2.2.2 *Violência patrimonial e patriarcal:machismo e autoritarismo nas relações sociais. Por que violência contra a mulher* (?), buscando interrogar sobre essa e outras questões relacionadas.

### **2.2.2 Violência patrimonial e patriarcal: machismo e autoritarismo nas relações sociais. Por que violência contra a mulher (?)**

O subtópico anterior apresentou uma breve discussão sobre o patriarcado brasileiro, trazendo uma reflexão do papel da mulher na sociedade e, para isso, entendemos como necessário compreender como a violência patrimonial e patriarcal, juntas, empregam o machismo e o autoritarismo nas relações sociais e de gênero e, especificamente, contra as mulheres e se Perpétuam até os dias atuais.

A violência patrimonial é um problema complexo que se encontra enraizado nas relações sociais, no Brasil e, frequentemente, é intensificado pelo machismo e autoritarismo, caracterizados por um desequilíbrio de poder, dominação-subordinação e exploração de mulheres, mas também, de homens. Desse modo, a tríade violência patrimonial, machismo e autoritarismo tem sérias consequências para a sociedade, pois a Perpétuação desses padrões afetam as relações sociais, inclusive a igualdade de gênero, reforçando a violência contra a mulher.

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando e obediência (Chauí, 2013, p. 158).

A conservação dessas influências históricas pela sociedade brasileira, portanto, mostra que ela é caracterizada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, como a hierarquia familiar que ocupa um papel central. Assim, a estrutura social é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos e manifesta-se nas relações sociais e intersubjetivas como uma dinâmica de comando e obediência. Nesse contexto, a hierarquia familiar se destaca como o núcleo central da estrutura social, colocando-se como uma coluna vertebral que se mantém firme para fazer Perpétuar uma dinâmica, na qual, as relações são moldadas por um superior que detém o poder de dar ordens e um inferior que é esperado a obedecer. Essa dinâmica reflete não apenas na divisão de papéis, mas também, na transformação sistemática de diferenças e assimetrias em desigualdades, reforçando ainda mais a relação de mando e obediência, de dominação-subordinação e exploração.

Por isso, é importante tratar do patrimonialismo, um termo que foi definido pela primeira vez pelo sociólogo alemão Max Weber, nos anos finais do século XIX e, para apresentar um conceito desse termo que parece antigo, não mais atuante, é preciso buscar as

suas origens e sua trajetória até os dias atuais. Pois, é um modelo criado no sistema colonial e imperialista que se encontra bem presente e ativo até os dias atuais na sociedade brasileira. Não podemos esquecer que o patrimonialismo é uma transformação do patriarcado pelo processo de diferenciação, de modos de ação e estratégias de aplicação de suas ideias e de formas de poder e normas, que tem sua construção através das relações de dependência entre o senhor e seus familiares, ou entre o superior e os considerados inferiores na sua forma estamental.

Não podemos deixar de destacar que na relação entrelaçada por patrimonialismo e patriarcalismo, as ações e práticas de dominação-subordinação e exploração são perversas e se manifestam com suas diferentes faces. Essa afirmação fica mais clara na percepção de pensadores como Oliveira Vianna, que desvelou essa relação nas obras *Populações Meridionais do Brasil* (1920) e *Evolução do Povo Brasileiro* (1923); Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (1933); Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936); Raimundo Faoro, em *Os Donos do Poder* (1958); Antonio Candido, em *Os parceiros do Rio Bonito* (1964) e Silvio Romero, em *A filosofia no Brasil: ensaio crítico* (1978).

O Patrimonialismo e o patriarcado provocam desigualdades e agem com autoritarismo, componentes que estão fortemente presentes nas sociedades contemporâneas e vem atravessando os tempos e espaços das sociedades, portanto, são frutos de uma construção histórica antepositiva e que ainda mostram reverberação na atualidade da sociedade brasileira. Desde a sociedade colonial escravista, que deixou marcas que permanecem até hoje, o patriarcado e o patrimonialismo são dois modelos capitalistas que estão sendo Perpétuados nos espaços sociais e manifestam-se pela supremacia interiorizada do espaço privado sobre o público, principalmente quando pensamos no patrimonialismo associado a uma hierarquia familiar. Falamos assim porque, é nessa hierarquia que percebemos como as relações sociais de gênero constituídas, criam uma relação de ordem que reverbera o papel do poder do dominante superior e um grupo inferior e, para isso, a dissonância e a alteridade reforçam a existência das desigualdades entre homens e mulheres, negros e não negros, entre outras. Portanto, podemos definir à luz de Campante (2003, p. 153), que

Patrimonialismo é a substantivação de um termo de origem adjetiva: patrimonial, que qualifica e define um tipo específico de dominação. Sendo a dominação um tipo específico de poder, representado por uma vontade do dominador que faz com que os dominados ajam, em grau socialmente relevante, como se eles próprios fossem portadores de tal vontade.

Por isso, Schwarcz (2019, p. 56) mostra que “o patrimonialismo é resultado da

relação viciada que se estabelece entre a sociedade e o Estado, quando o bem público é apropriado privadamente”. O patrimônio está sobre posse de quem tem poder. Chauí (2013) lembra que a sociedade é marcada por traços trazidos pelo autoritarismo, em suas diferentes estruturas, aspectos ligados à sociedade e estruturada conforme o modelo do núcleo familiar com um chefe, seja ele pai ou mãe e, assim, manifesta uma recusa tácita, por vezes explícita, em aplicar o simples princípio liberal da igualdade formal. A sociedade organizada em torno de relações familiares, baseadas em hierarquias de comando e obediência, rejeita implicitamente (e às vezes explicitamente) o princípio liberal da igualdade. Desse modo, como afirma Chauí (2013), é possível perceber que se encontram dificuldades para encontrar estratégias ao combate à violência de gênero. Pois, a naturalização do público e do privado, os conflitos e as contradições sociais, econômicas e políticas buscam preservar uma imagem mítica do espaço público na sociedade como algo indiviso, pacífico e ordeiro.

A naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência (Chauí, 2013, p. 160).

Por fim, podemos dizer, que para compreender, prevenir e combater a violência contra a mulher, é preciso buscar desvelar as raízes dessa violência, porque esse é um fenômeno que possui raízes muito profundas na construção do imaginário, das representações e são veiculadas nos discursos da sociedade colonial, de tradição patriarcal e patrimonial que usa suas armas de pressão, tensionamentos, coersão para dominar e, daí, subordinar e explorar as suas “presas”, posicionando-se com superioridade diante delas.

Portanto, com base nos referenciais que contribuíram com a compreensão sobre a essência e os entrelaçamentos entre patriarcado e patrimonialismo e suas miragens machistas, homofóbicas, misóginas e autoritárias, podemos finalizar dizendo que a ideia de que as disparidades econômicas e sociais, assim como as diferenças étnicas, religiosas e de gênero são inerentes e aceitáveis e, assim, ressalta como essas assimetrias percebidas como parte intrínseca da ordem social. Desse modo, a naturalização das desigualdades sugere a existência de hierarquias entre diferentes grupos, com alguns sendo vistos como superiores e outros como inferiores. Para isso, a naturalização de formas visíveis e invisíveis de violência apontam para a perigosa tendência de aceitar certas práticas violentas como parte inevitável da sociedade e contribui para a Perpétuação de comportamentos prejudiciais e, nessa perspectiva, reforçam a estrutura de poder existente e dificulta a luta por uma sociedade mais justa e equitativa, inclusive entre mulheres e homens.

Não basta chegar até aqui pela complexidade do tema e o problema que ele provocou para esta dissertação responder, foi de chegar mais perto de sua nascente, beber na sua fonte para compreender o processo de luta e resistência das mulheres pela igualdade de direitos e cidadania na sociedade brasileira e que, certamente, nos levou a buscar algumas trilhas dessas mulheres no Brasil e, em todo o mundo, para entender as suas condições no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, apresentamos o subtópico *2.2.3 Igualdade de direitos e cidadania das mulheres na sociedade brasileira*.

### **2.2.3 Igualdade de direitos e cidadania das mulheres na sociedade brasileira**

Leis e regulamentos sobre a prevenção e o combate à violência contra as mulheres, tanto no âmbito nacional quanto internacional, ressaltam a imperatividade de reconhecer a inaceitabilidade da violência doméstica e familiar contra mulheres. Para isso, é crucial que governos, organizações internacionais, instituições de ensino e pesquisa assumam um compromisso inequívoco de não tolerar esse problema, porque se de uma questão grave e perversa que, não apenas obstaculiza a realização plena do potencial individual, mas também, vitimiza famílias inteiras, deixando marcas de violência que, por sua vez, restringem o desenvolvimento global da sociedade.

Nesse sentido, os movimentos de mulheres, desde a década de 60 e 70, aos dias atuais, se manifestam por direitos das mulheres, por maior participação no espaço público, pelo reconhecimento do respeito pela sua história de luta e resistência, por condições dignas de trabalho, educação, condição humana e cidadania. Esses movimentos devem ser constantemente acompanhados e protegidos, não como uma categoria isolada, mas como parte da sociedade e favorável às relações de respeito, dignidade e cidadania para todas/os.

Concebemos que a busca pela igualdade de direitos e cidadania das mulheres na sociedade brasileira continua sendo um processo complexo, no entanto, é possível perceber que, na atualidade, os movimentos sociais, as organizações governamentais e não governamentais e os diferentes setores da sociedade civil buscam formas de combater preconceitos, estereótipos, formas de discriminação e de exclusão social, inclusive de gênero. Além de buscar a ocupação de espaços de sociabilidades pelas mulheres, negros/as, em determinadas esferas públicas. Mas sabemos que isso envolve não apenas a conquista de direitos ao longo do tempo, mas também, a necessidade de garantir a eficácia, a especialização e a sustentação de direito a ter direitos para evitar que sejam meramente uma conquista momentânea.

No contexto histórico da sociedade brasileira é essencial que esses direitos sejam constantemente acompanhados e preservados, pois ainda não percebemos essa atenção pelas políticas públicas para as mulheres e, também, que não apenas sejam tomados como uma categoria isolada, mas como um elemento intrínseco à sociedade. Essa tomada de decisão se explica porque as violências contra as mulheres são influenciadas por vários fatores interseccionais, como cultura, etnia, raça, identidade, trabalho, educação e gênero. Por isso, a luta pela igualdade de gênero deve ser tomada como um processo contínuo e a legislação nacional e internacional tem contribuído e desempenhado um papel fundamental na promoção dos direitos das mulheres, mas devem ser implementadas com rigor.

A sociedade tem, ao nosso ver, se tornado mais democrática e aberta para as mulheres, de modo que já é possível visualizar a mulher na política, nos espaços de trabalho, na educação, dentre outros espaços sociais. Essa conquista mostra a valorização dos resultados de seu desempenho, a atuação e ação profissional, social, intelectual e pessoal, enfim, da materialização de seus direitos humanos e sociais. Portanto, a análise da história da mulher na sociedade brasileira, realizada por diferentes pesquisadoras/es, tem revelado que, ao longo do processo de construção histórica do Brasil, foram atribuídas idiossincrasias que, frequentemente, colocaram a mulher em uma posição subalterna em relação ao masculino. Desse modo, o lugar construído pela história reservou à mulher, a criação de uma variedade de papéis de gênero que influenciam até os dias atuais, a diferenciação entre os espaços públicos e privados. Portanto, é importante observar que a exclusão social das mulheres não possui uma única causa, pois, esse é um fenômeno multifacetado, complexo, que abrange aspectos econômicos, políticos e sociais e a sua complexa construção é influenciada por diversos fatores interseccionais, como cultura, etnia, raça, identidade, educação e gênero, gerando uma visão polissêmica e difusa.

No entanto, na sociedade brasileira e no mundo, a todos os cidadãos é assegurado o direito a ter seus direitos fundamentais protegidos na sociedade e dar o direito à mulher de desempenhar um papel ativo na comunidade. A cidadania, nesse sentido, está intrinsecamente ligada à igualdade e, assim, visa promover a participação ativa de cada indivíduo em todas as esferas da vida social, política e econômica. No entanto, quando discutimos igualdade, é essencial começar com o princípio jurídico de que o conceito de "igualdade" é um direito inalienável. Esse princípio está firmemente estabelecido no art. 5º, caput, da Constituição Federal de 1988 – CF/88, que estabelece:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (Brasil, 1988).

Para alcançar esse objetivo, é importante notar que o Brasil desde 1988 mostra que, o princípio da isonomia<sup>5</sup> é uma garantia constitucional que exige que o Estado deverá tratar todos os cidadãos de maneira equitativa, sem qualquer forma de discriminação. Portanto, devemos reconhecer que, à medida que a sociedade humana evoluiu para uma organização democrática, surgiu a necessidade de cuidar do bem-estar coletivo, assegurando que todos fossem tratados de maneira justa. Sobre isso, o art. 5 da CF/88, os direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade são direitos invioláveis.

Sobre essa questão, Gomes (2003, p. 65) diz que, para isso, é preciso dar “o primeiro passo em prol da democratização da sociedade, abrindo, assim, um longo caminho a percorrer no sentido de sua efetivação em todas as relações presentes no meio social”. Sobre esse entendimento da CF/88, Verucci (1994) também traz contribuições ao afirmar que,

A igualdade constitucional terá que ser implantada não apenas alterando toda a legislação infraconstitucional que a contrarie, mas, sobretudo, criando as condições sociais, políticas e econômicas que viabilizam a eficácia da lei. Há que se pôr em prática mecanismos específicos para se cumprir a imposição constitucional (1994, p. 73).

A verdade é que essa realidade ainda está em processo de construção, haja vista que as relações entre homens e mulheres nas sociedades foram constituídas de desigualdades, com visíveis privilégios para o masculino. Para Araújo (2005), a igualdade de gênero traz na pauta histórica os pleitos sociais desde o século XVIII, onde as mulheres buscaram mobilizar lutas por direitos civis, políticos e sociais, na busca de criar condições de igualdade nos espaços dominados pelo masculino. Vale evidenciar que no Brasil entre as décadas de 60 e 80, poucos eram os instrumentos legais que tinham como objetivo de proporcionar a igualdade de gênero em nosso país. Sendo marcada apenas pela CF/88, com a promoção de pautas voltadas aos direitos fundamentais e, mesmo assim, não podemos ignorar que no nosso país as desigualdades existentes e os privilégios concedidos ao masculino ainda estão presentes.

Afinal, a luta das mulheres por direitos humanos e igualitários é um percurso ainda extenso a ser reconhecido. Ao tratar da questão da igualdade de gênero temos como referência internacional dentro dos direitos fundamentais, a Carta das Nações Unidas de 1945, que foi colocada em muitas discussões calorosas junto à órgãos internacionais em diferentes esferas,

---

<sup>5</sup> O princípio da isonomia está previsto no artigo 5º da Constituição de 88, que trata do direitos e garantias fundamentais dos indivíduos. O caput deste artigo diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (BRASIL,1988).

para que fossem estabelecidos direitos e políticas para as mulheres.

Considerando, portanto, a conquista das mulheres, mas percebendo ainda as lacunas sobre as políticas públicas, nessa direção, decidimos que é muito importante aprofundar melhor o conhecimento sobre a legislação que se refere à prevenção e ao combate à violência contra as mulheres brasileiras. Esse é o caminho acertado para encontrar as lacunas ainda existentes e os motivos pelos quais ainda não conseguimos avanços mais significativos nessa direção. Portanto, no subtópico 2.2.3.1 buscamos mostrar uma breve discussão sobre o processo de evolução da legislação sobre direitos das mulheres e de conquistas e avanços no combate a todo e qualquer tipo de violência contra as mulheres no Brasil.

### 2.2.3.1 Legislação da violência contra as mulheres no Brasil

A prevenção de todas as formas de violência contra as mulheres é de suma importância para as políticas públicas destinadas a romper com os abusos e maus tratos que conduzem às mortes violentas de mulheres (ONU Mulheres, 2014, § 13, p. 10).

Na construção da sociedade brasileira, como já foi colocado em tópicos e subtópicos anteriores, verificamos marcas deixadas pelo colonialismo, capitalismo, escravismo, patriarcalismo e autoritarismo. Vimos que à expressão “ser masculino” sempre foi fornecido o papel de estabelecer normas de condutas, ordens para serem cumpridas, forças para serem medidas e empregadas para mostrar poder e impor e, também para julgar e condenar as ações das mulheres, e, entre essas práticas, a de julgá-las como inferior, dóceis, frágeis.

A história da mulher no Brasil denuncia que os espaços que foram destinados às mulheres na sociedade e, ao longo dos anos, mesmo com as lutas dos movimentos feministas, esses espaços vêm enfatizando as relações de gênero no grupo social e, mesmo assim, a discriminação contra as mulheres se perpetua e é validada nas diversas esferas sociais, econômicas e políticas. Por isso, quando consideramos a violência de gênero contra as mulheres, é essencial analisar o contexto histórico da evolução da sociedade brasileira e procurar entender os desafios enfrentados ao longo dos tempos e espaços históricos, políticos e sociais. Desse modo, é possível permitir compreender o papel das mulheres nas relações sociais que, historicamente, foi caracterizado por uma falta de privilégios e direitos em comparação com os homens. Portanto, é importante destacar que a evolução histórica da legislação dos direitos das mulheres no Brasil mostra que há uma sequência de avanços significativos ao longo do tempo. Para melhor entendimento,

tratamos brevemente do período Brasil Colônia, que abrange o período de 1532 a 1822, quando foi promulgado, em 1603, o Código Filipino<sup>6</sup>. No texto desse Código lê-se que o marido tinha o direito de matar sua esposa, caso esta tenha cometido o adultério ou demonstre suspeita. O homem, como ser público, deveria ter sua honra ilibada, legítima por seus privilégios. Portanto: “toda mulher que fizer adúltera a seu marido, morra por isso” (Almeida, 2012, p.1173). Nesse sentido, Ingrid Stein (1984, p. 34) lembra que,

O marido podia eventualmente se permitir ter amantes ocasionais ou fixas e acomodar esta situação à de pai de família; havia um acordo tácito neste sentido, com a sociedade e mesmo com a esposa, desde que as aparências fossem mantidas e ela não perdesse as regalias do seu status de mulher casada.

Por isso, a prática de traição conjugal realizada por mulheres, além de prejudicar a imagem dos homens, não estava historicamente associada à feminilidade e, assim, ocorre porque a virilidade era considerada um atributo masculino, com a sociedade esperando que os homens tivessem uma atitude sexista e autoritária em relação às mulheres, além de serem vistos como protetores e responsáveis pelo lar. Essa dinâmica social legitimava as consequências dos atos cometidos pelas mulheres. Por outro lado, os homens que cometiam adultério, muitas vezes, podiam ser perdoados, uma vez que a infidelidade era frequentemente vista como parte de seu papel social. Desse modo,

A sociedade não apenas aceita o adultério masculino como também encontra sempre uma maneira de justificá-lo através de condutas da esposa. A mulher acaba, quase sempre, sendo culpabilizada pelo seu próprio sofrimento. Se apanhou do marido, se foi por ele assassinada, e porque assim o mereceu (Saffioti, 1987, p. 36).

Podemos interpretar, portanto, que a problemática social, relacionada à percepção e à justificação do adultério masculino, é demonstrada através da culpabilização frequente das mulheres pelos males que sofrem. Essa observação revela uma cultura que não apenas tolera, mas, justifica o comportamento adúltero dos homens, muitas vezes, transferindo a responsabilidade para as condutas da esposa. A afirmação de que a mulher "mereceu" o sofrimento, seja por apanhar do marido ou ser vítima de assassinato, revela uma estrutura cultural profundamente enraizada na sensação de culpa da vítima em vez de responsabilizar o agressor. Sobre essa problemática, Ingrid Stein (1984, p. 79), no livro *Figuras Feminina*, questiona:

Ora, que dever é este? O de amar um homem só. Já que os homens, como se

---

<sup>6</sup> Conjunto de Leis que vigorou no Brasil por mais tempo, sendo promulgado em 11 de janeiro de 1603 e sendo revogado pelo Código Penal do Império em 16 de dezembro de 1830, perfazendo uma vigência de quase 228 anos. PORTUGAL. Código filipino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal.

vê, não estão obrigados a amar uma só mulher, este “dever” exclusivamente das mulheres constitui uma diferença fundamental – confere dois pesos, dois significados a adultério, palavra que, em si, não admite mais de uma definição – e, logicamente, condiciona o comportamento feminino, obriga a mulher à arte da dissimulação, se o objeto do seu amor não coincide com a pessoa do marido.

No Brasil de 1830, através implementação do Código Penal<sup>7</sup> brasileiro, o crime de adultério tinha pena atenuada, quando ocorre por meio da mulher, tendo a tipificação como densonra, como trazido no art. 18, inciso 4º que diz: “Ter o delinquente cometido o crime em desafronta de alguma injúria, ou deshonra, que lhe fosse feita, ou a seus ascendentes, descendentes, conjuge, ou irmãos” (Brasil, 1830). Como também, no Código Civil de 1916, o Brasil (1916) tinha como espelho o modelo da cultura patriarcal, onde as mulheres eram consideradas relativamente incapazes enquanto casadas e suas ações eram encabeçadas pela autorização dos maridos. Sendo o homem considerado o chefe de família e administrador dos bens comuns e particulares.

Além disso, havia o fato de a mulher não ser virgem e isso ser descoberto após o casamento. No art. 233 lê-se: “O marido é o chefe da sociedade conjugal” e, no inciso IV, competia-lhe: “O direito de autorizar a profissão da mulher”. Ainda com relação ao casamento, No art. 219, inciso IV, lê-se que se a mulher não fosse virgem e isso fosse descoberto após o casamento, poderia ser causa de anulação do casamento, pois era considerado erro essencial sobre a pessoa do cônjuge. Mas não podemos parar por aí. O mundo político pertencia ao masculino e a luta pela permissão das mulheres para realizarem o voto direto é uma das principais conquistas de direitos, uma vez que o voto é uma forma de exercício de cidadania.

Sobre essa questão, Bierings e Silva (2022) mostram que o direito de voto feminino foi reconhecido somente no Brasil, em 1932, pelo Decreto n. 21.076, que vem instituir o Código Eleitoral Brasileiro e, logo em seguida, com a Constituição de 1934 ocorre o sufrágio feminino. No ano de 1946, a Constituição de 1946 estabeleceu o direito de mulheres votarem e serem votadas. É possível perceber que essas práticas foram rigorosas contra a mulher e vigoraram até a homologação da Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/88.

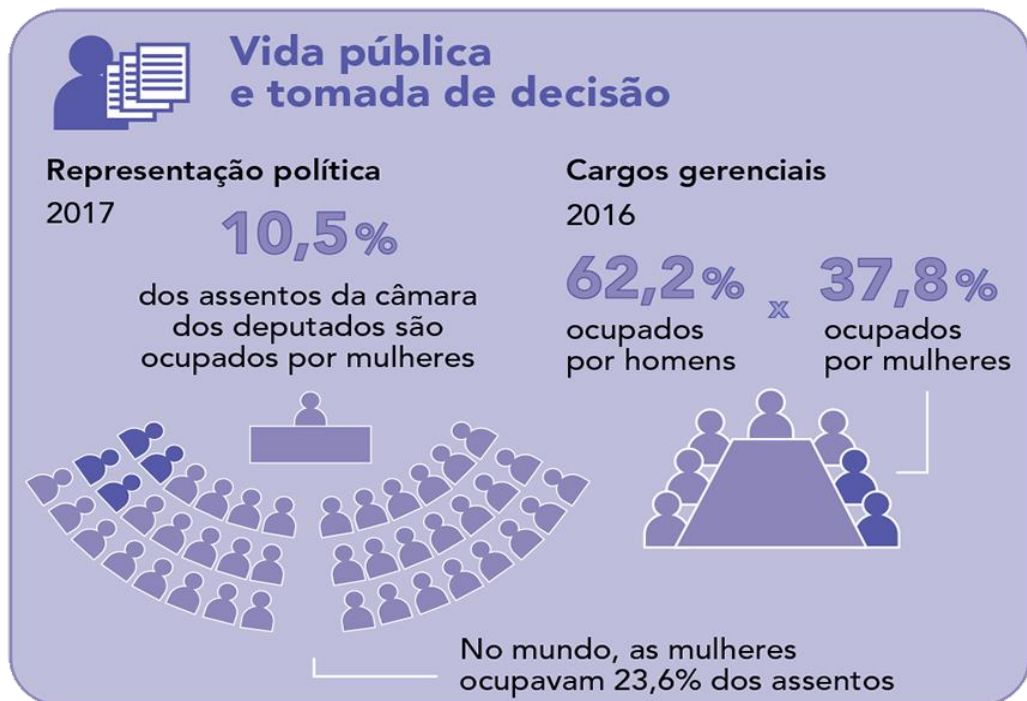
Resende (2020) mostra que o papel da mulher no mundo político tem evoluído ao longo do tempo, embora desafios persistentes ainda existam. As mulheres têm conquistado avanços significativos na participação política, ocupando cargos públicos e contribuindo para decisões importantes. No entanto, as disparidades de gênero persistem em muitas esferas

---

<sup>7</sup> O Código Criminal de 1830 foi o primeiro código penal brasileiro, sancionado poucos meses antes da abdicação de D. Pedro I, em 16 de dezembro de 1830.

políticas, refletindo-se em sub-representação, salários desiguais e barreiras culturais. Mulheres têm desempenhado papéis cruciais na defesa de direitos, igualdade de gênero e questões sociais. Na Figura 1 podemos observar resultados de uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) que retrata a participação das mulheres na vida pública – Vida pública e tomada de decisão, que mostra resultados da representação política e cargos públicos.

**Figura 1** – Participação das mulheres na vida pública: representação política e ocupação de cargos gerenciais, 2018



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

A Figura 1 acima mostra resultados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) de análises de dados relacionados à vida pública e à participação das mulheres na tomada de decisões no Brasil, mostrando que apenas 10,5% dos assentos na política pertencem às mulheres e na área de cargos de gerências a supremacia masculina ainda se mantém firme. A luta por reconhecimento e participação plena no cenário político global continua, e movimentos feministas têm desempenhado um papel vital nesse processo. As quotas de gênero, iniciativas de empoderamento e conscientização sobre questões específicas que afetam as mulheres têm contribuído para mudanças positivas. No entanto, a necessidade de desafiar estereótipos, superar discriminação e promover uma cultura inclusiva permanece imperativa para garantir uma representação equitativa e eficaz das mulheres no mundo político.

De acordo com o que foi possível verificar, as condições da mulher na sociedade brasileira provoca muitos questionamentos quando também observamos a legislação do país. O estatuto da mulher casada, criado em 1962, deferiu que a mulher não mais precisava de autorização do marido para trabalhar fora, receber herança, comprar ou vender imóveis, assinar documentos e até viajar. Em seguida, em 1977, legitima-se a Lei do divórcio que faz com que o matrimônio deixe de ser indissolúvel. E as mulheres negras, nesse contexto, sofrem ainda mais preconceitos e discriminação.

Lira (2019), por exemplo, mostra que em 1975, início da Década das Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU, o Manifesto das Mulheres Negras foi apresentado durante o Congresso das Mulheres Brasileiras. Esse manifesto destacou como as mulheres negras experimentavam influências significativas de gênero, raça e sexualidade em suas vidas, especialmente no contexto do trabalho, da família e da economia. Lira ainda explica que, ao longo desse período, as feministas brancas, muitas vezes, mostraram indiferença ou incapacidade de tratar as preocupações específicas das mulheres negras. Enquanto isso, ativistas como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e diversas outras feministas negras persistiram na luta pela questão da mulher negra.

Na década de 1980 ocorreram novos avanços e conquistas a favor das mulheres. O Conselho Nacional de Direito da Mulheres - CNDM, criado em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, tem como objetivo promover políticas com a intenção de eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país. Esse conselho foi apoiado pela Secretária de Políticas para as Mulheres – SPM, nas articulações com as intuições da Administração Pública Federal e com a sociedade civil. Nesse mesmo ano, em São Paulo, foi criada a primeira Delegacia da Mulher - DEAM. Enfim, com a promulgação da CF/88, podemos dizer que um expressivo número de direitos que são fundamentais e cláusulas pétreas são estabelecidos pelo Estado. Contudo, é preciso não apenas aplaudir a sua criação, mas, a implementação de políticas públicas para a promoção de direitos e igualdades entre homens e mulheres, entre elas, a proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivos de sexo, idade, cor ou estado civil.

Goes (2020) mostra que os direitos fundamentais garantidos pela CF/88 foram assegurados pelos movimentos feministas, que desempenharam um papel significativo na criação da "Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes", elaborada como resultado de uma intensa campanha nacional nomeada de *Constituição para Valer tem que ter Direitos da Mulher*, promovida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Dessa

forma, a Constituição Cidadã de 1988, em seu art. 5º, estipula que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações" e, nos princípios fundamentais, destaca o compromisso do Estado em "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Em seguida, na década de 1990, foram criadas novas condições para a mulher com a jurisprudência, através da promulgação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, proporcionou e estabeleceu a igualdade de condições do pai e da mãe no exercício do pátrio poder. Além disso,

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade. (Brasil, 1990).

A Convenção Interamericana concluída em 1994, chamada de “Convenção de Belém do Pará<sup>8</sup>”, estabelece prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher e afirma que a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais e limita total ou parcialmente a observância, gozo e exercício desses direitos e liberdades. A convenção foi originalmente adotada em Belém, no Pará, em 1994, e o Brasil ratificou o tratado em 1995. Posteriormente, a promulgação no Brasil se deu por meio do Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Retomando a questão da privação de direitos, vimos que a expressão “Mulher Honesta” foi um termo em grande uso dentro Código Penal brasileiro e tinha como intuito adjetivar a decência e a sexualidade privada e controlada dentro do convívio conjugal, considerando que a mulher deveria cumprir as normas perante a sociedade, sendo obrigada a mostrar uma espécie de comportamento tomado como modelo a ser cumprido pela mulheres. Sobre essa questão da mulher, em *Sobrados e Mucambos*, Freyre (2013, p. 129) diz:

À exploração da mulher pelo homem, característica de outros tipos de sociedade ou de organização social, mas notadamente do tipo patriarcal [...], convém a extrema especialização ou diferenciação dos sexos. Por essa diferenciação exagerada, se justifica o chamado padrão duplo de moralidade, dando ao homem todas as liberdades de gozo físico do amor e limitando o da mulher a ir para a cama com o marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar.

Nesse trecho da obra de Freyre (2013) está presente o “chamado padrão duplo de

<sup>8</sup> BRASIL. Decreto nº 1973 de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994.

moralidade” e no Código Penal a expressão “Mulher Honesta” perduraram muito por muito tempo nas relações sociais e, apenas com a promulgação da Lei de n. 11.106 de 2005<sup>9</sup>, que tal terminologia foi removida do código penal brasileiro. Bierings e Silva (2022) mostram que, até o mesmo ano, a mulher não tinha liberdade sexual do seu corpo dentro de seu matrimônio. Além disso, no Art. 107 do Código Penal, o casamento era tido como fator de excludência da culpabilidade nos crimes contra a dignidade sexual, realizados em discordância aos costumes. Contudo, em 2009, com o advento da Lei n. 12.015<sup>10</sup>, esses crimes que atingiam a liberdade sexual, deixavam de ser titulados de crime contra os costumes, e passaram a ser nomeados como crimes contra a dignidade sexual. Piovesan e Pimentel (2011, p. 110) lembram que,

Em 2001, em decisão inédita, a Comissão Interamericana condenou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violência doméstica, recomendando ao Estado, dentre outras medidas, “prosseguir e intensificar o processo de reforma, a fim de romper com a tolerância estatal e o tratamento discriminatório com respeito à violência doméstica contra as mulheres no Brasil”.

Bierings e Silva (2022) destaca que alguns adventos surgem com objetivo de combater a violência contra a mulher no Brasil, dentre eles, a promulgação do Decreto de n. 4.377, de 13 de setembro de 2002<sup>11</sup>, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW), da Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, a criação da central de atendimento 180, em 13 de agosto de 2002, é marcada pela Lei n. 10.714/2002 e é considerado um instrumento que, no âmbito nacional que tem como objetivo recepcionar denúncias de violência contra a mulher, sendo uma importante ferramenta no recebimento das diversas denúncias das mais diversas transgressões dos direitos das mulheres.

A promulgação da Lei n. 11.340, de 22 de setembro de 2006, nomeada de Lei Maria da Penha, foi criada em um cenário que mostra uma linha de separação na instauração de direitos e proteção, de uma visão acolhedora, que busca reconhecer as vulnerabilidades das mulheres nas relações de violência de gênero, principalmente na construção de arquétipo social. Na linha do tempo, é homologada em 9 de março de 2015, a Lei qualificadora do homicídio, que no Art. 121§, inciso VI, do Código Penal brasileiro traz avanços nessa direção e estabelece:

<sup>9</sup> BRASIL. Lei n° 11.106 de 28 de maro de 2005. Altera os arts. 148, 2015, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art.231-A ai Decreto-lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências.

<sup>10</sup> BRASIL. Lei n° 12.015 de 07 de agosto de 2009. Dos Crimes contra a dignidade sexual.

<sup>11</sup> BRASIL. Decreto n° 4.377 de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto n° 89.460, de 20 de março de 1984.

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino;  
 § 2º - A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:  
 I - violência doméstica e familiar;  
 II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (Brasil, 2015).

A Lei do Femicídio, n. 13.104<sup>12</sup> estabelece a aplicabilidade na conjuntura de proteger às mulheres pela razão da condição do gênero feminino e o feminicídio é um crime que está intrinsecamente ligado à cultura patriarcal, que fornece uma justificativa sociocultural para a subjugação e objetificação da mulher pelo homem. Nesse contexto, a vida da mulher é frequentemente vista como algo que pode ser controlado pelo homem, que detém poder sobre sua vida e morte. De acordo com Copello (2012, p. 122),

A categoria do femicídio permite tornar patente que muitos casos de mortes não naturais em que as vítimas são mulheres não são fatos neutros nos quais o sexo do sujeito passivo é indiferente, mas ocorre com mulheres precisamente por que são mulheres, como consequência da posição de discriminação estrutural que a sociedade patriarcal atribui aos papéis femininos.

Com o advento na jurisprudência, em 2018, com a Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018, que alterou o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, do Código Penal, buscou tipificar os crimes referentes a importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornando pública incondicionada a natureza da ação penal e tem como base os crimes contra a liberdade sexual. No art. 1º dessa Lei lê-se que,

Art. 1º Esta Lei tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, torna pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelece causas de aumento de pena para esses crimes e define como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo. (Brasil, 2018).

A partir da análise da legislação, portanto, até aqui foi possível compreender que a quebra do ciclo de violência em um convívio conjugal, sempre foi um grande obstáculo para as mulheres que viviam presas em relacionamento abusivo e violento. A burocracia para solicitação e realização dos trâmites legais no processo de separação, sempre foram uma barreira para as vítimas de violência doméstica e familiar. A Lei n. 13.894, de 29 de outubro de 2019, é considerada como um avanço significativo acerca da prevenção e combate à violência contra a mulher, pois,

Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para prever a competência dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra

<sup>12</sup> BRASIL. Lei nº 13.104 de 09 de maro de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio com o circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

a Mulher para a ação de divórcio, separação, anulação de casamento ou dissolução de união estável nos casos de violência e para tornar obrigatória a informação às vítimas acerca da possibilidade de os serviços de assistência judiciária ajuizarem as ações mencionadas; e altera a Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), para prever a competência do foro do domicílio da vítima de violência doméstica e familiar para a ação de divórcio, separação judicial, anulação de casamento e reconhecimento da união estável a ser dissolvida, para determinar a intervenção obrigatória do Ministério Público nas ações de família em que figure como parte vítima de violência doméstica e familiar, e para estabelecer a prioridade de tramitação dos procedimentos judiciais em que figure como parte vítima de violência doméstica e familiar. (Brasil, 2019).

Em seguida, foram criadas Leis de relevância, principalmente no recrudescimento de violências vivenciadas pelas mulheres em seu cotidiano. Em 31 de março de 2021 é promulgada a Lei n. 14.132, que inseriu o Art. 147-A no Código Penal Brasileiro, denominado crime da perseguição ou popularmente *stalking*<sup>13</sup>, trazendo como enunciado:

Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade.(Brasil, 2021).

A Lei 14.164, de 10 de junho de 2021 surge com objetivo de alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Ainda em 2021, a Lei de combate e prevenção à violência contra a mulher, recebe um outro avanço, através da promulgação da Lei n. 14.188, de 28 de julho de 2021, que prevê o crime específico de violência psicológica.

Art. 1º Esta Lei define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), altera a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e cria o tipo penal de violência psicológica contra a mulher.

Enfim, as sociedades buscam formular leis, regras, normas, que tem como objetivo gerar prerrogativas, direitos e responsabilidades e o Estado é muito importante na organização desses ordenamentos e visam a proteção individual e coletiva. A legislação de enfrentamento e combate à violência contra a mulher está em processo de reordenamento e visa organizar e disciplinar os conflitos surgidos em decorrência de uma cultura totalitarária e patriarcal. Nesta perspectiva, os avanços legais surgem com intuito de intervir, regulamentar condutas

<sup>13</sup> Deriva do verbo na língua inglesa "*to stalk*", que significa perseguir, vigiar, espreitar. Na língua portuguesa, é o ato de perseguição, ou assédio por intrusão.

reprováveis na coletividade e cabe aos indivíduos aprender a viver em sociedade e respeitar as regras oriundas do Poder Público, sob pena de ser imposta alguma sanção. É importante recordar que a legislação que estabelece direitos para as mulheres no Brasil surgiu com o propósito de romper com o paradigma que, historicamente, negava direitos às mulheres. Isso porque a Declaração de Direitos Humanos era frequentemente centrada no homem como o "ser" ideal, negligenciando as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, cujos direitos eram sistematicamente subordinados aos dos homens.

Enfim, nas sociedades, a construção cultural envolve a formulação de leis e regras destinadas a estabelecer direitos, responsabilidades e prerrogativas, com o Estado desempenhando um papel fundamental na organização dessas estruturas, visando à proteção tanto individual quanto coletiva. A legislação no combate a violência contra a mulher está passando por um processo de reordenamento, busca regular e disciplinar conflitos que surgem em decorrência de uma cultura totalitária e patriarcal. Nessa perspectiva, os avanços legais têm como objetivo intervir e regulamentar comportamentos prejudiciais à coletividade. Cabe aos indivíduos aprender a conviver na sociedade e respeitar as normas estabelecidas pelo poder público, sob pena de sofrerem sanções por seu descumprimento. Dentre os avanços na jurisprudência, temos a Lei Maria Penha como um divisor de águas sendo extremamente importante para garantir direitos das mulheres e tornar o Brasil um país mais justo, estabelecendo direitos fundamentais como o direito à vida e integridade física da mulher, o direito à liberdade e segurança, o direito à igualdade e liberdade de escolha na vida pessoal e profissional.

Para melhor compreensão e aprofundamento do conhecimento sobre a legislação sobre a violência contra a mulher na sociedade brasileira, apresentamos o subtópico 2.2.3.2 *Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher*, a seguir.

#### 2.2.3.2 Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher

Art. 1º Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil (Brasil, 2006).

Regulamentada pela Lei n. 11.340/2006, a Lei Maria da Penha foi criada em 07 de agosto de 2006 e é considerada um marco no cenário legislativo de combate à violência doméstica e/ou familiar contra a mulher no Brasil. No seu Art. 5º estabelece que “para os

efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, que venham ocorrer em umas das seguintes circunstâncias, seja de forma individual ou conjuntamente:

I - No âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - Em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Em consonância com o Art. da Lei Maria da Penha, Machado e Gonçalves (2003, p. 26), no livro *Violência e vítimas de crimes*, afirmam:

Considera-se violência doméstica “qualquer ato, conduta ou omissão que sirva para infligir, reiteradamente e com intensidade, sofrimentos físicos, sexuais, mentais ou económicos, de modo directo ou indirecto (por meio de ameaças, enganos, coacção ou qualquer outro meio) a qualquer pessoa que habite no mesmo agregado doméstico privado (pessoas – crianças, jovens, mulheres adultas, homens adultos ou idosos – a viver em alojamento comum) ou que, não habitando no mesmo agregado doméstico privado que o agente da violência seja cônjuge ou companheiro marital ou excônjuge ou ex-companheiro marital”.

No inciso I, do Art. 5º, da Lei n.11.340/2006, o espaço doméstico, que tem como referência a residência, casa, o ponto focal de identificação é onde a violência é realizada. Vale salientar que estão inclusas todas as formas de residência, desde as mais luxuosas até as mais humildes e, ainda devem ser considerados os agregados esporadicamente que são pessoas que possuem a permissão de autorização para permanecer no local de moradia familiar, por exemplo, as empregadas domésticas, que residem nas casas de seus patrões e que venham a sofrer algum tipo de violência. No inciso II, do Art. 5º da Lei, a violência que é praticada no âmbito do vínculo familiar, existente entre a vítima e o/a autor/a do ato da agressão, constituído por algum ato legal e são incluídos nesse quadro os familiares com vínculos consanguíneos (irmãos, pais, tios, sobrinhos etc.), afins (cunhados, sogros etc.), por afinidade ou por vontade expressa (casamento, união estável). No inciso III, do Art. 5º, a Lei traz como referência todas as relações efetivas que tenham gerado um ato de violência contra a mulher, independente do tempo em que aconteceu o relacionamento e do ambiente que as partes conviviam durante o relacionamento. Nesses grupos estão incluídos companheiros, ex-companheiros, namorados, ex-namorados, amantes, ex-amantes e, até mesmo “ficantes”, ou seja, pessoas com quem se tem envolvimento afetivo ou sexual sem vínculo de compromisso.

É possível observar que a Lei Maria da Penha não traz como exigência um tempo específico ou mínimo de relacionamento para que seja reconhecido uma relação de afeto, mas caberá ao poder judiciário analisar os princípios norteadores na busca pela proteção de mulheres que estejam em situação de vulnerabilidade em razão ao gênero feminino. Além disso, a Lei deixa evidente que as relações pessoais enunciadas nessa legislação independem de orientação sexual, ou seja, a vítima sempre será do gênero feminino, assim a lei protegerá as mulheres heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais e outras, pertencentes ao grupo LGBTQIA+. A sexta turma do Superior Tribunal de Justiça estabeleceu que a Lei 11.340 se aplique aos casos de violência doméstica ou familiar contra mulheres transexuais.<sup>14</sup>. Como também, essa Lei busca enumerar algumas formas de violência doméstica e/ou familiar contra a mulher, contudo devemos considerar que a violência de gênero é algo mais amplo, e perpassa a violência doméstica e/ou familiar e, dessa forma, fica evidente que existirão casos de violência contra a mulher que não serão enquadrados nesse aparato legal. Dentre as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, a Lei Maria da Penha, no Art. 7º, considera cinco formas de violência, a saber:

I - A violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - A violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - A violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - A violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (Lei 11.340/2006, art. 7º).

O inciso I, do Art. 7º, da Lei n.11.340/2006, traz a tipificação da violência física, que

<sup>14</sup> Uma pessoa que nasceu biologicamente masculina, mas que se identifica como gênero feminino, ou que nasceu biologicamente feminina, mas se identifica com o gênero masculino é chamada de transgênero. Uma mulher transgênero (*mulher trans*) é uma pessoa que nasceu com o sexo biológico masculino (como homem), mas se autoidentifica como uma mulher (Brasil 2022).

para a sociedade é de fácil identificação, pois são ações que deixam marcas e vestígios nas vítimas. Atos que podem levar a atos que poderão ocasionar a tortura, a lesão corporal, contravenções de vias de fato e, até mesmo, o feminicídio, que são realizados através de espancamentos, atirar objetos, apertões de braços, estrangulamentos, sufocamentos, golpes com objetos cortantes ou perfurantes, queimaduras, disparo de armas de fogo, entre outros.

Violência Física: é a ofensa à integridade corporal ou à saúde física ou mental do ser humano. A integridade corporal diz respeito a alteração física do corpo (amputações, feridas, manchas, inchaços, etc). A ofensa à saúde é a debilitação funcional do organismo (doença), seja fisiológica ou mental, podendo incluir também o agravamento de doença já existente. (SPM, 2009).

O inciso II, do Art. 7º, da Lei n. 11.340/2006, traz a tipificação da violência psicológica, que é estabelecida pela Lei Maria da Penha como um tipo de violência doméstica e familiar contra a mulher, no entanto, a dificuldade de comprovar as agressões psicológicas sofridas pelas vítimas, muitas vezes, não resultavam em consequências legais para os agressores, sendo tratadas apenas de forma extrajudicial. Com a implantação da Lei de n. 14.188<sup>15</sup>, de 28 de julho de 2021, houve um avanço significativo, pois, exhibe no texto o advento que abriu espaço para trazer a tipificação da violência psicológica. Assim, lê-se na Lei,

Art. 147-B. Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação.

A violência psicológica, portanto, receberá atendimento de forma ininterrupta da oferta de garantias às vítimas que estiverem sofrendo tal violência e traz como correspondência as agressões verbais ou gestuais com objetivo de aterrorizar as mulheres, humilhá-las, provocar restrição da liberdade ou isolamento das vítimas do convívio social. Além disso, pode ter sua expressão na rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança exagerada, punições humilhantes, questões que podem colocar em risco ou causar dano a autoestima, a identidade ou ao bem-estar da pessoa idosa, acarretando tristeza, isolamento, solidão, sofrimento emocional e, frequentemente, provocar depressão das ofendidas. Nesse sentido, a

---

<sup>15</sup> Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. (BRASIL, 2021).

Violência Psicológica: é entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (SPM, 2009).

Dessa forma, a violência psicológica, conforme a SPM (2009), envolve atitudes que causam dano emocional e ferem a autoestima da mulher, pois, a sua prática pode humilhar, insultar, controlar as ações, as crenças e decisões, acuar e proporcionar sensação de insegurança. Portanto, é importante perceber que a violência psicológica causa grandes prejuízos e consequências diversas, como depressão, ansiedade, baixa autoestima e a vítima, por vivenciar constantemente a desvalorização de suas opiniões, fazendo-a sentir-se sem importância e sem voz, uma vez que, passa a acreditar que as condições modeladas nas estruturas simbólicas no processo dessa violência de dominação sejam consideradas normais. Sobre isso, Bourdieu (1999, p. 54) explica que,

Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes.

Essa compreensão bourdieusiana tem uma conexão com o que a Lei n. 11.340/2006, que estabelece no inciso III, do Art. 7º, que a tipificação da violência sexual tem por fundamento alcançar a plena proteção da liberdade feminina de sua intimidade e privacidade como mulher, o que certamente, busca combater a violência simbólica. Sendo considerada, portanto, um tipo de violência que emprega uma ação na qual uma pessoa sobre a ação de poder, realiza o uso da força, coerção, intimidação ou busca influenciar psicologicamente, com o uso e/ou não de armas ou drogas, obrigar outra pessoa a manter, presenciar ou participar de uma interação sexual e/ou utilizar de qualquer forma a sexualidade de alguém. Sobre essa questão, Saffioti (1987) apresenta uma discussão importante sobre *O poder do macho*, tratando da relação de poder e o uso da força na realização da violência sexual.

O uso do poder nas relações homem-mulher pode ser caracterizado pelo estupro. Contrariando a vontade da mulher, o homem mantém com ela relações sexuais, provando, assim, sua capacidade de submeter à outra parte, ou seja, aquela que, segundo a ideologia dominante, não tem direito de desejar, não tem direito de escolha (Saffioti, 1987, p. 18).

Diante da compreensão da Legislação vigente sobre o tema e dos referenciais teóricos, inclusive Saffioti (1987), definimos a violência sexual como uma manifestação do abuso de poder nas relações entre homens e mulheres e o estupro é um ato de coerção e violência que vai além da esfera física, atingindo o âmago da autonomia e dignidade humana. Ao contrariar a vontade da mulher, o agressor busca afirmar sua suposta superioridade e negar à vítima o direito básico de decidir sobre o próprio corpo e, assim, a violência sexual envolve uma abordagem multifacetada que inclui mudanças culturais, legislativas e educacionais. Nesse sentido, a

Violência sexual: pode ser definida como qualquer tipo de atividade de natureza erótica ou sexual, que desrespeita o direito de escolha de um dos envolvidos. É a penetração genital, oral ou anal, por alguma parte do corpo do agressor ou por objeto, utilizando a força e/ou sem o consentimento da vítima. (SPM, 2009).

Além desses tipos de violência, observamos que o inciso IV, do Art. 7º da Lei n.11.340/2006 traz a tipificação da violência patrimonial, que abrange ações que envolvem a retenção, subtração ou destruição de objetos, documentos, bens, valores e direitos de uma pessoa, incluindo aqueles destinados a atender às necessidades do agressor. Nesse entendimento, a Lei tem como objetivo proteger os bens patrimoniais das mulheres, englobando crimes como furto, apropriação indébita e estelionato, conforme estipulado no Código Penal Brasileiro. Para Lima (2014), a violência patrimonial é definida como,

A destruição dos bens materiais e objetos pessoais da mulher, bem como sua retenção e subtração indevidas são feitos com o intuito de humilhar a companheira ou, nos casos de separação, com o intuito de coagi-la a retornar à convivência marital, uma vez o agressor tenta incutir em sua mente que se insistir na separação não receberá os valores e bens que lhe são devidos (2014, p. 897).

A destruição e a subtração dos bens materiais e objetos pessoais de uma mulher não apenas constituem atos prejudiciais ao seu patrimônio, mas também, servem como meios de humilhação. Assim, controlar, reter ou tirar dinheiro contra a vontade da mulher, guardar seus documentos pessoais, danificar objetos intencionalmente e furtar valores, bens e documentos são formas de violência que visam atingi-la não apenas financeiramente, mas também, emocionalmente. Essas ações refletem a necessidade de abordagens abrangentes para combater a violência patrimonial, reconhecendo-a como uma expressão de poder e controle sobre as mulheres. E, por fim, lê-se no inciso V, Art. 7º, da Lei n.11.340/2006, que a violência moral é compreendida por condutas como calúnia, difamação ou injúria. Sobre essa problemática, Dias (2010, p. 73) explica que,

A violência moral encontra proteção penal nos delitos contra a honra:

calúnia, difamação e injúria. São denominados delitos que protegem a honra, mas, cometidos em decorrência de vínculo de natureza familiar ou afetiva, configuram violência moral. Na calúnia, o fato atribuído pelo ofensor à vítima é definido como crime. Na injúria não há atribuição de fato determinado, mas na difamação há atribuição de fato ofensivo à reputação da vítima. A calúnia e a difamação atingem a honra objetiva; a injúria atinge a honra subjetiva. A calúnia e a difamação consumam-se quando terceiros tomam conhecimento da imputação; a injúria consuma-se quando o próprio ofendido toma conhecimento da imputação.

A injúria, conforme Art. 140, *caput*, do Código Penal, refere-se a ofensas à honra subjetiva, incluindo insultos e xingamentos. Calúnia consiste, portanto, em imputar à vítima um crime que se sabe ser falso, como acusá-la de furtar um celular ou praticar maus tratos contra o filho em comum. Por sua vez, a difamação atinge a honra objetiva ao imputar à mulher fatos ofensivos, desmoralizando-a socialmente ao divulgar informações prejudiciais à sua reputação, independentemente da veracidade dos fatos, com o objetivo de desmoralização social. A fim de coibir esses tipos de violência, a Lei Maria da Penha institui no Art. 8º, inciso IV, uma série de medidas integradas de proteção, a serem aplicadas enquanto políticas públicas pela União, pelos estados e pelos municípios, tendo como uma delas, a implementação das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. Desse modo, na hipótese de ocorrência de casos de violência e doméstica e familiar contra a mulher, as DEAM's assumem um papel fundamental, pois, para além dos registros dos boletins de ocorrência e da instauração de inquéritos para apurar os crimes cometidos, estas delegacias especializadas fornecem a assistência e a proteção imediatas à mulher em situação de violência. O Capítulo III, da Lei Maria da Penha, trata especificamente de como esse atendimento deverá ser realizado, a fim de garantir à mulher em situação de violência, o apoio e a proteção necessários para o registro da ocorrência (Brasil, 2006).

Para garantir a proteção física e psicológica da mulher durante o processo, a Lei Maria da Penha trouxe como inovação a possibilidade de aplicação de Medidas Protetivas de Urgência pelos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, tratadas no Capítulo II. Essas medidas podem ser aplicadas em conjunto ou separadamente, a pedido da vítima, ou mediante requisição do Ministério Público, e julgadas em até 48 horas após solicitadas. Essas medidas visam garantir a segurança e o bem-estar físico e psicológico da ofendida e podem ser aplicadas obrigando o agressor, por exemplo, a se manter afastado da vítima a uma determinada distância. E podem ser aplicadas também à vítima, como o encaminhamento a programas comunitários de proteção ou de atendimento. É importante ressaltar que esse rol de medidas é exemplificativo e que o juiz competente poderá aplicar

quaisquer medidas que as circunstâncias exigirem e que forem necessárias à segurança da vítima. O Art. 33 da Lei Maria da Penha ainda assegura a competência às Varas Criminais para julgar os casos de violência tratados na Lei, nos locais onde ainda não haja Varas de Violência Doméstica e Familiar (Brasil, 2006).

Com o propósito de assegurar condições para o pleno exercício dos direitos das mulheres, a Lei Maria da Penha estabelece, em seu Art. 3º, Parágrafo 1º, que "o poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares". Nesse contexto, destaca-se a importância da escola, da formação de professores e das políticas públicas educacionais como instrumentos fundamentais para a concretização desse compromisso.

Nessa direção, a escola desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de gênero e na prevenção da violência contra as mulheres. Ao incorporar uma educação que valoriza a equidade e o respeito, contribui para a formação de uma sociedade mais justa e consciente. E a formação de professores desempenha um papel central e, por isso, exige formação continuada de educadores para abordar temas transversais, atuais e pertinentes, como por exemplo, questões de gênero e deve ser aplicada de maneira sensível e inclusiva, transmitindo valores de igualdade e repúdio à violência. Além disso, as políticas públicas educacionais têm a responsabilidade de criar diretrizes e recursos que fortaleçam a abordagem de temas relacionados aos direitos das mulheres no ambiente escolar. Para tanto, deverá priorizar a implementação de currículos inclusivos, campanhas de conscientização e de promoção de um ambiente educacional seguro e acolhedor para todas as estudantes.

Por fim, para melhor compreensão sobre a importância do profissional professor/a na realização desse processo, inclusive sobre a responsabilidade da escola como promotora de educação para a cidadania, condição humana e responsabilidade social, no tópico 2.3 apresentamos uma discussão sobre a *Escola, formação de professores e Políticas Públicas Educacionais*.

### 2.3 ESCOLA, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A escola na sociedade contemporânea ocupa um lugar de grande complexidade, pois traz em seu ambiente socioeducativo, estruturas que podem contribuir para privilegiar e ao mesmo tempo restringir. O ambiente escolar, muitas vezes, naturaliza e utiliza-se do senso comum para desvendar práticas que frequentemente resultam na reprodução de incertezas,

injustiças e violências, as quais podem prejudicar a autonomia e o progresso da aprendizagem. Por isso, é essencial implementar políticas com temas transversais no currículo escolar.

Para melhor compreensão sobre essa questão subdividimos esse tópico em dois subtópicos, a saber: 2.3.1 *O que dizer sobre a Escola Contemporânea (?). Espaço, cultura escolar e a formação do ser humano* e 2.3.2 *A formação continuada do professor, práticas socio-pedagógicas e implementação de Políticas Públicas na escola.*

### **2.3.1 O que dizer sobre a Escola Contemporânea (?). Espaço, cultura escolar e a formação do ser humano.**

A escola contemporânea desempenha um papel fundamental na formação da sociedade atual, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas e o seu papel não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também, envolve o desenvolvimento de habilidades, valores humanos, sociais, éticos e competências necessárias para enfrentar os desafios do Século XXI.

Nessa perspectiva, a escola é definida no corpo social como instituição precípua em proporcionar a transferência de conhecimentos angarinados e acumulados ao longo da história das sociedades humanas. Não obstante, é reconhecida como uma instituição na transmissão de saberes, que sempre buscou ter seu alicerce nos preceitos da cultura e da tradição e, do mesmo modo, se vê pautada nos adventos da contemporaneidade, sob pressão, poderes e exigências provocadas por mudanças da sociedade. Na verdade, a compreensão de alguns referenciais teóricos que tratam do tema, é de que a escola mantém a educação hegemônica e hierárquica e reproduz a prática social de discriminação. Mas também, como para Saviani (2007, p. 420), por exemplo,

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

A prática educativa na contemporaneidade é considerada complexa, diversa e exige contínua atualização dos profissionais da educação e atenção da escola para acompanhar as mudanças e transformações sociais, culturais, políticas e de abordagens de ensino e educação. Sobre isso, Oliveira (2013, p.154) mostra que

A educação nos é apresentada como uma questão bastante complexa, pois não é uma simples questão de subsistência, mas é a propulsora da humanidade. Educar é, assim, humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos.

Para reafirmar a relação social com a educação, Souza (2015) lembra que Libâneo (2010) reconhece que a educação compreende todas as atividades, processos, influências e estruturas que contribuem para o desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em interação com o meio natural e social. Por isso, a educação é uma prática social que molda a existência, tanto individual quanto coletiva, do ser humano e, assim como a sociedade contemporânea, a escola é caracterizada pela diversidade racial, étnica, cultural, de gênero. As escolas precisam lidar com a diversidade de seus alunos e criar um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados e respeitados. Isso requer uma abordagem que valoriza as diferenças individuais e a implementação de políticas antidiscriminatórias, através da promoção da igualdade social e da inclusão, em meio à diversidade, por meio de currículos multiculturais, treinamento de professores em diversidade e programas de conscientização para alunos. Para tanto,

As escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

A questão é que a escola na contemporaneidade se encontra em um cenário de transformações de seus espaços, cultura e formação como lugar de aprendizagens humanas e sociais. As mudanças de paradigmas no contexto escolar devem acompanhar as perspectivas da sociedade contemporânea e, por isso, a escola deve ofertar ensino-aprendizagem que atenda as exigências de repensar sua organização estrutural, pedagógica e curricular.

Desse modo, na visão de Young (2007), Ferreira (2018) e de outros estudiosos da educação contemporânea, a escola deverá estar preparada para atender as necessidades de acompanhar o processo de globalização e as transformações sociais, de informação, formação e qualificação dos profissionais professores, coordenadores e gestores escolares. Além disso, a escola, nas últimas décadas, enfrenta uma série de desafios que refletem nas mudanças sociais, culturais, que são espelhadas principalmente na formação do ser humano. Sobre essa compreensão sobre o papel da escola e da educação contemporânea, Ferreira (2018, p. 32) destaca que

A escola como lugar de formação e socialização precisa estar cada vez mais

consciente dos mecanismos legais, programas e propostas educacionais disponíveis e buscar condições que permitam combater (pre) conceitos, discriminação e desigualdades de gênero entre alunos e outras pessoas no espaço escola.

Na perspectiva de Ferreira (2018), vemos que a escola desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. E, como destaca a autora, a consciência sobre os mecanismos legais, programas educacionais e propostas disponíveis é crucial para criar um ambiente preparado para combater ativamente (pre)conceitos, discriminação e desigualdades de gênero, raça/etnia, classe social. Ao promover uma cultura de respeito e igualdade, a escola contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes e para a construção de um futuro mais equitativo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel multifacetado e fundamental na sociedade atual, como afirma a autora (2018) e, não apenas transmite conhecimento, mas também molda cidadãos preparados para um mundo em constante mudança. Embora seja um lugar destinado à educação e ao desenvolvimento dos jovens, a escola não está imune ao fenômeno da violência.

E a violência nas escolas pode ter várias origens e impactos significativos na qualidade da educação e no bem-estar dos alunos/as. Por isso, o fenômeno da violência nas escolas contemporâneas é um dos grandes desafios atuais, e sua grande ocorrência vem provocando muita preocupação em nossa sociedade. E, no cotidiano das escolas, pode assumir várias formas, incluindo *bullying*, agressão física, abuso verbal, assédio, vandalismo, discriminação, violência de gênero e, até mesmo, tragédias mais graves nas escolas. Em outro momento, Ferreira (2017, p. 35) lembra que

A escola contemporânea, como lugar socioeducativo, enfrenta muitas dificuldades, entre as quais a violência e a crescente crise de identidade, o que agrava as incertezas, o medo, a insegurança, os antagonismos nas relações, entre os sujeitos e os questionamentos sobre a qualidade dos processos pedagógicos que a escola oferece ao aluno.

É importante perceber que a violência nas escolas pode criar um afastamento dos/as alunos/as do processo de ensino-aprendizado e, provocar repetência, evasão e, até mesmo, abandono escolar e, desse modo prejudicar o desempenho e a formação escolar, além de tornar mais o aprendizado mais complexo. Ferreira (2017, p. 37) explica ainda que

A complexidade da problemática da violência vivenciada pelos espaços escolares é evidenciada no analfabetismo, nas agressões físicas e verbais sofridas pelas vítimas, na disseminação de discriminação e preconceitos ou na exclusão social. É notório que a violência se constitui um dos grandes problemas enfrentados pela escola, pela sociedade contemporânea.

Como também, não podemos deixar de destacar que, no ambiente escolar

contemporâneo, o fenômeno na violência não afeta apenas o desempenho escolar dos alunos, mas também, a saúde mental e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Nessa conjectura, os professores e gestores desempenham um papel crucial na prevenção e gestão da violência. No entanto, muitos educadores enfrentam desafios significativos ao lidar com situações de violência e indisciplina, muitas vezes, devido à falta de preparo adequado em sua formação inicial. Para Abramovay (2002, p. 33),

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica que favorecem ou não os processos informativos e de comunicação na escola. Nesse ambiente de diversidade, no entanto, também ocorrem brigas, atos de agressividade e de violência, e as medidas tomadas para solucionar os conflitos em geral cabem à direção da escola.

Dessa forma, os profissionais que atuam no universo da escola precisam passar por processo de qualificação e, para isso, a formação continuada dos professores desempenha um papel fundamental no preparo desses profissionais para lidar, eficazmente, com a violência e buscar promover um ambiente escolar seguro e acolhedor. Pensamos assim, porque a formação inicial dos professores, muitas vezes, não aborda adequadamente questões relacionadas à violência escolar e à gestão de conflitos. Portanto, a formação continuada se torna crucial para preencher essa lacuna e proporcionar habilidades e estratégias necessárias, principalmente quando abordam conteúdos voltados para atender a complexidade da violência escolar e a implementação de Políticas Públicas no contexto escolar.

Afinal, essas são as questões que pretendemos dizer sobre a escola contemporânea como espaço de sociabilidades e aprendizagens, de cultura escolar e de formação do ser humano ético, cidadão e com condição humana, capaz de viver em sociedade e valorizar a educação para a paz.

Por isso, a formação do professor é uma das questões que devem ser priorizadas nesse processo e, para melhor compreensão sobre essa questão, no subtópico 2.4.2 apresentamos uma breve discussão sobre *Formação continuada do professor, práticas socio-pedagógicas e implementação de Políticas Públicas na escola*. Nessa perspectiva, observamos a importância de um profissional preparado para lidar com a violência na/da escola, dentro da escola, contra a escola, produzido por ela e os casos da ação desse fenômeno no seu entorno.

Enfim, a formação inicial e continuada do profissional da educação exige atenção, pois, é fundamental preparar o professor para lidar com a violência social e escolar que se manifestam no cotidiano da escola e no seu entorno.

### 2.3.2 Formação continuada do professor, práticas sócio-pedagógicas e implementação de Políticas Públicas na escola

A educação exerce um papel fundamental na formação do cidadão e contribui para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade e do país e uma educação de qualidade exige políticas públicas significativas para provocar mudanças no ambiente educacional, estabelecer diretrizes e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, depende da formação inicial e continuada de professores, de saberes docentes e práticas pedagógicas.

Para Barreto (1994, p. 11), “a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade”. A formação continuada desse profissional é importante no contexto da educação e desempenha um papel fundamental para a qualidade do ensino e da educação escolar. Portanto é um processo que visa atualizar e preparar o profissional da educação, aprimorar e permitir novos conhecimentos, habilidades e competências, ao longo de toda a sua carreira e contribuir com o desempenho de um papel ativo na concretização das políticas públicas, principalmente para as que se referem às práticas sócio-pedagógicas e a melhoria da qualidade da educação. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação, cria parâmetros para a formação docente de maneira abrangente, além de pontes para formação e preparação de professores e, para isso, estabelece no Art. 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos.

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

O Art. 62 da Lei supracitada dá ênfase à formação continuada de professores, de forma geral e tem apoio da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, que poderão utilizar meios e recursos através de modalidades que facilitem a preparação dos profissionais, dentro do seu ambiente de trabalho ou mesmo em instituições de nível superior, na disponibilização de cursos como formação continuada. Em seu Parágrafo único, o Art. 62 estabelece que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Podemos afirmar, portanto, que a garantia da formação continuada não apenas reforça a importância de professores atualizados, mas também, destaca a responsabilidade do sistema educacional e das autoridades em fornecer suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores. Exige integração de tecnologia e flexibilidade no processo formativo que possam contribuir significativamente para a construção de um corpo docente mais preparado para atender as exigências do ensino contemporâneo. Para tanto, a criação de políticas públicas é muito importante, mas não basta criá-las, é preciso implementá-las na escola, no currículo e nas práticas pedagógicas dos/as professores/as.

A partir desse entendimento, as políticas públicas na área da educação devem ser construídas com o intuito de abordar questões críticas, como acesso à educação, equidade, prevenção e gestão da violência para a escola ofertar ensino e educação de qualidade. Desse modo, a escola é definida como

um ambiente complexo e multifacetado e a mera formulação de políticas não garantem a efetivação de ensino de qualidade. Para isso, a estruturação bem-sucedida do currículo e das práticas pedagógicas do professor requer educação continuada, atualização de conhecimentos diversos e plurais e a compreensão desse profissional de que é preciso estar comprometido com os objetivos das políticas públicas na escola. Gatti (2010, p. 1375) ressalta que “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”.

A Resolução CNE/CEB de n. 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e no Capítulo IV sobre o professor e a formação inicial e continuada estabelece que:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

O Art. 56 dessa Resolução destaca a relação entre a tarefa de cuidar e educar na ação docente e a fundamentação dessa ação e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Conforme o § 1º, as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação evidenciam uma abordagem abrangente de inclusão do conhecimento na escola, definindo-a como uma organização complexa. Portanto, exige compromisso da escola para dar ênfase à pesquisa e à aplicação de resultados investigativos na participação da gestão de processos educativos e promoção da gestão democrática, especialmente na construção do projeto político pedagógico. Essas são condições necessárias que refletem compromisso da escola com a formação de professores que atuam no seu contexto escolar.

Em seguida, o Art. 57, da Resolução supracitada destaca a valorização do profissional da educação como um princípio central da educação nacional. Para isso, mostra a importância de reconhecer e valorizar o processo de formação do professor que deve ser compreendido não apenas como um ato isolado, mas como uma estratégia para elevar a qualidade em diversos aspectos da escola, desde a gestão até os aspectos culturais, éticos, estéticos e ambientais. Contudo, esse processo ganha relevância quando planejado de modo integrado na formação e valorização dos profissionais da educação como elementos cruciais para a construção de uma educação de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) enfatizam a formação inicial e continuada do professor e dizem que esse processo deve ser reconhecido como um compromisso que busca valorizar a instituição escolar. Nesse processo é preciso proporcionar uma integração no cenário social, político, cultural, local, ético, democrático, inclusivo, tendo a capacidade de promover a autonomia dos indivíduos nas relações sociais.

A formação continuada, conforme as diretrizes, deve impactar nas práticas sócio-pedagógicas dos professores e observar estratégias de ensino que levem em consideração, não

apenas o aspecto acadêmico, mas também, as dimensões sociais e emocionais dos alunos. Quando acontece dessa forma, as práticas escolares podem promover a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, intercultural, plural, equitativo, respeitoso e acolhedor. Por isso,

É fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno (Mendes, 2013, p. 59).

Nas perspectivas de Mendes (2013) e de Gatti (2010), a formação continuada de professores deve ser definida como uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios presentes no ambiente educativo, porque o professor estará preparado para saber como agir, ensinar, orientar os alunos e enfrentar os problemas no contexto da educação. Enfim, a escola deve valorizar a relação entre currículo e formação do professor como uma questão fundamental para garantir uma educação de qualidade.

Para aprofundar o conhecimento sobre o currículo, no tópico 2.4 abordamos questões sobre *Currículo e currículo escolar: O que é isso?*.

## 2.4 CURRÍCULO E CURRÍCULO ESCOLAR: O QUE É ISSO?

O currículo é um componente central da educação e é projetado para fornecer um guia estruturado para o que os alunos devem aprender e as metas educacionais que a instituição pretende alcançar. Por isso, esse instrumento desempenha um papel fundamental no processo educacional e influencia a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam, no processo de ensino aprendizagem.

O currículo exerce um papel essencial no ambiente escolar, na educação e no desenvolvimento dos alunos e quando bem planejado e executado reflete as mudanças na sociedade e na educação, e as tendências na atualidade buscam tornar o currículo mais inclusivo, personalizado e adaptável às necessidades em constante mudança dos alunos e da sociedade em geral, como diz Sacristán (1999). O autor ainda explica que

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (1999, p. 61).

Para Moreira e Silva (1997, p. 23), o currículo “é a veiculação de idéias que

transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Para a concretização de garantias dos interesses coletivos, o currículo deve estabelecer objetivo e metas educacionais, os quais, uma instituição de ensino deseja alcançar. Nesta perspectiva, o currículo não ocupa uma posição estática ou de neutralidade, ele possui ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno e inclui tanto conhecimentos escolares quanto habilidades sociais e emocionais. Um currículo bem desenvolvido ajuda garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que os padrões educacionais sejam consistentes em todo o sistema de ensino.

Silva (1995, p. 125-126) explica que “o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação”. O currículo deve ser entendido como um conjunto de todas as experiências construídas do conhecimento que foram proporcionados aos (às) estudantes, havendo uma inter-relação entre a educação e identidade social, entre a escolarização e a subjetividade, sendo assegurado, dessa forma, precisa institucionalização, através das experiências cognitivas e afetivas, devendo estas virem a ser cooperificadas no currículo.

Moreira e Silva (1997), Silva (1995), Sacritán (1999) mostram que o currículo é um instrumento importante na escola e a sua história no Brasil é uma narrativa complexa que reflete mudanças políticas, sociais e educacionais, ao longo dos séculos. Palma Filho (2005) lembra que na república velha, a educação ainda era muito elitizada e inacessível para a maioria da população, mas na era Vargas foram implementadas políticas de expansão da educação básica e a criação do Ensino Secundário Técnico, com foco em habilidades práticas. No período pós-guerra ocorreu a redemocratização do currículo brasileiro que deu ênfase na educação científica e a Constituição de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 que reconheceu a liberdade de ensino, mas o currículo ainda era centralizado.

Não podemos deixar de destacar que no período da ditadura militar foram impostas diversas reformas educacionais que reforçaram o controle estatal sobre o currículo e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação – LDB n. 5692 de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a centralização do currículo e limitou a liberdade escolar. Após a ditadura, o Brasil passou por reformas educacionais que permitiram a autonomia para as instituições de ensino e promoveu a descentralização do currículo e, nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 trouxe mudanças importantes, inclusive a diversidade curricular, o combate ao racismo e a educação inclusiva. Conforme o Art. 26 da LDB n. 9.394/96,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em

cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O currículo brasileiro atual destaca a educação inclusiva, a formação técnica e profissionalizante, a educação à distância e a integração de tecnologias educacionais, a exemplo do uso de computadores, internet, dispositivos móveis e *softwares* educacionais. Essas mudanças estão previstas na LDB vigente e continuam a se desenvolver em resposta às necessidades e desafios contemporâneos da sociedade. É preciso notar que a história do currículo no Brasil é marcada por desafios persistentes e se caracterizam pela desigualdade educacional, falta de acesso à educação de qualidade e necessidade de atender às mudanças sociais, tecnológicas, inclusão social e denuncia a falta de implementação de temáticas de relevância social, como Direitos Humanos, História e Cultura da África e afrobrasileira, Prevenção e combate à violência, ao *bullying*, dentre outras.

Conforme o Art. 26, Parágrafo 9º, da LDB 9.394/96, os conteúdos referentes aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres devem ser incorporados como temas transversais nos currículos escolares, desde a homologação da Resolução CNE/CES n. 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Educação em Direitos Humanos na escola. Nesse sentido, é possível dizer que o currículo reflete as lutas e as mudanças ocorridas ao longo da história, quando inclui conteúdos importantes para a formação dos alunos e, para isso, torna-se necessário compreender a importância do currículo escolar. Para tanto, o currículo deve ter como foco o uso de políticas públicas educacionais, que podem influenciar na neutralização das formas de violência de gênero, por exemplo e, nessa perspectiva, buscar valorizar a implementação da Lei n. 14.164/21 e a Lei n. 11.340/2006 no currículo escolar. Moraes (2010) considera que o currículo deve ser estruturado e organizado nessa direção, pois,

Currículo é, portanto, o instrumento de concretização do projeto referencial da escola. Um documento que traz uma rede de referências importante, a partir da qual se tenta organizar o trabalho educacional e contribuir para a formação do sujeito aprendente, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática. Com base no currículo, seja ele formal ou informal, explícito ou implícito, é que as escolhas são feitas, os caminhos e os percursos são traçados e vivenciados no cotidiano escolar (2010, p. 294).

Desse modo, o currículo é reconhecido como um instrumento fundamental para concretizar o projeto pedagógico de uma escola e representa um documento que tece uma rede de referências importantes. É por meio do currículo que a escola procura organizar o processo de educação, ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, pode contribuir para a

formação de seus alunos e, conseqüentemente, com a construção da sociedade. Nesse sentido, é preciso destacar a importância do currículo não apenas como um plano de estudos, mas como um documento de identidade e, portanto, uma ferramenta que contribui ativamente a experiência educacional e formação dos alunos.

Por isso, ao considerar a relação entre currículo, políticas públicas educacionais e a abordagem da violência de gênero, torna-se necessário que o currículo seja planejado de modo que possa desempenhar um papel central na promoção de valores inclusivos e na construção de uma educação que aborda as questões críticas da sociedade. É preciso, portanto, compreender que a integração eficaz desses elementos não apenas influencia a formação acadêmica, mas também, impacta a maneira como os alunos percebem e respondem a questões de gênero. Isso porque, quando o currículo é elaborado, nessa perspectiva, poderá contribuir para a criação de ambientes escolares mais equitativos e seguros. Por consequência, é preciso reconhecer e refletir sobre a importância do currículo para orientar uma educação que seja reflexo de valores e aspirações de uma sociedade democrática, participativa, plural, lugar de respeito à diversidade e à diferença.

Tomando essa questão com de relevância para a implementação da Lei de prevenção e combate à violência contra a mulher no currículo das escolas, apresentamos o subtópico *2.4.1 Currículo, Políticas Públicas Educacionais e a violência de gênero no currículo*, com a intenção de aprofundar melhor essa questão.

#### **2.4.1 Currículo, Políticas Públicas Educacionais e a violência de gênero no currículo.**

A construção de um currículo deve contemplar conteúdos regulares, temas transversais e políticas públicas educacionais e mostra desafios quando assim pensados, tanto para a sua aplicação e inserção nos espaços escolares, quanto para gestores e professores que desejam um ensino de qualidade, que valoriza a diversidade e a diferença nos espaços escolares e na sociedade de modo geral.

Para tanto, é preciso buscar métodos mais adequados para a sua aplicação e, também, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para alcançar as mudanças na/da educação no Brasil. Na verdade, os processos metodológicos e os conteúdos programáticos precisam ser atualizados para acompanhar as transformações dos contextos sociais e dos espaços escolares. Para Silva (2010, p. 40), “o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”. Ao longo do

processo histórico da sociedade brasileira, o currículo passou por diferentes mudanças e teorias que buscam refletir e contribuir para a formação e identidade escolar e social. Para compreender as mudanças é preciso conhecer as políticas públicas em/da educação brasileira, seus objetivos e o contexto em que foram criadas e o tipo de sociedade, de aluno e de mundo que pretendem construir. As questões sobre violência de gênero, por exemplo, devem ser inseridas, conforme a legislação da educação brasileira e é necessário compreender que as teorias atuais do currículo sugerem variadas concepções sobre a construção e o desenvolvimento curricular e são definidas como teorias tradicionais, crítica e pós-crítica.

Desse modo, o estudo das teorias do currículo é fundamental para compreender como o currículo escolar é elaborado, desenvolvido, implementado e avaliado em contextos educacionais. Para isso, Silva (2010, p.17), nas suas discussões sobre *Documentos de identidade*, mostra que as teorias definem a forma de percepção da realidade, onde os conceitos nos levam a ter atenção em aspectos que, muitas vezes, não observamos e, para isso, as teorias organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade.

Pois, as mudanças nos permitem compreender os processos pedagógicos e didáticos que são desenvolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação desse processo de ensinar-aprender, assim como, a educação ofertada sob uma nova perspectiva. Assim, é preciso ter atenção às diferentes teorias do currículo e buscar compreender que elas representam diferentes perspectivas sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e por que deve ser ensinado, além de que recursos didáticos e pedagógicos devem ser utilizados nesse processo. Para a escolha da teoria ou abordagem do currículo a ser adotada deve-se observar e conhecer o contexto educacional no qual será aplicada e isso dependerá de diversos fatores, incluindo as metas educacionais, as necessidades dos alunos e as visões pedagógicas da comunidade escolar e a sociedade em que a escola está inserida.

Conforme o Quadro 1, abaixo, é possível verificar as categorias das teorias no processo entre a Modernidade a Pós-modernidade, considerando as Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Pós-Críticas, com apoio de Silva (2010).

**Quadro 1** – Teorias do Currículo da Modernidade à Pós-Modernidade: Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas

TEORIAS DO CURRÍCULO		
Modernidade		Pós-Modernidade
TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença.
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização Emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia, sexualidade.
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p.17).

Observamos que a Teoria Tradicional do Currículo é centrada no conteúdo, o seu objetivo é o desenvolvimento dos conteúdos, com foco na transmissão de conhecimento e de habilidades básicas. Por tanto, é frequentemente organizado em disciplinas distintas, cada uma com a sua finalidade e perspectiva na composição do currículo. A sua composição é organizada por um conjunto de conteúdos definidos, que os alunos devem aprender, sendo orientado geralmente por padrões e metas de aprendizado claramente definidos, tomados como elementos de conhecimentos incontestáveis e que devem ser aprendidos, assimilados e aplicados na realidade social tradicional.

Notamos que o modelo curricular apresentado por Silva (2010, p. 22-24), com base em Bobbitt (1918), quando trata da Teoria do Currículo, em sua obra *The Curriculum*, reconhece que na Teoria Tradicional a escola deve ser tratada da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial e os alunos devem ser considerados como um produto fabril. Por isso, o desenvolvimento curricular trata de uma questão técnica, mecânica e operacional e os objetivos são operacionais, fragmentados, cada um dentro de uma disciplina específica, com conteúdos hierarquicamente planejados. Além disso, a abordagem progressivista, influenciada pela teoria de John Dewey (1976), trata da *Experiência e Educação* e destaca a importância da aprendizagem por meio de experiências e atividades práticas. Portanto, consiste em uma educação prática com base na experiência, pois, “tudo depende da experiência por que se passa” (p. 16). Conforme mencionado por Silva (2010), essa teoria valoriza mais a democracia do que o funcionamento da economia e o professor passa a ter importância no papel de estabelecer uma intermediação entre o objeto de conhecimento, de ensino e o acesso à mente do aluno. Sob essa perspectiva, os alunos são encorajados a explorar tópicos de seu interesse, enquanto a aprendizagem é concebida como um processo ativo e social.

Na Teoria Crítica, o currículo é trazido como uma ferramenta política e ideológica e valoriza a concentração no reconhecimento das relações de poder presentes no currículo e nas

instituições educacionais e o seu objetivo é buscar promover a consciência crítica e a transformação social. Nessa Teoria, alguns pensadores são referências, dentre eles, Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que se destaca pela suas interlocuções críticas; Henry Giroux (1992), com inspiração no pensamento dos filósofos e teóricos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, trata o currículo como um elemento de política cultural, com suas críticas, com foco na racionalidade técnica e utilitária do currículo, publica a obra *Escola crítica e política cultural*; Michael Apple (2006), com sua obra *Currículo e Ideologia*; Silva (1995) publica *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação, O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*; Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, em 1994, publicam *Currículo, cultura e sociedade* e, em 1995, a obra *Territórios Contestados*, dentre outros autores que tratam das mudanças em educação, em busca de transformação do currículo, do modelo de educação e sociedade. Sobre essa questão do currículo e Teorias do Currículo, Silva (2010, p. 29-30) explica que,

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Para Silva (2010, p. 149), portanto, ocorreu mudanças que podem ser notadas na inversão dos fundamentos das teorias tradicionais. Para o autor, o currículo é um documento de identidade, com base na interpretação de que, “a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade”, onde o currículo é visto como uma questão de identidade. Dessa forma, a relação entre currículo, políticas públicas educacionais e a violência de gênero é um temática nova em suas discussões, pois apenas na Teoria Pós-Crítica, vieram à tona as categorias como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, que ganharam relevância e mostraram cada uma e nas suas articulações conceituais e metodológicas, a importância na área do currículo e da educação. Nesse contexto, como diz Cunha e Silva (2004, p. 184),

As políticas públicas, que por muito tempo deixaram de lado a compreensão das vidas diversas dos sujeitos e consideraram a construção do conhecimento como algo linear e disciplinador, provocaram a articulação de regras rígidas e a reafirmação de uma cultura que (de) formou-se sujeitos.

Na concepção de Cunha e Silva (2004), o currículo e as políticas públicas educacionais devem estar articulados e não podem deixar de lado a compreensão de que a vida dos sujeitos é um ponto importante e deve ser observado, valorizado. Por isso, o conhecimento não pode ser planejado de modo fragmentado, distante da realidade social, educacional e da formação do sujeito que faz parte do contexto escolar, social e educacional. A articulação entre o currículo e as políticas públicas sobre a violência de gênero contra a mulher, hoje, foram ampliadas de modo significativo com questões atuais sobre violência, gênero e suas interações com raça/etnia, escolarização, classe social e outras categorias. Portanto, é preciso perceber que no princípio das mudanças no currículo, as discussões sobre o currículo e gênero se concentravam, principalmente, na desigualdade de gênero na escola, mas, atualmente, a outras questões relacionadas a gênero, inclusive violência de gênero em suas diferentes formas, modalidades, tipos. Uma questão que deve ser destacada é sobre o acesso preferencial que era dado aos homens, aos meninos, em comparação às mulheres, às meninas, já que muitas disciplinas eram concebidas apenas para o público masculino, excluindo as mulheres e as meninas e, o resultado era visto na privação de conhecimento para as mulheres. Desse modo, o currículo não trabalhava a igualdade entre os gêneros e, assim, para a concepção feminista, o currículo sempre se mostrou masculino.

Silva (2010, p. 94) explica que,

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres.

Do mesmo modo, Bezerra (2007) lembra que, na década de 80, as discussões sobre as questões da mulher e a condição feminina passaram a ser incorporadas em todas as políticas públicas de todas as áreas, inclusive na educação. É preciso destacar que nesse período, os movimentos sociais diversos reivindicavam mudanças nas relações sociais no Brasil, pautados em lutas contra o racismo, a homofobia, a misoginia, o autoritarismo e o machismo nas relações sociais e, nesse contexto, destacamos o movimento feminista. Nessa mesma década foram iniciadas discussões e pautas que resultaram em preocupações sobre gênero e desigualdades sociais entre homens e mulheres estruturadas nas relações sociais como uma questão que afeta o cotidiano das pessoas e das sociedades com injustiças e dificuldades para meninas e mulheres. Na década de 90, por exemplo, surge uma nova preocupação sobre as

questões de gênero, considerando-se a necessidade de criação de políticas públicas na área de educação, com a finalidade de buscar dialogar com a equidade de gênero e, diante dessa preocupação, que ocorreu no cenário internacional, a Conferência<sup>16</sup> Internacional da Mulher, realizada pela Organização das Nações Unidas, em Beijim, Pequim. No Capítulo IV, dos objetivos estratégicos e ações, no item 4 da educação e treinamento da Mulher a ação 72, do texto desse Documento lê-se que,

A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente e encorajados a alcançar o seu potencial pleno, com respeito à sua liberdade de pensamento, consciência, religião e crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas, seria instrumento eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens (ONU, 1995, p. 24).

Vimos que a inclusão da relação de gênero no currículo, apoiada por políticas públicas educacionais, passa a ser uma questão importante e considerada como uma estratégia eficaz para a prevenção, conscientização das pessoas e, assim, combater a violência de gênero e promover a igualdade de gênero nas escolas e a educação para ser percebida como uma condição necessária para atender a esse objetivo. Vianna e Unbehaum (2004, p. 78), por exemplo, lembram que,

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

Foi a partir daí que os documentos fundamentais acerca da educação no Brasil, mesmo sofrendo críticas e entrando nas pautas de debates acalorados, começaram a ter avanços e mesmo que de modo tímido foram muito importantes para provocar mudanças nas relações sociais nas escolas e sociedade brasileira. Vianna e Unbehaum (2004) comentam as abordagens das questões de gênero na CF/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação – PNE, desde esse período, pois apresentam três características distintas. Conforme as autoras, primeiramente, há diferenças na linguagem utilizada na sua aplicação. Em segundo lugar, a questão dos direitos pode subentender o gênero. Por fim, há uma ambiguidade em relação à presença do gênero

<sup>16</sup> Relatório Final da IV Conferência Mundial sobre a Mulher ONU 1995, em Pequim (Beijim). No 8º parágrafo trazia que: A igualdade de direitos e a inerente dignidade humana das mulheres e dos homens, bem como outros propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, em especial a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento;

nos documentos, pois enquanto ele desaparece da apresentação geral, surge de forma tímida em alguns tópicos.

Vianna e Unbehaum (2004), ainda lembram que, inicialmente destaca-se a linguagem utilizada nos documentos, com uma ênfase na forma masculina ao se referir a indivíduos de ambos os sexos. Essa escolha linguística reflete uma cultura e relações sociais específicas, embora não seja neutra. Além disso, a referência ao gênero está relacionada à questão dos direitos, e, nesse caso, as relações de gênero podem ser implicitamente consideradas, especialmente na CF/88. No entanto, na educação, percebemos que, como lembram as autoras (2004), a ausência de menção explícita ao gênero e o uso do genérico masculino contribuem para o androcentrismo, que é uma perspectiva cultural e social centrada nos homens, em que os valores, normas e instituições são fundamentados em torno da masculinidade como norma ou padrão dominante. Por último, lembram elas, no Plano Nacional de Educação, a menção ao gênero não é evidente na apresentação geral do documento, mas aparece em alguns tópicos específicos. Portanto, a percepção das autoras é de que, embora haja avanços em relação a documentos anteriores, como a inclusão da questão de gênero em itens que tratam das discriminações, ainda há lacunas, especialmente na abordagem da educação infantil, onde os estereótipos de gênero tendem a se consolidar.

Retomando a questão das políticas públicas educacionais, diretrizes e regulamentos estabelecidos pelos governos para orientar a educação em um país, ressaltamos que elas podem variar de país para país. Para incluir metas relacionadas à promoção da igualdade de gênero e à prevenção da violência de gênero nas escolas devem envolver a implementação de programas de formação de professores, diretrizes curriculares específicas e estratégias de sensibilização para lidar com a violência de gênero no ambiente escolar. Sobre isso, Bezerra (2007, p. 11) destaca que,

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996), a referência a gênero e a outros conteúdos escolares, antes abordados sem uma constância programática, é mais clara e de grande importância para nortear especialmente o ensino fundamental. As relações de gênero, por exemplo, estão incluídas no volume dez dos Temas Transversais. No entanto, sabem os que todos os avanços alcançados nesse documento carecem de ações sistemáticas junto aos professores da rede de ensino para que verdadeiramente tais relações possam fazer parte do cotidiano escolar e das reflexões em sala de aula. Todas estas questões necessitam de uma discussão também na escola e na comunidade escolar compreendendo ser este um espaço de formação e de transformação da realidade. Assim, para além dos conteúdos programáticos, as práticas pedagógicas e as relações sociais precisam ser discutidas e modificadas, para que não reforcem a desigualdade social entre homens e mulheres, e se tornem um reforço de cidadania, respeito e igualdade.

A violência de gênero no currículo exige, portanto, a inclusão de diferentes tipos de violência, a exemplo de violência doméstica, assédio sexual, estupro e discriminação de gênero e, também, pode abordar a promoção de relacionamentos saudáveis, consentimento e respeito mútuo, com objetivo de conscientizar os alunos sobre essas questões, prepará-los para reconhecer e denunciar a violência de gênero e promover uma cultura de igualdade de gênero nos espaços escolares e na sociedade. Esse assunto é importante e a escola precisa colocar em pauta no cotidiano escolar. A partir das interações humanas e da presença da violência no ambiente doméstico, a aplicabilidade da legislação pertinente é ancorada na premissa de valores que colocam a pessoa humana, o ambiente escolar e a formação dos sujeitos como elementos centrais.

Esse enfoque está alinhado aos preceitos éticos, sendo que a LDBEN é uma referência importante e deve ser apresentada e discutida com alunos/as. No Art. 1º dessa Lei, a educação abrange os processos formativos que se desdobram não apenas na vida familiar, mas também na convivência humana, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais (Brasil, 1996). Nesse sentido, a LDBEN ressalta a abrangência da educação para além das paredes da escola e reconhece sua influência e responsabilidade em diversos contextos sociais. Essa percepção integrada da educação mostra a importância de considerar as relações e dinâmicas presentes em diferentes espaços de vivência humana e da vida, como aspectos fundamentais para uma formação humana, cidadã e abrangente dos/as alunos/as.

Dessa forma, ao conectar as normativas legais com os princípios éticos e a amplitude da educação, conforme estabelece a LDB n. 9394/96, é possível perceber que se busca construir uma base de promoção de valores fundamentais e que, certamente, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como também, é possível perceber que há uma preocupação com a cidadania de modo que, a preservação da integridade das mulheres e a promoção da emancipação dos indivíduos são colocadas em destaque por meio do aprendizado de valores e, assim, é possível dizer um não para a violência. A relevância do dispositivo legal encontra-se contemplado no Art. 26 da Lei n. 9.394/96, § 9º, a saber:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Brasil, 1996).

Assim, a inclusão de conteúdos sobre direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres nos currículos devem ser tomadas como temática importante e, como temas transversais, o que representa um avanço significativo. Daí a exigência de seguir as diretrizes da legislação em vigência e, também, a escolha, produção e formas de aplicação de material didático adequado e consistente para cada modalidade e nível de ensino para alcançar os objetivos desejados pelo currículo, escola e sociedade para a formação de cidadãos e cidadãs preparados para viver de forma saudável e com condição humana. Contudo, para a interconexão desses elementos, é necessário que a implementação das políticas públicas em/da educação torne-se uma realidade, assim como a inclusão de conteúdos relacionados à violência de gênero no currículo. Essas políticas podem ser impulsionadas por um reconhecimento da importância de combater a violência de gênero e promover a igualdade de gênero desde cedo na vida dos alunos/as. Os currículos, por sua vez, refletem essas políticas e ajudam a moldar a forma como os/as alunos/as entendem e respondem às questões de gênero.

No próximo subtópico, considerando a importância de criação e implementação de políticas públicas na prevenção e combate à violência contra a mulher, buscamos aprofundar conhecimentos sobre a Lei n. 14.164/21 e Lei n. 11.340/2006, tratando de seus aspectos legais e de que modo devem ser inseridas no currículo como políticas públicas em educação e prevenção e combate à violência de gênero, aqui, especificamente, contra as mulheres.

#### **2.4.2 A implementação da Lei n. 14.164/21 e Lei n. 11.340/2006 no currículo escolar**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 regula o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado e abrange desde a educação básica até o ensino superior. E a Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/88, em seu Art. 205, determina que a educação é um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho.

Desse modo, a LDB atual e a CF/88 são leis importantes no país e para a educação de modo geral. O Art. 1º da LDB supracitada dispõe que a educação deve englobar os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No Art. 2º, estabelece que a educação deve ser orientada pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, de acordo com a referida LDB e a CF/88, a educação é um dever do Estado, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos alunos e prepará-los para o exercício pleno da cidadania.

É importante destacar que a Lei n. 11.340/06, chamada de Lei Maria da Penha, estabelece em seu Art. 8º diretrizes para a política pública destinada a prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa política pública pode ser implementada através da promoção e realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral, bem como, da divulgação dessa lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres (Art. 8º, V). Do mesmo modo, também inclui a promoção de programas educacionais que tem como objetivo disseminar valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia (Art. 8º, VIII), além de destacar, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Art. 8º, IX), entre outras ações.

Com o objetivo de cumprir o disposto na Lei mencionada e aplicar ações de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, foi sancionada a Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021. Para Diotto e Costa (2023), no âmbito jurídico interno, a Lei n. 14.164/2021 representa um avanço significativo em relação à igualdade de gênero e lembram que essas leis estabelecem que se deve atuar de forma preventiva e educativa para alcançar os objetivos de prevenir e combater a violência contra as mulheres. Para isso, é importante valorizar os indivíduos como sujeitos de direitos e, nesse processo, combater as desigualdades de gênero nas relações sociais, tanto no ambiente privado e doméstico quanto nos diversos espaços públicos. É importante ressaltar que a desigualdade se manifesta em diferentes espaços, de diferentes formas, inclusive como violência simbólica, falta de representatividade política, disparidade salarial e na atribuição de diferentes papéis sexuais, que refletem uma cultura enraizada na sociedade brasileira, desde a sua formação aos dias atuais e, desse modo, se apresentam nas suas instituições sociais. Na verdade, a Lei 14.164/2021 pode contribuir para o avanço dos direitos humanos e sociais e para a implementação de uma cultura de respeito e de valorização da mulher na sociedade, sendo um importante mecanismo de promoção dos direitos humanos e de cidadania. Além disso, a Resolução n. 1/2012 trouxe contribuições para a educação cidadã e, nessa direção, no Art. 2º diz que,

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do

direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais (Brasil, 2012).

Portanto, podemos observar que no Brasil há legislação suficiente e com textos muito importantes, bem intencionados, mas a implementação desse conjunto de leis, resoluções, pareceres, decretos ainda precisam ser implementados com rigor e, desse modo, funcionar na realidade brasileira. A implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo, por exemplo, é uma importante ação pedagógica e de Educação em Direitos Humanos – EDH, e uma abordagem de formação cidadã. A EDH não apenas fornece conhecimento sobre os princípios fundamentais, mas também, busca integrá-los de maneira prática na vida cotidiana dos indivíduos. Para isso, a ênfase na promoção, proteção, defesa e aplicação dos Direitos Humanos reflete um compromisso abrangente em garantir que todos, como sujeitos de direitos e responsabilidades, estejam cientes e ativamente envolvidos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Por isso, é importante destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino e suas instituições na efetivação da EDH e, para a sua implementação, exige uma abordagem coletiva. A adoção sistemática dessas diretrizes por todos os envolvidos nos processos educacionais é crucial para criar um ambiente onde os valores dos Direitos Humanos sejam internalizados e praticados.

Além disso, a discussão de questões sociais, como raça, conflitos de gerações, violência contra a mulher e relações de gênero nas escolas, são temas necessários para promover a compreensão e a conscientização dos alunos. No entanto, é preciso questionar se essas discussões estão sendo efetivamente integradas ao ambiente escolar ou se permanecem distantes dos indivíduos que compõem a sala de aula. Contudo, esses temas são tratados, muitas vezes, como meros tópicos de estudo, desvinculados da experiência pessoal dos alunos. No entanto, é fundamental que a abordagem educacional ocorra além da teoria, buscando conectar essas questões à realidade vivida por eles e exige não apenas fornecer informações, mas também, promover um diálogo aberto, onde os alunos possam compartilhar suas experiências e perspectivas. Para Cunha e Silva, (2004, p. 172),

Em muitas escolas vêm sendo discutidas questões sociais como raça, conflitos de gerações e relações de gênero na sociedade. Essas questões, em muitos casos, são tratadas como temas de estudo e acabam ficando deslocados dos sujeitos que estão deslocados na sala de aula.

Na integração dessas discussões, as escolas têm a oportunidade de criar um ambiente

inclusivo, onde os alunos se sintam ouvidos e compreendidos. No entanto, é necessário questionar se essas discussões estão sendo efetivamente integradas ao ambiente escolar ou se permanecem distantes dos indivíduos que compõem a sala de aula.

No documento *A prevenção da violência contra a mulher nas escolas*, publicado em 2022, o Ministério Público do Estado de Mato Grosso - Procuradoria-Geral de Justiça afirma que a educação desempenha um papel crucial na prevenção e combate à violência doméstica. A escola é considerada, nesse documento, como um espaço fundamental para a socialização e a formação de alunos/as, quando promove debates e reflexões sobre diversas temáticas. É possível verificar que esse documento mostra a possibilidade de permitir espaços abertos de discussão sobre a Lei Maria da Penha e, nesse contexto, permite abordar questões históricas e culturais relacionadas à violência doméstica e suas formas de enfrentamento. Do mesmo modo, abre espaços para conversar e conscientizar crianças, adolescentes, educadores e pais sobre a importância da prevenção e repressão a toda forma de discriminação contra a mulher, além de promover a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.

A inclusão de temas como violência e violência contra a mulher dentro do currículo da educação básica, em todas as modalidades e níveis de ensino, pode permitir diferentes ações, reflexões, tomadas de decisão sobre a conscientização da comunidade escolar e, especialmente dos alunos, sobre a tipologia da violência. E coloca em pauta a violência contra a mulher quando estabelece que a escola deve criar espaços dialógicos, abertos a debates, oficinas, reflexões e outras atividades que devem ser planejadas, organizadas sistematicamente e publicizadas na Semana Escolar de Combate à Violência. No Art. 2º da referida Lei lê-se que,

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino. (Brasil, 2021).

Observamos, portanto, que a instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, conforme estabelecida pelo Art. 2º, representa um passo significativo na promoção da conscientização e na construção de uma cultura escolar comprometida com a erradicação da violência de gênero. Essa iniciativa anual, a ser realizada todos os anos, no mês de março, em todas as instituições de ensino públicas e privadas, estabelece objetivos claros e abrangentes na promoção da igualdade de gênero e na prevenção do combate à violência. Ao impulsionar a reflexão crítica entre alunos, profissionais da educação e a comunidade escolar, a criação da Semana Escolar poderá proporcionar o fomento de diálogos, conversas, debates e reflexões sobre a prevenção da violência de gênero e, especificamente, sobre a violência contra a mulher. Além disso, a integração da comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento às violências é uma condição imprescindível para ampliar o impacto das discussões e aprendizagens para além do espaço da escola, conectando-a com a realidade social de modo mais expressivo e com questões que estão na rua e no bairro onde está sediada, além de manter comunicação com diferentes espaços públicos e privados local e ampliar a participação com envolvimento nas questões sociais e locais. Lembrando que a aplicabilidade da Lei supracitada tem por objetivo a prevenção e o enfrentamento da violência contra as mulheres, assegurando a sociedade, a promoção da equidade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra as mulheres, através de ações educativas. Nessa perspectiva, orienta trabalhar ações educativas dentro da escola como um mecanismo fundamental à prevenção da violência e mudança de visão e comportamento de alunos na escola, além de sensibilizá-los para a necessidade de desconstruir a cultura e mentalidade patriarcal e machista, modelos que foram disseminados e legitimados durante a formação histórica da sociedade brasileira.

A abordagem de prevenção da violência e de promoção da saúde, para Avanci, Pires e Ferreira (2010), por exemplo, vem crescendo muito nas escolas e, portanto, “‘Prevenir a violência’ significa antecipar, evitar ou tornar quase impossível que esse fenômeno aconteça” (p. 193). Vista disso, podemos afirmar que a necessidade da escola trabalhar ações educativas dentro do ambiente escolar pode proporcionar a prevenção e a mudança de visão de todos envolvidos, membros da comunidade escolar e da local e, principalmente, pode provocar mudanças de comportamento e modo de pensar das pessoas envolvidas e que fazem parte desse ambiente. E, nele, professores, alunos e gestores vivem suas experiências, suas relações

de interação com alunos, tendo a escola importância no desenvolvimento de atributos que levem as crianças e adolescentes a desenvolverem resiliência nas relações de interação social e que, nelas, vivem estereótipos, preconceitos, discriminação e/ou exclusão.

Na busca de desconstruir e sensibilizar dentro do ambiente educacional uma cultura e uma mentalidade patriarcal e machista, portanto, torna-se necessário ratificar a importância da implementação da Lei n. 14.164/21, que tem por premissa fortalecer o papel social através de ações preventivas no enfrentamento da violência contra a mulher. Para isso, a inclusão e a aplicação no currículo escolar e de ações/práticas pedagógicas sob uma perspectiva interdisciplinar de educação, considerando-a como um direito que deve ser aplicado legalmente. Afinal, é preciso desconstruir práticas historicamente construídas sobre a mulher e integrar a comunidade escolar na realização de estratégias no combate às diversas formas de violência e capacitar e conscientizar professores sobre violências nas relações afetivas (BRASIL, 2021).

Gomes, Araújo e Araújo (2023) afirmam que a escola deve buscar maneiras de enfrentar a violência contra a mulher por meio de práticas pedagógicas e planejamentos que possibilitem o diálogo e debates sobre desigualdade, pluralidade e o estímulo ao respeito de gênero. É crucial que o ambiente escolar desenvolva itinerários permanentes para a promoção do empoderamento coletivo de meninas, utilizando uma metodologia ativa e reflexiva. Além disso, é necessário criar e supervisionar políticas públicas educacionais para a formação de professores que abordem a temática da violência contra a mulher. Essa ação deve focar na desconstrução de modelos de masculinidades tóxicas.

Não obstante, é preciso perceber os diferentes tipos de violência que se manifestam no cotidiano escolar, considerando a importância da implementação das políticas públicas educacionais, especificamente contra violências na escola, da escola, contra a escola e que adentra os espaços escolares, sem precedentes, é uma necessidade. Para tanto, muitos, pesquisadores e estudiosos do tema da violência e violência de gênero na escola procuram destacar a violência contra as mulheres que, muitas vezes, são provocadas por alunos contra alunas ou mulheres contra mulheres e de que modo a escola pode permitir buscar mecanismos no combate a este fenômeno nos seus espaços de relações sociais.

A violência nas escolas é um fenômeno que produz sequelas e contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização, de aquisição e construção de conhecimentos, de formação do ser e de veículo por excelência do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação dialógica e, portanto, antítese da violência (Leitão, 2010, p. 239).

E a violência social está presente na vida de todas as sociedades e se manifesta pelo

tráfico de drogas, furtos e roubos, assassinatos, latrocínios, dentre outros e adentra a escola, um espaço de agregação, formação e construção do ser humano. Por isso, o trabalho preventivo na escola, nas relações de convivência entre crianças e adolescentes, é uma ferramenta para reduzir os índices de agressões, manifestações de violência no ambiente escolar. Santos (2001) chama a atenção sobre a violência na escola, nas relações entre professor-aluno e recomenda que

Devemos sempre estar conscientes ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes (2001, p. 107).

Abramovay (2015) também é um contribuição importante para compreender o tema e mostra que as violências nas escolas constituem um fenômeno de preocupação. De um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, como no caso de atos violentos, mas também, os que sofrem e os que testemunham cenários de violência. De outro, porque contribuem para remover da escola a sua condição de lugar social de amizade, de prazer, da busca de conhecimento e aprendizado. A diversidade de violências que se manifesta no contexto escolar de modo complexo, vem reproduzindo muitos aspectos negativos, a exemplo da violência de gênero contra as mulheres. Assim, a violência de gênero e violência contra as mulheres, na atualidade, vem crescendo e dentro do ambiente escolar essa questão vem ganhando espaços diversos. Nesse contexto, a violência contra a mulher deixou de ser uma questão apenas familiar e tornou-se uma responsabilidade de caráter público e, por isso, vários instrumentos vêm sendo criados com objetivo de erradicar esse fenômeno. No entanto, é fundamental criar programas que ajudem a disseminar informações sobre esses tipos de violência, tanto para os professores quanto para os alunos. Ao promover uma reflexão crítica e consciente sobre esse assunto, na escola, podemos evitar e combater a violência de gênero nas escolas.

Para Carvalho (2003, p. 192), hoje, o gênero “deve ser colocado com uma discussão central para o debate educacional. Seja na escola, na sala de aula, na formulação de políticas públicas, seja na pesquisa acadêmica”. Portanto, devemos abordar a questão de gênero na escola, considerando as mulheres vítimas de violência e incorporar essa discussão em todos os níveis educacionais e contextos sociais, o que ajuda a conscientizar e combater a violência de gênero e promover uma cultura de respeito e igualdade. Isso não só empodera as mulheres, mas também, educa toda a sociedade sobre a importância da igualdade de gênero e dos direitos humanos. Nesse sentido, Secchi (2013, p. 1) contribui para entender que

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público (...) possuindo dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Para tanto, a necessidade de promoção de mecanismos que buscam difundir o conhecimento e a conscientização sobre a existência de violências, tanto para educadores quanto para alunos/as, é uma necessidade atual. Por isso, demanda da escola buscar espaços de diálogo, reflexão crítica e consciente sobre esse tipo de violência, na escola, inclusive sobre a prevenção e combate à violência de gênero. Sobre essa questão, Moehlecke (2010, p. 16) lembra que,

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros.

É importante perceber que o PNEDH posiciona a educação e a escola como espaços fundamentais para a promoção de uma nova cultura de direitos humanos. Ao fazer isso, o Plano busca garantir que os avanços legislativos se traduzam em orientações práticas para os valores e comportamentos dos cidadãos brasileiros, fortalecendo a conscientização e o respeito aos direitos humanos desde a base educativa. A escola desempenha um papel importante na promoção da dignidade de todos os envolvidos em sua comunidade, quando garante respeito e proteção dos direitos, tanto aos alunos quanto aos professores. Porém, é preciso entender que

A escola, instituição destinada a educar, ensinar, provocar socialização, interação entre as pessoas, construir conhecimentos, saberes múltiplos, convive, cotidianamente, com incertezas, insegurança, medo, violências, nos seus ambientes de aprendizagens, sociabilidades (Ferreira, 2020, p. 1095).

A escola tem o papel de empreender ações capazes de promover a dignidade dos indivíduos que estão inseridos no espaço escolar, garantir aos alunos e profissionais da comunidade escolar o respeito e a manutenção de seus direitos. Para isso, são necessários currículos formativos complexos, promotores de direitos humanos, inclusive para combater violências reproduzidas no espaço escolar. Para Morin (1990, p. 20), o termo “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. No entanto, para trabalhar conteúdos curriculares na perspectiva interdisciplinar, é preciso valorizar a interação entre diferentes áreas de conhecimento. É possível analisar o papel da escola, como uma das instituições fundamentais da sociedade, no processo de desenvolvimento e conhecimento dos direitos humanos dos

grupos vulneráveis, destacando a necessidade de capacitar profissionais. Ao focar no sistema educacional é necessário refletir sobre as desigualdades entre mulheres e grupos vulneráveis, especialmente em relação à prevalência da dominação masculina e diversas opressões, características da desigualdade que ainda são muito presentes na atualidade. Enfim, para aprimorar e expandir essa abordagem é essencial enriquecer o currículo escolar com conteúdos abrangentes sobre direitos humanos, incentivar os/as alunos/as para uma reflexão mais profunda sobre as diversas formas de violência que afetam os alunos em todas as etapas de suas trajetórias escolares. A educação é fundamental para a prevenção da violência contra a mulher e contribui para promover igualdade de gênero e o respeito às mulheres, quando incentiva alunos/as e educadores/as a cooperar para o fortalecimento e desenvolvimento de medidas capazes de proporcionar transformações estruturais na sociedade.

**PARTE III****OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA: O CAMPO E SEUS  
INTERLOCUTORES**

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Paulo Freire, 1996, p. 27).*

### 3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA: O CAMPO E SEUS INTERLOCUTORES

Nesta parte III apresentamos *Os caminhos percorridos pela pesquisa – o campo e seus interlocutores* levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas, materiais, métodos e procedimentos metodológicos para a obtenção de resultados, além de uma definição e contextualização dos conceitos, concepções, os instrumentos utilizados para a coleta de dados no campo, tratamento, análise, interpretação de dados, resultados e discussão.

Para execução desta pesquisa foi garantido às interlocutoras, professoras e alunas selecionadas como participantes, por meio do TCLE e TALE, que obtivessem sigilo, privacidade e confidencialidade, sendo que seus nomes sob nenhuma hipótese foram e/ou serão divulgados, ficando garantida também a liberdade em participar ou deixar a pesquisa a qualquer tempo sem nenhum tipo de empecilho. Vale evidenciar que esta pesquisa apresentou risco mínimo, que poderia ser minorado com a desistência da entrevista ou a não resposta ao formulário/questionário em qualquer momento e/ou com a recusa de falar sobre temas que pudesse fazer com que a interlocutora percebesse como desconfortável. Esses dois instrumentos foram aplicados e, assim denominados, conforme o modo de aplicação. Foi chamado de *formulário* quando entregue às interlocutoras e recebidos no mesmo momento com respostas e chamado de *questionário* quando entregue e recebido depois, em outro momento da pesquisa, com resposta das interlocutoras, que decidiram entregar depois, por motivo de tempo/espço para dar respostas às perguntas formuladas pela pesquisa.

Apesar disso, para as interlocutoras foi assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios desta pesquisa se caracterizam como indiretos e tem a intenção de contribuir com a implementação da *Semana de Combate à Violência contra a Mulher*, estabelecida pela Lei de n.14.164/21, na escola-campo e, podendo também possibilitar a abertura de diálogo e a comunicação aberta sobre conhecimentos necessários à inserção da Lei no currículo da escola. Pois, através de conversas formais e informais, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, aplicação de formulário/questionário fechado e aberto e entrevistas semiestruturadas, foi possível perceber o interesse da escola e das professoras interlocutoras, além de outros/as professores e professoras da escola, que de alguma forma ouviram, olharam, observaram o pesquisador no campo e, assim, acompanharam alguns passos da pesquisa nos espaços da escola campo. E, mesmo não sendo interlocutores/as, não tiveram como não saber o que estava sendo feito nos momentos que o pesquisador realizava as ações

desta investigação e, também, através do acesso a apresentação de trabalhos e leituras de publicações, recortes da pesquisa, pelo pesquisador em eventos científicos.

Para isso, esta pesquisa busca colaborar com estudos acadêmicos e científicos e, nesse sentido, procuramos participar como pesquisador de eventos com apresentação de recortes do texto da dissertação, em colóquio, congressos, semana científica e, também, publicação de artigos científicos, abordando a temática da violência contra a mulher no contexto escolar. Além disso, esta pesquisa mostra a sua pretensão de reforçar a necessidade de implementação efetiva da Lei 14.164/21 não apenas na escola-campo, onde o pesquisador é também professor, já atuou como coordenador de área, mas também com outras instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, especificamente no município de Itabuna, Bahia, espaço onde se encontra sediada a escola-campo, e que terão acesso a esta dissertação – sendo esse um dos objetivos pretendidos pelo pesquisador logo após a sua defesa de mestrado. Como também, observamos que é possível colaborar com o fortalecimento da linha de pesquisa *Etnias, Gênero e Diversidade Sexual*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGREC, da UESB.

Essa iniciativa, com a intenção de contribuir para a ampliação das discussões sobre diversidade e promover um ambiente escolar mais inclusivo, foi muito importante porque percebemos o quanto aprendemos como pesquisador, dedicado ao tema e, principalmente porque o interesse pela pesquisa surgiu das experiências de vivências pessoais e profissionais e despertaram o desejo pelo estudo da teoria e da análise da legislação vigente – um processo que se deu na relação prática na/da vida-teoria-prática da pesquisa.

Não podemos deixar de ressaltar que para a execução desta pesquisa as discussões promovidas pelo *Grupo de Pesquisa/Rede de Pesquisa e Extensão Discursos, Representação e Violências nas Escolas*, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB foram muito importantes. Essa Rede desempenha um papel fundamental na análise crítica dos discursos, representações e violências presentes na escola e sociedade brasileira, proporciona subsídios ao desenvolvimento de práticas mais inclusivas e seguras através da produção de conhecimentos e saberes socializados e divulgados pelos participantes professores/as, pesquisadores/as e alunos/as de diferentes espaços acadêmicos e pesquisa.

A escolha das interlocutoras desta pesquisa foi cuidadosamente realizada, considerando critérios específicos de inclusão e exclusão para garantir uma abordagem precisa e relevante. As delimitações estabelecidas foram divididas em dois grupos, a saber:

a) *Ser Professora autodeclarada negra que atua no Ensino Fundamental - Turmas do 9º Ano.* Essa inclusão se justifica pela intenção de examinar a perspectiva de professoras que se autodeclararam como negras, concentrando-se no ambiente do ensino fundamental, mais especificamente nas turmas do 9º ano. A escolha visou aprofundar a compreensão das experiências dessas profissionais no contexto educacional, proporcionando narrativas de relevância sobre desafios e oportunidades de sua atuação na escola-campo e buscou verificar o que essas interlocutoras sabem, pensam e dizem sobre a criação e implementação da *Semana de Combate à Violência Contra a Mulher* na escola pesquisada.

b) *Ser Aluna autodeclarada negra do Ensino Fundamental - Turmas do 9º Ano* - A inclusão de alunas autodeclaradas negras do 9º ano teve como objetivo analisar as suas narrativas e experiências no ambiente escolar. Essa escolha e tomada de decisão foram relevantes para analisar o que essas alunas dizem, falam e pensam sobre as dinâmicas e desafios enfrentados por alunas negras em seu percurso educacional. Ao se concentrar no 9º ano, a investigação buscou explorar as transições e questões específicas que podem surgir/surgiram no final do ciclo do ensino fundamental.

Ao adotar essas delimitações, a pesquisa ofereceu uma análise contextualizada das vivências de professoras e alunas autodeclaradas negras no ensino fundamental, proporcionando uma base para a compreensão das dinâmicas educacionais. Além disso, tendo como bússola o seu objetivo principal, buscou identificar e analisar de que forma a EPELS trabalha (ou não) a violência de gênero no currículo escolar, através das narrativas de professoras e alunas autodeclaradas negras do ensino fundamental (turmas do 9º ano) sobre a implementação da Lei 14.164/21 no currículo escolar, observando o que essas interlocutoras dizem, falam e pensam sobre as contribuições (ou não) dessa Lei no combate à violência de gênero contra a mulher.

Para avançar para a etapa subsequente do processo de investigação foi essencial assegurar que as etapas anteriores fossem devidamente concluídas ou consideradas. Assim, a partir dessa compreensão, apresentamos no subtópico 3.1 *Caracterização, tipologia e identificação da pesquisa* para esclarecer a escolha, a aplicação e outras formas de tomadas de decisão durante o processo de investigação.

### 3. 1 CARACTERIZAÇÃO, TIPOLOGIA E IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem por finalidade conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo. Por isso, ela sempre inicia com uma interrogação, com uma grande pergunta que a estimula. Assim, podemos dizer que o processo de investigação é consequência de questionamentos de fatos e fenômenos que ocorrem na realidade (Zanella, 2013, p. 31).

A partir dessa concepção de Zanella, esta pesquisa foi considerada como um procedimento que formaliza todo o processo de investigação do objeto em estudo e buscou através de métodos definidos, identificar e/ou adquirir respostas somando à performance da pesquisa à configuração necessária para responder ao problema e objetivo principal e seus desdobramentos.

Nesse sentido, a pesquisa decidiu, de acordo com o tema/objeto de estudo, o problema e os objetivos da pesquisa, por uma abordagem descritiva e quali-quantitativa, pois trouxe na sua consigna, problemas ou situações presentes em torno das interlocutoras pesquisadas. Com base nessa compreensão, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, que buscou, segundo Flick (2009, p. 20), “abordar as particularidades da relevância do estudo das relações sociais em frente as pluralizações das esferas da vida”. Apoiada nessa concepção de Flick, esta pesquisa buscou associar a complexidade das interações sociais, reconhecendo que as esferas da vida traz a abordagem para a temática violência contra a mulher no currículo da escola-campo, compreendendo as dinâmicas sociais mais amplas que contribuem para a Perpétuação desse problema. A análise qualitativa, portanto, pode proporcionar identificações sobre as relações sociais no ambiente escolar, destacar diversos fatores interseccionais (gênero, raça, etnia, classe social) e de que modo esses marcadores sociais da diferença interagem e influenciam a experiência das interlocutoras, sejam elas professoras ou alunas.

Tomando as lições de Maria Helena Michel (2009, p. 37) sobre o entendimento de que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta”, assim fizemos para realizar a interperação dos fenômenos e das percepções das professoras e alunas participantes, interlocutoras da pesquisa, tendo como base a implantação de políticas educacionais de combate à violência contra a mulher. E, por fim, entendemos que os resultados desta pesquisa apresentam relevância na formação de alunos/as na Educação Básica, mas também, atravessa o conhecimento e o saber docente, quando as interlocutoras, professoras autodeclaradas negras decidiram pela participação e, nela, conversaram, falaram, intervíram, pensaram e responderam às perguntas formuladas pela pesquisa e, assim, tiveram acesso à Lei, aos objetivos da pesquisa, ao conhecimento elaborado pela ciência sobre o assunto/tema em questão. Assim, esta pesquisa qualitativa, ao se comprometer com a interpretação do fenômeno pesquisado, permitiu uma análise mais profunda do impacto das políticas públicas de questões de violência, violência de gênero, especialmente sobre a violência contra a mulher no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa implicou numa imersão profunda do fenômeno investigado e, desse modo, buscou compreender as nuances e percepções das interlocutoras, associando-as ao que estabelece a

Lei 14.164/2021 sobre prevenção e combate à violência contra a mulher. Foi assim que foi possível perceber que era fundamental uma conexão significativa com a formação de professores(as) e alunos(as).

Portanto, à luz de Minayo (2007, p. 21), esta pesquisa qualitativa respondeu “a questões muito particulares”. Pois,

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2007, p. 21).

Com as contribuições de Minayo (2007) foi possível observar que a pesquisa qualitativa, quando aplicada à investigação da temática da violência contra a mulher na escola, foi uma ferramenta valiosa para explorar e compreender as nuances das dinâmicas sociais relacionadas à violência de gênero, no contexto específico – a EPELS. Assim, ao abordar significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes das pesquisadas foi possível verificar algumas experiências subjetivas dessas mulheres, professoras e alunas autodeclaradas negras, auscultar o que pensam/falam/dizem sobre o tema investigado e obter resultados da análise das narrativas de suas vivências sobre esse tipo de violência na escola que revelaram o quanto as situações de violência contra as mulheres são diversas e perversas e não escolhe lugar/espço/tempo e nem idade, religião, raça/etnia, entre outros marcadores sociais da diferença. Essa abordagem permitiu não apenas quantificar casos, mas também, capturar a riqueza e a complexidade das narrativas das interlocutoras, professoras e alunas. Do mesmo modo contribuiu para entender o fenômeno da violência, através das interpretações das realidades vivenciadas e partilhadas pelas participantes da pesquisa, mostrando que o uso do método qualitativo foi a forma mais adequada para a validação desta investigação. Do mesmo modo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a análise documental com aporte para atender aos objetivos da pesquisa exploratória e descritiva e foram fundamentais para a interpretação dos dados, obtenção de resultados e discussão.

Vergara (2004, p. 47) lembra que a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno e, pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Essa abordagem de pesquisa não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Em concordância com Vergara, buscamos Gil (2002, p. 42) para explicar que as pesquisas descritivas têm o objetivo primordial de descrever as características de determinada população

ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relação entre variáveis. A partir dessa compreensão, para a execução desta pesquisa, visando um processo sistemático e abrangente, a opção foi por uma abordagem metodológica dividida em três etapas, a saber:

a) *Etapa I - Pesquisa Exploratória* - o propósito dessa fase foi realizar uma investigação inicial e abrangente sobre o tema em questão, com a intenção de buscar, através coleta de dados por observação direta e assistemática, informações preliminares sobre a violência contra a mulher na escola.

Desse modo, foi possível identificar e compreender a extensão da temática violência de gênero e as principais categorias desta pesquisa, contribuindo para a delimitação precisa do tema/objeto de estudo. Durante essa etapa foi elaborado o projeto de pesquisa, delineado os principais objetivos, questões e métodos a serem utilizados na investigação. Nesta primeira etapa, portanto, foi realizada a pesquisa exploratória, entre os meses de março de 2022 e janeiro de 2023, com o propósito de enriquecer e aprimorar o desenvolvimento da pesquisa. Nesse momento a pesquisa teve como foco a delimitação do tema e do objeto de estudo e, essa foi uma etapa que desempenhou um papel fundamental na estruturação inicial do projeto de pesquisa – plano orientador desta dissertação. Durante a primeira fase, a intenção foi de alcançar as respostas aos objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, foi aplicada a pesquisa exploratória que, conforme Gil (2008, p. 27), as

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Com apoio de Gil (2008) compreendemos que o emprego da pesquisa exploratória, destacou particularmente a importância e validade de trabalhar temas pouco explorados, a exemplo da Lei 14.164/21, no currículo de instituições de ensino, tornando desafiador a formulação de dados por esta pesquisa, que utilizou essa abordagem considerando a complexidade da temática violência e especificamente, a violência contra a mulher. Nesse momento tomamos a lição de Gil de que esse tipo de pesquisa é fundamental ao pesquisador para lidar com assuntos pouco explorados e mostrou-se como necessário para iniciar a compreensão e oferecer uma visão inicial e abrangente que, posteriormente, pode ser empregada para fundamentar o marco teórico da pesquisa e aprofundar conhecimentos específicos e novos sobre o currículo na escola pesquisada. Além disso,

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (2008, p. 27).

Do mesmo modo, esse entendimento sobre pesquisa exploratória contribuiu com a construção de categorias, em especial, sobre a temática da violência contra a mulher, que pode ser associada, por esta pesquisa, à afirmativa de que pesquisas exploratórias desempenham um papel importante no desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias relacionadas a problemas sociais complexos, como é a questão da violência de gênero, violência contra a mulher. Nessa perspectiva, retomamos Gil (2008) para compreender que o objetivo principal das pesquisas exploratórias é proporcionar uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo e contribuir para a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis.

Nessa direção, ao abordar a violência contra a mulher, a pesquisa exploratória, aqui empregada, envolveu levantamento bibliográfico e análise documental para compreender as teorias existentes e o contexto histórico em que o objeto de estudo está inserido. Além disso, a entrevista não padronizada foi uma ferramenta valiosa para explorar as experiências individuais e o contexto específico da pesquisa, relacionado à violência de gênero e violência contra a mulher, para identificar e delimitar o tema/objeto de estudo e estabelecer o problema para elaborar o plano da pesquisa de campo. Sendo assim, a primeira etapa foi relevante, principalmente na realização do plano para a execução da pesquisa e permitiu a formulação de informações, perguntas que surgiram no campo explorado, a escolha do local, a forma de coleta de dados. Desse modo, ainda mostrou caminhos para o tratamento, a análise e a interpretação de dados e, também, atualizar informações através de uma revisão bibliográfica, que favoreceu à elaboração do projeto de pesquisa, levando à realização de revisão da bibliografia existente sobre o tema e uma Revisão Sistemática de Literatura - SRL e a análise documental da legislação pertinente.

b) *Etapa II - Elaboração do Marco Teórico* - nesta etapa foi realizada a construção do referencial teórico da pesquisa, com apoio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, que buscou aprofundamento do marco teórico-conceitual do tema e identificar e integrar as teorias e conceitos relevantes.

Nesse sentido, o embasamento teórico foi fundamental para garantir uma análise contextualizada do objeto e estabelecer a base teórico-conceitual que guiou a interpretação

dos resultados. O levantamento de dados e consulta à literatura existente utilizou fontes bibliográficas e eletrônicas para obter informações provenientes de pesquisas e obras de autores que abordam o tema e foi feita análise da legislação pertinente.

c) *Etapa III - Realização da Pesquisa de Campo* - esta etapa foi dedicada à execução da pesquisa e envolveu a coleta de dados, realizada diretamente na EPELS. Nesse momento, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação direta sistemática, conversas informais e formais, formulário fechado e aberto e entrevista semiestruturada.

No decorrer desse processo, empreendeu-se uma Revisão Sistemática de Literatura para selecionar estudos criteriosamente. Essa etapa iniciou-se em março de 2022, o gêneses desta pesquisa seguiu até final de dezembro de 2023, contribuindo para a construção de um embasamento teórico sólido e alinhado aos objetivos propostos. Informamos ainda que esse procedimento envolveu planejamento para cumprimento de prazos, mas que, nem sempre foram realizados com sua rigorosidade, devido a percalços encontrados no caminhar desta pesquisa. Para Gil (2008, p. 50), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Para isso, o levantamento bibliográfico buscou como objetivo analisar a literatura disponível que exibe referência ao tema/objeto de estudo desta pesquisa. Como diz Gil, a pesquisa bibliográfica faz com que o pesquisador possa, na sua construção, abranger muitos fenômenos importantes para a pesquisa e, também, oferece e permite ao pesquisador explorar um conjunto diversificado de fontes e informações relevantes e, assim, nesta pesquisa, foi possível consolidar uma compreensão abrangente e aprofundada do tema, beneficiando-se do conhecimento acumulado e das diversas perspectivas oferecidas por diferentes autores/as.

De acordo com Boccato (2006, p. 266), “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Desde a etapa da elaboração do projeto, observamos as orientações de Gil, buscando tratar dos conceitos, categorias e concepções fundamentais para a realização desta pesquisa, dentre eles: formação da sociedade brasileira, patriarcado, violência, violência no ambiente escolar, currículo, formação do professor, violência contra a mulher. Além da análise da legislação referente a violência contra a mulher e, de forma mais específica, das Leis n. 11.340 e Lei n.14.164.

Na etapa III mostramos de que modo a pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2023, envolvendo a execução da pesquisa propriamente dita. Nesse contexto, o

embasamento teórico foi empregado para facilitar uma compreensão mais aprofundada durante a coleta de dados junto às interlocutoras da pesquisa, bem como, para a subsequente análise de dados obtidos durante a investigação no campo. Vale destacar que o início da execução dessa etapa foi após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, tendo sua aprovação em 04 de maio de 2023, quando recebemos a autorização da liberação do parecer do relator por referência, disponibilizado através do número 6.040.472 (Anexo X).

A pesquisa de campo, momento da entrada na escola e realização da coleta de dados, de aproximação com a realidade investigada e com as interlocutoras da pesquisa, enfim, da execução do projeto, teve apoio de Gil (2008), Lakatos (2003), dentre outras referências que contribuíram com a compreensão e execução das etapas e fases desta pesquisa. Para Lakatos (2003, p.186), a

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Assim, a abordagem de campo, uma das etapas do processo desta pesquisa, é entendida, aqui, como uma ferramenta valiosa que foi empregada para obter informações e conhecimentos sobre o objeto pesquisado, principalmente na identificação e análise que verificou de que forma a EPELS trabalha (ou não) com a violência de gênero e violência contra a mulher no currículo escolar. Como também, foram analisadas as narrativas das professoras e alunas, autodeclaradas negras, do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar e quais as percepções destas interlocutoras sobre as questões colocadas pela pesquisa.

O método descritivo envolveu a observação do fenômeno pesquisado que ocorreu naturalmente, a coleta de dados relacionados a ele e o registro de variáveis consideradas relevantes para análise, aqui, construída. Essa abordagem foi utilizada para capturar a realidade em seu contexto original e contribuiu para uma compreensão contextualizada do objeto de estudo. Com apoio de Gil (2021, p. 6) foi possível tomar decisões sobre a aproximação com o campo e participantes da pesquisa, a fim de conhecer a realidade das interlocutoras por meio de um olhar subjetivo. Esse contato foi imprescindível ao processo investigativo acerca do que creem, narram, fazem ou sentem as professoras e alunas pesquisadas.

Depois de descrever a *Caracterização, tipologia e identificação da pesquisa*, no próximo tópico *Material, métodos, procedimentos metodológicos e produção dos dados*, tratamos de mostrar a descrição e a aplicação desses aspectos fundamentais à execução da pesquisa, a base metodológica que orienta a condução da investigação e, assim, procuramos garantir transparência e confiabilidade dos resultados e discussão.

### 3.2 MATERIAL, MÉTODOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa que analisou narrativas de professoras e alunas autodeclaradas negras, das turmas do 9º ano do ensino fundamental da EPMLS sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, observou a aplicabilidade de ações pela escola-campo, com atenção à prevenção e o combate a violência de gênero, especificamente a violência contra a mulher, buscando selecionar material, métodos, procedimentos metodológicos e a produção de dados adequados e pertinentes para dar resposta ao problema e objetivos desta pesquisa. Para isso, empregou nome fictício para a escola e para as professoras e alunas, para resguardar a integridade da instituição de ensino e das interlocutoras pesquisadas.

Neste tópico, apresentamos os métodos, o material, as técnicas e os procedimentos aplicados à pesquisa, mostrando detalhadamente de que modo foram utilizados para a definição dos procedimentos que foram empregados aos caminhos da pesquisa. Para isso, descrevemos como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, qual o seu tipo de abordagem, o método e a técnica para produção e a organização dos dados, a caracterização do campo de pesquisa e do local onde o campo da pesquisa fica sediado, quem foram as interlocutoras, além das garantias éticas às participantes, bem como os riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa. Sobre essas questões, Zanella (2013, p. 102) explica que,

No planejamento da pesquisa, é necessário estabelecer as técnicas de coleta e análise de dados, prevendo os materiais necessários e o armazenamento das informações obtidas. Ainda que o delineamento da pesquisa não seja completamente estruturado no início dela, o pesquisador precisa levantar os possíveis locais e sujeitos que lhe fornecerão as informações pretendidas e organizar o tempo e os limites para a realização de seus estudos.

A partir desse entendimento foi feita uma análise da importância do planejamento na pesquisa, enfatizando a necessidade de estabelecer técnicas claras de coleta e de análise de dados, bem como, prever os materiais necessários e o armazenamento das informações obtidas pela investigação. Com apoio de Zanella (2013), entendemos que, mesmo admitindo que o delineamento da pesquisa não seja completamente estruturado desde o início, pois o

campo nos traz surpresas, principalmente o ambiente escolar. Foi assim que observamos o cenário onde estavam inseridas as interlocutoras. Nesse processo, a pesquisa empregou a metodologia de narrativas para aumentar a compreensão sobre o fenômeno investigado, em decorrência dos próprios fenômenos contidos nas experiências narradas pelas interlocutoras, o que permitiu ao pesquisador analisar a corporificação das narrativas através dos fenômenos que possibilitaram a interpretação e a explicação do problema.

Para Azevedo (2016, p. 51),

a participação ativa e reflexiva do pesquisador como articulador e participante da pesquisa, contribuindo para possíveis interpretações e construções de significado de maneira considerável, sempre em busca de compreensão mais aprofundada do fenômeno apresentado, revelando, assim, elementos constitutivos qualitativos envolvidos na experiência, os quais revelam a sua essência.

A busca pela produção de dados teve sua gênese através do levantamento das interlocutoras da EPELS e levou em consideração o que ocorreu na observação *in loco*, já que o pesquisador faz parte da comunidade escolar e, também, é professor da escola-campo. Como método para a produção de dados, a pesquisa realizou observação direta intensiva, que segundo Michel (2009 p.37), esse é um procedimento “que envolve o contato direto com a fonte”, tendo como técnica na pesquisa de campo o uso da entrevista.

A entrevista é considerada um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária [...] trazendo a averiguação de fatos, determinação de clima, sentimentos, expectativas, sonhos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado, motivos conscientes para opiniões (Michel, 2009, p. 68).

O emprego da entrevista permitiu uma melhor percepção e compreensão do que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa e, posteriormente, foi realizada a construção das informações coletadas. Vale salientar que a entrevista foi realizada através de um roteiro estruturado que permitiu a comparação das respostas das interlocutoras. A utilização da entrevista narrativa foi importante porque buscou responder à questão geradora trazida do problema e permitiu, através do modo pergunta-resposta, a coleta de informações necessárias para que o domínio descritivo pudesse atender os objetivos da investigação. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) mostram que a entrevista narrativa

É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem.

Na construção dos instrumentos para realização da entrevista com as interlocutoras, buscamos inicialmente realizar, conforme Lakatos (2010, p. 180), uma entrevista padronizada ou estuturada, que

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com formulário elaborado e efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com o plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferença entre os respondentes e não diferenças nas perguntas".

Vale ressaltar que, mesmo seguindo um conjunto predefinido de perguntas, a entrevista pode sofrer alterações na ordem, especialmente em função das respostas fornecidas pelas interlocutoras da pesquisa e foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2023. Nesse período, a EPELS estava passando por mudança de gestão, mas, mesmo assim, conseguimos realizar as entrevistas semiestruturadas, a aplicação de formulários fechados e abertos e a coleta das narrativas das interlocutoras, professoras e alunas do 9 ano do Ensino Fundamental. Moraes (2018, p. 45) explica que as

entrevistas não estruturadas, informações obtidas por meio de observação participante ou não, diários, documentos, fotos, materiais escritos como normas e regulamentos, relatos a partir de cartas, históricos de vida, notas de campo, além de outros. Na coleta destes tipos de informações o foco são sempre histórias que os sujeitos participantes vivenciaram em relação aos fenômenos sob investigação.

A partir desse entendimento, as entrevistas foram feitas com a aplicação de um roteiro semiestruturado com questões que permitiram o diálogo com as interlocutoras. Para as professoras foi aplicado um formulário fechado e aberto, composto por três blocos de perguntas. O primeiro bloco foi elaborado com perguntas sobre *Dados de identificação* das professoras, o segundo bloco com dados sobre a *Formação e dados profissionais* e o terceiro bloco com perguntas sobre a *Prática docente e a Lei 14.164/2021 no currículo escolar*.

Para as alunas, o formulário fechado e aberto foi construído por três blocos de perguntas. O primeiro, perguntou sobre os *Dados de identificação*, o segundo se preocupou com a *Formação* e o último bloco interrogou sobre a *Percepção das aulas e a Lei n. 14.164/2021 no currículo escolar*. Esse procedimento da pesquisa foi importante para o reconhecimento das interlocutoras e verificação da percepção e narrativas em relação à violência contra as mulheres no espaço escolar. Além do formulário fechado e aberto e da entrevista, também foi utilizada a observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, como instrumentos de produção de dados. Para a aplicação dos formulários, durante a realização da

pesquisa de campo, foi de fundamental importância buscar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas professoras que participaram da pesquisa e do TALE para as alunas. A exigência desse documento, por questões éticas, visou assegurar às participantes, professoras e alunas interlocutoras, o desejo (ou não) de participar da pesquisa, além de garantir que elas tivessem autonomia para desistir, caso se sentissem constrangidas, incomodadas ou não dejessem mais colaborar com a pesquisa. Assim, foi possível responder os objetivos definidos por esta pesquisa e argumentar sobre o problema levantado, além de criar instrumentos que permitiram a produção de dados com as interlocutoras. Para isso, os instrumentos foram elaborados de forma específica para os dois grupos de interlocutoras, a saber:

1) *Formulário Fechado e Aberto* – utilizado para coletar informações sobre autodeclaração e selecionar, a partir dos resultados obtidos, as professoras e alunas autodeclaradas negras, como amostra de interlocutoras da pesquisa

1a) **Apêndice A** – *Formulário Fechado e Aberto* apresentado às Professoras na EPELS, tendo como objetivo realizar a coleta de dados de identificação das interlocutoras do 9º do Ensino Fundamental II, visando trazer a percepção de cada uma delas sobre dados socioeconômicos e profissionais. As variáveis empregadas foram as seguintes: religião, grau de escolaridade, vínculo com a instituição, área de atuação e as questões voltadas a autodeclaração de aspectos étnico-raciais.

1b) **Apêndice B** - *Formulário Fechado e Aberto* apresentado às professoras autodeclaradas negras da EPELS, que teve como premissa responder às questões levantadas sobre o dizem/falam/pensam professoras autodeclaradas negras do 9º ano, do Ensino Fundamental II, sobre as contribuições (ou não) da prática docente e a Lei n. 14.164/2021 no currículo escolar, no combate à violência de gênero contra a mulher.

2) *Roteiro de Entrevista Semiestruturada* - aplicado às professoras, interlocutoras da pesquisa, após construção de amostragem através do apêndice A.

2a) **Apêndice C** – *Roteiro de Entrevista Semiestruturadas* apresentado às professoras autodeclaradas negras da EPELS das turmas do 9º do ensino fundamental II, tendo como objetivo trazer o roteiro a ser seguido na entrevista com as professoras participantes da pesquisa, com o intuito de verificar o que sabem/pensam/dizem as interlocutoras, professoras autodeclaradas negras da EPELS sobre a Semana de Combate à Violência

de Gênero Contra a Mulher e suas percepções dentro da escola.

3) *Formulário Fechado e Aberto* aplicado às interlocutoras após a construção da amostragem através do apêndice A.

3a) **Apêndice D** - *Formulário Fechado e Aberto* apresentado às alunas na EPELS, tendo como objetivo realizar a coleta de dados de Identificação das alunas das turmas do 9º ano do ensino fundamental II, visando trazer a percepção de dados socioeconômicos e profissionais das participantes e, assim, foram perguntadas sobre religião, tempo que estuda na instituição e as questões voltadas a autodeclaração de aspectos étnico-raciais.

3b) **Apêndice E** - *Formulário Fechado e Aberto* apresentado às alunas autodeclaradas negras da EPELS, que como premissa responder as questões levantadas nos objetivos referentes que dizem/falam/pensam as alunas autodeclaradas negras do 9º ano do Ensino Fundamental II sobre as contribuições (ou não) da lei 14.164/2021 no currículo escolar, no combate à violência de gênero contra a mulher.

Além da aplicação de instrumentos como formulário fechado e aberto às participantes, a pesquisa de campo foi realizada com apoio da observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, individual e participante, juntos aos dois grupos de interlocutoras, onde realizamos também conversas informais com elas. Vale ressaltar que ocorreram alterações no cronograma do planejamento, mas, a aplicação de todos os instrumentos da pesquisa foram definidos e realizados, levando em consideração a disponibilidade das interlocutoras pesquisadas - professoras e alunas.

Para melhor contextualização do tema/objeto e problema principal da pesquisa, buscamos uma descrição no tópico 3.3 Caracterização do Território de Identidade (TI) Litoral Sul do Estado da Bahia e do Campo de pesquisa, a EPELS, para explorar mais profundamente esses espaços. Pois, cada um deles tem uma história e uma realidade social, cultural e educacional específica, apesar da interligação entre eles.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE (TI) LITORAL SUL, ESTADO DA BAHIA E CAMPO DE PESQUISA

Neste tópico mostramos o subtópico 3.3.1 *Caracterização do Território de Identidade (TI) Litoral Sul da Bahia* onde fica localizado o município de Itabuna, cidade onde está sediada o campo da pesquisa - a EPELS, além do subtópico 3.3.2 *Caracterização do campo, local da realização da pesquisa*, com a intenção de contextualizar o tema, o campo de



O território Litoral Sul foi criado recentemente, mas habitado pelos povos originários Tupis e, desde a colonização portuguesa, essa região costeira da Bahia sofreu muitas mudanças com a chegada dos europeus no século XVI para o seu povoamento de dominação-subordinação e exploração de suas riquezas naturais. Esse território nomeado, atualmente, de Território de Identidade Litoral Sul do estado da Bahia teve influências da colonização portuguesa na região e, nele, o primeiro município a ser criado foi chamado de Ilhéus, em 1534, antes denominado São Jorge dos Ilhéos e elevado à categoria de cidade de Ilhéus, em 1881. É um território reconhecido em âmbito nacional, primeiramente pelo fato de que entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX teve seu território como cenário de romances do escritor Jorge Amado, além de ficar conhecido como Região Cacaueira, graças à produção de cacau em amêndoas, responsável por grande parte das riquezas geradas na Bahia até meados dos anos 1980.

O censo demográfico do IBGE de 2010 mostra que o TI Litoral Sul possui uma extensão total de 14,6 mil quilômetros quadrados e população estimada de 772,6 mil pessoas, sendo 380.450 do sexo masculino e 392.233 do sexo feminino. O território é composto por 26 municípios. São eles: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Buerarema, Camacã, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Governador Lomanto Júnior, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca, como demonstra a (figura 1). Os dois maiores municípios do território são Itabuna (204,6 mil) e Ilhéus (184,2 mil). Conforme o Perfil Sintético da Secretaria de Desenvolvimento Rural da Bahia<sup>18</sup>, o Território de Identidade Litoral Sul é caracterizado pela predominância da Mata Atlântica e um clima predominantemente tropical úmido, com variações entre 18 e 32 graus. O território tem uma história vinculada à cultura cacaueira e ao turismo, especialmente devido às suas belas praias. Entre 2000 e 2010 foram observados avanços significativos sobre suas condições político-educacionais, como a redução da população analfabeta e o aumento no acesso à educação. No entanto, alguns desafios persistem, como a necessidade de melhorar os índices de escolarização na faixa etária dos 15 aos 17 anos, ainda abaixo da média estadual.

No aspecto socioeconômico, todos os municípios do Litoral Sul registraram avanços no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), embora apenas Itabuna e Ilhéus tenham superado a média estadual. O território, classificado como de desenvolvimento humano médio, apresenta um índice de concentração de renda inferior à média da Bahia, indicando

---

uma distribuição mais equitativa da riqueza. Além disso, políticas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, desempenharam um papel crucial na redução da extrema pobreza na região. O desempenho socioeconômico positivo é evidente na diminuição do percentual de pessoas extremamente pobres, que passou de 28,1% para 11,7% entre 2000 e 2010, situando-se abaixo da média estadual. Em suma, o Litoral Sul mostra progressos notáveis em diversos indicadores socioeconômicos, mas os desafios persistem, destacando a importância contínua de políticas e investimentos voltados para o desenvolvimento sustentável da região.

Levando em consideração o estado de moradia, o Litoral Sul possui um total de 81,9% de habitantes do território que residiam no meio urbano e 18,1%, no meio rural, perfazendo uma urbanização superior à média do estado, que era de 72,1%, até 2010. Isso evidencia um perfil muito urbanizado dos municípios do Litoral Sul. Já quando se leva em consideração aspectos da composição do produto bruto do território de identidade, o setor de comércio e serviços tem o maior peso – em média, 71,5% de participação no PIB, em 2012. Sua atividade industrial está representada fortemente nos municípios de Itabuna (19,4%), Ilhéus (26,7%) e Itajuípe (27%), que somados representam 84,5%. O TI Litoral Sul aparece como espaço de destaque no turismo no estado da Bahia, devido a sua história político-cultural e social que remonta a história do Brasil, desde a colonização portuguesa e seu extenso litoral, com belas praias, rede hoteleira de ótima qualidade, economia agrícola com plantação da cacauicultura e indústria do chocolate, dentre outras belezas naturais e espaços turísticos. Por essas razões, essa região da Bahia é popularmente conhecida como Costa do Cacau, devido a essas características que definem o TI como um composto de mata atlântica, reservas da lavoura cacauera e praias de águas mornas e belas paisagens naturais, que se estendem desde Marau até Canavieiras, compreendendo os municípios de Ilhéus, Una, Uruçuca e Itacaré. Esse último município é um dos principais destinos do ecoturismo na Bahia, favorecendo o turismo a ser classificado como fonte de renda desse território.

No que se refere à educação, foi possível perceber que o comportamento educacional nesse território de identidade da Bahia - o TI Litoral Sul, apresentou redução na taxa de analfabetismo. Os resultados de pesquisas do censo demográfico do IBGE mostram que o índice estadual caiu 5,8%, e a retração no território de identidade foi mais significativa, registrando -6,6% portanto, de um total de 24,0% foi para 17,4%. Não obstante, mesmo com o registro da redução de 17,4%, a taxa de analfabetismo do TI encontrava-se à frente do total observado em nível estadual em 2010 que foi de um total de 16,3%. Em 2010 os municípios pertencentes a essa região baiana apresentaram taxa de analfabetismo abaixo de 20%.

Vejam os municípios que apresentaram esse resultado: Ubaitaba (19,9%), Ilhéus (12,3%) e Itabuna (10,2%), sendo eles classificados como os melhores indicadores para o Território de Identidade Litoral Sul.

No município de Itabuna está inserida a EPELS e o espaço de convivência urbana e escolar, de moradia, trabalho e formação profissional e escolar das interlocutoras desta pesquisa, o lugar de residência das professoras e das alunas. Mas para falar de Itabuna temos que recorrer a sua formação histórica, desde a chegada dos europeus ao Brasil e, especificamente à Bahia e Região Cacaueira. Em 1849, nasceu o Arraial de Tabocas, atravessado pelo rio Cachoeira e seu nome se originou de um imenso jequitibá, árvore nativa da mata atlântica do sul da Bahia. O povoamento dessa região ocorreu em 1867, principalmente por migrantes sergipanos, dentre eles destacamos José Firmino Alves, reconhecido pela população do período e registrado pelos historiadores como o fundador de Itabuna. O termo itabuna que deu nome à cidade de Itabuna tem raízes tupis, combinando "ita" que significa "pedra" e "una" que quer dizer "preta". Esse município foi oficialmente fundada, em 1910 e, hoje, desempenha um papel de destaque na região comercial do Sul da Bahia. A economia de origem ganhou destaque com a agricultura e a produção de cacau, mas, ao longo dos anos, diversificou-se devido à crise na lavoura cacaueira. Atualmente, observamos que o incentivo ao desenvolvimento industrial tem sido observado pela população dedicada ao comércio e indústria como uma das alternativas para melhorar a vida ativa e riqueza da região.

No livro *De Tabocas a Itabuna: um estudo histórico-geográfico*, de Maria Palma Andrade e Lurdes Bertol Rocha (2005) é possível notar que Itabuna tem uma história marcada pela coexistência e interação de diferentes grupos étnicos e uma população que marca a história de formação da sociedade colonial, do Império e República brasileira, que deram origem a identidade étnico-cultural local e mantém sua influência na cultura local até os dias atuais. Essa influência é percebida nas práticas agrícolas, artesanatos, danças, saberes populares e crenças espirituais e suas terras eram habitadas pelos indígenas das tribos Pataxó, Guerem e Camacan, descendentes dos primeiros habitantes do Brasil, em 1500. Esses indígenas foram transferidos para Ferradas, em 1815, e catequizados pelos frades capuchinhos, sob a coordenação do frei Ludovico Liorne. Logo depois chega a população de africanos, composta por negros e negras de diferentes etnias e partes da África, que foi escravizada, aqui, e sofreu por longo período com o processo de dominação-subordinação e exploração de diversos modos e tipos, sem precedentes, pelos europeus colonizadores e, com a Lei Áurea, ficando libertos da escravidão colonial e imperial, tiveram que procurar meios de

sobrevivência através de lutas e resistências de diferentes modos, como pela busca de trabalho, moradia, alimentação, sociabilidades, dentre outras formas de vida individual e coletiva.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, a chegada de descendentes da população negra africana, em Ilhéus, impulsionou a migração de negros e negras para Itabuna, uma população atraída pelas oportunidades nas plantações de cacau. A partir de 1850 os afrodescendentes e negros brasileiros vieram de Sergipe e do sertão da Bahia e, aqui, contribuíram para o povoamento da região, ficando a sua maioria à margem do rio Cachoeira. Portanto, essa população se estabeleceu em uma área urbana na margem direita do rio Cachoeira, conhecida como Abissínia, que se tornou um ponto focal da população negra que contribuiu com a construção da história local.

Os capuchinhos foram considerados pela história local como os primeiros brancos a povoar as terras de Itabuna e desempenharam um papel importante no processo de ocupação e expansão cultural. Além desses religiosos e catequisadores, chegaram aqui os desbravadores que vieram de Sergipe, do Nordeste da Bahia, do Oriente Médio e os descendentes brancos europeus de Ilhéus que também contribuíram para o desenvolvimento da região. A migração de brancos e negros, especialmente, de Sergipe e do Nordeste da Bahia foi a principal responsável pelo desbravamento, crescimento e expansão de Itabuna. Essa população de imigrantes plural contribuiu com a herança intercultural local, e, até os dias atuais, pessoas e grupos de diferentes partes do país, das Américas e de outras partes do mundo buscam Itabuna como local de moradia, emprego, comércio, trabalho, educação, dentre outros. Na atividade comercial, Itabuna já foi o segundo maior do município do estado da Bahia e vem enfrentando, atualmente, desafios para recuperar sua posição, buscando oferecer serviços especializados e introduzir novos produtos para atender a população local e visitantes. Na educação, a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o ano de 2021, conforme apresentado pelo IBGE em 2023, revela informações importantes sobre a educação do município. Os dados indicam que, nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública, o IDEB atingiu 4,3, enquanto nos anos finais foi registrado um índice ligeiramente menor, alcançando 4,1. Esses números oferecem uma visão quantitativa da qualidade educacional, destacando áreas que podem necessitar de atenção e aprimoramento. Nesse contexto, a EPELS obteve um índice de IDEB de 6,1, em 2021, que superou a média estadual para o ensino fundamental.

Para melhor aprofundamento do conhecimento sobre o TI e do município de Itabuna, apresentamos uma caracterização do campo da pesquisa. Esse espaço foi explorado,

abordando não apenas sua geografia física, mas também, as nuances sociais, culturais e educacionais que o permeiam. A análise aprofundada desse contexto proporcionou uma compreensão aprofundada para contextualizar a EPELS, campo da pesquisa.

### **3.3.2 Caracterização da EPELS, campo da pesquisa**

Para descrever a caracterização da escola-campo, local de realização desta pesquisa, buscamos realizar uma abordagem bibliográfica e uma análise documental de fontes recolhidas pela pesquisa durante a abordagem exploratória e descritiva-qualitativa.

O local onde foi realizada a pesquisa tem uma longa história que se inicia em 06 de maio de 1981, de acordo com a Portaria n. 2877, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC, que cria a Escola Agrupada Joana Silva - EAJS, para ofertar o 1º grau e, nesse momento, contava com 20 salas de aula e demais dependências de funcionamento institucional. Conforme Portaria n. 2402, da Secretaria de Educação da Bahia, SEC-BA. Em 13 de fevereiro de 1982 foi nomeada de Centro Educacional Paula Silva – CEPS, anos depois, em 09 de agosto de 1994, passa a oferecer o 2º grau, conforme Portaria n. 3881, publicada pela SEC-BA. Essa instituição escolar passa a ofertar o curso de aceleração I e II, em 2000. Com a Portaria n. 4894, publicada em 23 de março de 2004, pela SEC, o CELS passa a oferecer o Ensino Médio – Aceleração III, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Vale informar que todos os nomes das instituições escolares, aqui, são nomes fictícios, com o intuito de resguardar a instituição escolar Laura Silva, as que a antecederam e as interlocutoras da pesquisa. O Governador do Estado, Dr. Antônio Balbino, através do Decreto n. 16.765, publicado no Diário Oficial, em 09 de abril de 1957, cria a primeira Unidade das Escolas Militares da Bahia, servindo de célula *mater* para as demais unidades escolares, construídas a partir da interiorização das escolas. No Governo do Dr. Paulo Ganem Souto, em 30 de março de 2005, com o Decreto n. 9.382, publicado no Diário Oficial, em 31 de março de 2005, foi criada a EPELS, campo da pesquisa, e foi a instituição pioneira na prestação de educação militar no interior baiano e pertence a uma rede de 16 escolas do estado da Bahia.

A EPELS, sediada no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, foi criada em 13 de fevereiro de 1982, para ofertar o Ensino Fundamental e Médio e, logo, transformada em Colégio com vertente militar, incorporada à Rede Estadual das escolas militares da Bahia. Hoje, a Rede de instituições com essa modalidade de ensino é composta por 16 unidades escolares, sediadas no estado da Bahia e possui instituições sediadas em Salvador, capital do Estado (localizadas em diferentes bairros. São eles: Dendezeiros, Luiz Tarquínio,

Ribeira, Lobato e Cajazeiras) e no interior do Estado, sediadas nas cidades de Alagoinhas, Ilhéus, Itabuna, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Candeias, Juazeiro, Jequié, Barreiras e Bom Jesus da Lapa. A EPELS de Itabuna conta com uma equipe de 92 colaboradores, distribuídos em diferentes funções dentro da organização educacional. São eles: duas secretárias, uma Secretária Estadual de Educação – SEC e outra, Secretária de Segurança Pública do Estado da Bahia – SSP-BA, que realizam trabalho compartilhado. Nessa conjectura, a EPELS possui a seguinte distribuição no seu quadro funcional de colaboradores (ver Quadro 1):

**Tabela 1-** Distribuição do Quadro Funcional de colaboradores EPELS, 2023

QUANTITATIVO	CARGO – FUNÇÃO
01	Diretor Geral Militar
01	Diretor Adjunto
01	Diretora Pedagógica
01	Vice Diretora Pedagógica
02	Coordenadores Pedagógicos
01	Secretária escolar
47	Professores
27	Policiais Militares
11	Funcionários civis

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

A EPELS atende, atualmente, aproximadamente um total de 902 alunos/as, distribuídos nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. As turmas das séries do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II possuem aulas no turno vespertino, sendo que, no turno matutino, a escola atende as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O corpo discente é composto por alunos/as com faixa etária de 10 aos 19 anos de idade e residentes em sua maior parte no município de Itabuna.

Durante a pesquisa exploratória, iniciada em março de 2022, foi realizada visitas para conhecer o espaço físico da escola, buscar aproximação com o campo, professoras, alunas, gestão da instituição, além de coletar informações sobre dados estruturantes e estrutura da EPELS. Para Abramoway (2022, p. 27) a estrutura física das escolas é um fator que afeta o ambiente escolar, onde em geral, as escolas trazem como separações em sua estrutura o entorno por muros, cercas e grades que podem proporcionar a sensação de segurança e separação do ambiente interno do externo. Ferreira (2020) também percebe que há influência das condições e organização da infraestrutura escolar na aprendizagem escolar de alunos/as e observa que a escola precisa buscar estratégias para serem utilizadas no processo pedagógico e de formação humana e os/as professores/as devem ensinar a formação de valores coletivos, cidadania e buscar a melhoria das relações entre alunos no cotidiano escolar. Sobre essa

questão, observamos que a EPELS possui uma estrutura física antiga, que necessita de alguns reparos para atender melhor a comunidade escolar e a local, mas possui salas com equipamentos em excelente estado de conservação. Na visita ao campo, foram realizados registros fotográficos, sendo verificado que a instituição possui uma área dividida da seguinte forma:

**Tabela 2** – Salas e Repartições EPELS, 2023

Quantitativo	Repartições
01	Guarita
01	Recepção
01	Sala da Direção Geral Militar
01	Sala da Direção Adjunta Militar
01	Sala da Direção Pedagógica
01	Sala da vice Direção Pedagógica
01	Sala da Coordenação Pedagógica
01	Sala da Secretária Acadêmica
01	Sala do Almoarifado
01	Sala do setor financeiro
01	Biblioteca
01	Sala de Professores com banheiro
01	Sala de fotocópia
01	Refeitório com Cozinha
18	Salas de aulas equipadas com TV e climatizadas
03	Corredores Cobertos
01	Área de circulação descoberta
02	Quadras esportivas descobertas
01	Sanitário Masculino
01	Sanitário Feminino
01	Trocador Masculino
01	Trocador Feminino

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

No reconhecimento do ambiente de investigação foi possível observar que a instituição está localizada em bairro de ótima localização da cidade de Itabuna, possui uma via de fácil acesso e de grande circulação, além de ser um local que não apresenta riscos referentes à segurança dos discentes, quando analisada a área de entorno e as cercanias da escola.

Abramoway (2022, p. 25-26) percebe que as cercanias da escola (rua em frente, entorno, ponto de ônibus e caminho até o ponto de ônibus) são espaços mais propícios para a realização de práticas da violência. Além disso, os aspectos como a precariedade da sinalização e a insegurança do trânsito, na proximidade a estabelecimentos que comercializem bebidas alcoólicas, ausência de policiamento, podem fomentar o surgimento da violência. E,

na percepção de Ferreira (2020, p. 35),

Quando a escola se preocupa com a melhoria das condições do ambiente escolar, como lugar de encontros prazerosos, saudável e a criação de estratégias para formação de valores e cidadania de seus alunos, tornando-os mais alegres, afetivos(as), potencializa as relações de interação, sociabilidades, respeito à diferença, convivência com a diversidade, responsabilidade com a vida e igualdade na escola [...].

Na entrada na EPSLS, como foi observada pela pesquisa, o ambiente possui rol de entrada, muros e portões que limitam o acesso ao ambiente interno da instituição, além de uma guarita com guardas que realizam a identificação das pessoas que procuram a escola, conforme podemos verificar na Figura 1 - Rol de entrada da EPELS, Itabuna, BA, 2023.

**Fotografia 1** - Rol de entrada da EPELS, Itabuna, BA, 2023



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2023.

Na entrada da escola nos deparamos com um estacionamento com espaço suficiente para atender a comunidade local e visitantes. Nesse local, observamos que existe, ao que parece, um chamamento para todos/as que ali chegam para visitar, conhecer, estudar ou trabalhar, com três palavras escritas nas paredes dos pavilhões de salas de aulas. São elas: *Determinação, Humildade e Disciplina*. Essas palavras são escritas em cor vermelha e em letras maiúsculas, de tamanho grande e, ficam localizadas numa posição em que todas as pessoas que ali chegam não passam despercebidos, seja para usar o estacionamento ou os que chegam para usar o pátio interno ou buscar a entrada das salas de aula.

O pesquisador atua também como professor nessa escola e, de acordo com as informações socializadas pela gestão escolar, essas palavras são veiculadas e divulgadas no espaço escolar de maneira que são consideradas princípios norteadores da cultura da EPELS e uma forma de identificar sua organização, instituição de modalidade militar e, também, uma das formas de disciplinar todos/as que ocupam os seus espaços escolares.

A Figura 2 e 3 mostra o conjunto de prédios de sala de aulas, estacionamento e pátio interno.

**Fotografia 2** – Estacionamento e Pátio Interno da EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

As palavras de ordem podem, também, ser utilizadas por professores e educadores como princípios de transformação social se apresentadas ao corpo discente como pontos de discussão sobre princípios que subdiciam uma prática docente interdisciplinar, à luz de Ivani Fazenda (2002), por exemplo, quando organiza um *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* e contribui com a compreensão e elucidação de fragmentos de discurso, diluídos em verbetes e a maioria deles sustenta o tripé: estrutura da palavra, produção científica e produção interdisciplinar. Nesse dicionário, encontramos os sentidos e significados dos termo *humildade*, que conforme Fazenda (2002) diz que, a humildade não deve ser confundida com a depreciação de si ou uma falsa apreciação. Em vez disso, é um reconhecimento lúcido dos próprios limites e da própria condição humana, o que implica um conhecimento realista do que não somos. A humildade é vista como uma virtude que não busca superar a condição humana, mas que aceita suas limitações. Montaigne destaca que a sabedoria está em reconhecer a própria finitude e não em aspirar a algo impossível. A humildade, portanto, é uma virtude que está ligada ao amor pela verdade e à aceitação de nossa humanidade. Ela é uma postura crítica que duvida, inclusive de si mesma, e rejeita a vaidade que se crê infalível. Assim, a humildade é uma virtude profunda, que valoriza a verdade sobre a própria autoimagem e está associada à sinceridade e à reflexão.

De acordo Fazenda (2002) a determinação é uma característica da interdisciplinaridade que envolve a firmeza de propósito e a clareza de objetivos. Na interdisciplinaridade, determinação é vista como a capacidade de persistir na integração de diferentes disciplinas, buscando superar os desafios e resistências que surgem nesse processo, visando a construção de um conhecimento mais abrangente e integrado. Já a palavra disciplina é reconhecida como

uma base fundamental para o diálogo entre diferentes campos do saber, sendo essencial para a construção de um conhecimento mais integrado e abrangente.

O pátio interno possui uma excelente área de circulação e permite acesso a diversas repartições da escola, como à recepção, à sala do diretor militar e diretor adjunto, aos alunos, à coordenação pedagógica, à sala de fotocópia, à direção e vice-direção pedagógica, à sala de professores e, também, acesso a todas as salas de aulas.

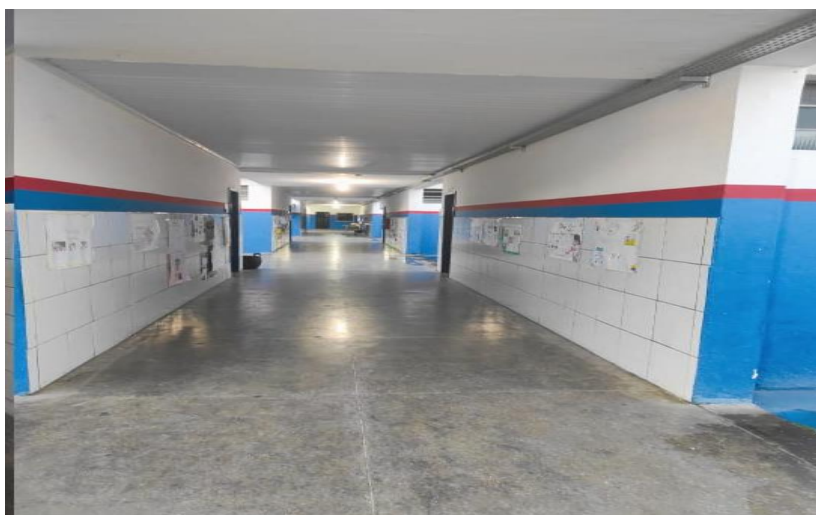
**Fotografia 3** –Pátio Interno da EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Ao adentrar ao pátio da EPSLS nos deparamos com dois corredores (Figura 4 e 5) que permitem a circulação de alunos/as.

**Fotografia 4** – Corredor 01 de Salas da EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Nesses corredores estão localizadas oito salas de aula em cada bloco e, no final do corredor, ficam os banheiros, um masculino e outro feminino e a responsabilidade pela conservação e correta utilização é dos alunos/as. Nos corredores, observamos nas Figuras 4 e

5, que os/as alunos/as colam nas paredes, cartazes de trabalhos feitos nas diversas disciplinas, com o intuito de compartilhar conhecimento e as atividades desenvolvidas.

**Fotografia 5** – Corredor 02 de Salas da EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023

Durante a observação *in loco*, direta e sistemática, alguns desses cartazes chamaram a atenção do pesquisador, pois tratavam da temática *Bullying*, como é possível verificar na Figura 6 e as frases indicavam a importância de se prevenir e combater esse fenômeno no ambiente escolar. Esse tipo de violência é considerado como uma das manifestações de violência presentes na comunidade escolar. A Figura 6 mostra um dos cartazes expostos na parede do corredor da escola e foi feito pela Psicopedagogia Institucional com um Projeto de Intervenção, e destaca a seguinte frase: Pela cultura da paz, diga ‘não’ ao *bullying*. A palavra “não” vem grifada em vermelho e, ao que tudo indica, para chamar a atenção.

**Fotografia 6** – Cartaz Corredor da EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Leão (2010, p.119 ) lembra que.

O *bullying* caracteriza-se por ser um problema mundial detectado em todas

as escolas, sejam elas privadas ou públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. A conduta *bullying* nas instituições de ensino tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre os alunos.

Para Pereira (2002, p. 18), a prática do *bullying* é considerada um tipo de violência que tem a

A intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita o que diferencia o “bullying” de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações. 2) as intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente. 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

A Figura 7 mostra a sala de aula, que possui ambientes agradável, forrada e com piso de cerâmica, exibe equipamentos de mídia, televisão com acesso a internet, é climatizadas e bem ventilada. O mobiliário é composto por quadros brancos, mesas e cadeiras que se encontram em bom estado de conservação para utilização pelo corpo discente. Este é o padrão das demais salas.

**Fotografia 7** – Sala de aula EPELS Itabuna, BA, 2023



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2023.

Na observação *in loco*, um quadro fixado na parede, na parte superior e centralizado acima da porta de cada sala de aula, chamou a atenção do pesquisador e, por isso, foi utilizado o registro fotográfico na análise. Nesse quadro, fixado na entrada de cada sala de aula da EPELS, em formato de placa (ver Figura 8) com uma palavra que expressa um valor e, ao que parece, a escola tenta trabalhar valores e dizer algo à comunidade escolar como forma de

disciplinar e motor do modelo de ensino que a escola oferta aos alunos e às alunas, especificamente sobre a forma de pensar, educar, ensinar adotados pela escola de cunho militar. Nesse momento, foram observadas as seguintes palavras: *Virtude – Exemplo – Respeito – Excelencia – Gratidão – Retidão – Hieraquia – Solidariedade – Sucesso – Honra – Consciencia – Ética – Civismo – Dever – Dedicação – Bravura – Autoestima – Coragem*. Na pesquisa, a informação foi de que essas palavras foram colocadas pelo ex-diretor da EPELS, um militar que atuou durante o período de 16 de março de 2021 à 05 de julho de 2023.

**Fotografia 8** – Placa da sala de aula n. 16, da EPELS, Itabuna, BA, 2023



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2023.

Na busca de informações para saber e entender qual a intenção e relevância dessas palavras e o que se esperava como resultado ao divulgar cada uma delas nas portas da sala de aula, o pesquisador teve uma conversa formal, por telefone, com o ex-diretor militar, com a intenção de coletar dados para a pesquisa. Ao ser perguntado sobre as palavras, o ex-diretor respondeu:

*Primeiramente eu percebi que é preciso se trazer princípios de valores positivos para os alunos, algo que o aluno pudesse levar para a vida dele, então, saber repetir todos os dias quais são os princípios da turma, seria algo positivo, então eu imaginei pegar os princípios que já estão estabelecidos no regimento e acrescentar outras palavras que eu entendia que seriam positivas para os alunos, não identificando a sala apenas por números ou letras, mas pela palavra que representava cada turma, como Excelencia, Virtude, Gratidão. (Ex- Diretor Militar da EPELS, interlocutor da pesquisa, 2023).*

Esse interlocutor, ex-diretor da EPELS, surgiu ao longo da pesquisa pela exigência da investigação para se obter informações sobre essa questão e, esses dados foram muito importantes para perceber de que modo a escola-campo tem buscado construir valores e o

desenvolvimento humano de alunos/as que frequentam seus espaços escolares. A partir do mês de maio de 2023, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciamos o levantamento mais aprofundado da pesquisa exploratória, tendo um primeiro contato com a Coordenação Pedagógica da escola e tivemos acesso aos projetos realizados pela EPELS e, neles, observamos que temáticas a escola vem trabalhando nos seus processos pedagógicos.

Nesse momento, constatamos que a escola não está atualmente desenvolvendo nenhum projeto relacionado à violência contra a mulher ou questões de gênero. Durante a observação *in loco*, direta e participante, foi constatado que a escola estava prestes a receber o *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD*, desenvolvido pela Polícia Militar da Bahia. Esse projeto tem como objetivo desenvolver um curso de quatro meses, ministrado por policiais militares voluntários, capacitados pedagogicamente sobre o tema. Esse programa trabalha com pais, professores, estudantes e comunidades, e tem como objetivo principal a prevenção do uso de drogas. As aulas enfatizam a importância de se evitar más companhias, de resistir à violência e às pressões sociais, e de buscar apoio junto aos pais ou responsáveis, quando necessário. No entanto, esse programa não está incluído no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como uma prática institucional.

A EPELS participa de projetos externos, a exemplo de olimpíadas criadas pelo Ministério da Educação e instituições locais. Esses projetos têm como objetivo estimular a leitura, a escrita, o aprendizado da matemática e linguagens, funcionando como uma forma de desafio, onde há competições individuais e entre equipes, contando com a participação dos alunos e alguns professores. O processo de avaliação na escola, de acordo com o que está disponibilizado nos documentos analisados, é feito durante toda a unidade por meio de observação diária, provas, trabalhos e atividades em sala. A metodologia de avaliação que foi observada está conforme a priorização da avaliação qualitativa mais do que a quantitativa, tendo como objetivo assegurar que o aluno aprenda o conteúdo proposto e se ele está apto a receber outro.

A EPELS foi umas das primeiras escolas no território de identidade a iniciar a BNCC como o “Novo Ensino Médio”. Para o desenvolvimento do cronograma escolar, divide o ano em três unidades letivas, que juntas indicam um total de 200 dias letivos. A cada unidade letiva são realizadas atividades avaliativas que totalizam 10 (dez) pontos, sendo a escala de notas variando de 0 (zero) a 10 (dez), distribuídas da seguinte forma: (a) AP (Avaliação Processual) - equivalente a 5,0 pontos; (b) AC (Avaliação Corrente) - Prova da unidade equivalente a 4,0 pontos; (c) Qualitativo (Interesse, Participação, Respeito, Pontualidade, Assiduidade) – equivalente a 1,0 ponto.

Nesse modelo de processo de avaliação, no final do ano letivo, os alunos poderão somar nas três unidades de 0 a 30 pontos, que serão divididos por 3, para se obter o resultado e nota final do processo avaliativo e de desempenho da aprendizagem. A EPELS adota como nota mínima para a aprovação o valor de 6 (seis) pontos. Foi possível observar que as reuniões com os pais e responsáveis pelos estudantes ocorrem em período trimestral e sempre ocorre após o final de cada unidade letiva e a comunicação com eles é feita por meio de convite, por e-mail e/ou pelas redes sociais. Nesse momento a escola entrega os boletins de desempenho dos alunos da unidade escolar, referente ao período da reunião. A escola realiza Conselhos de Classe ao final de cada unidade, com a participação somente dos professores, da direção e de representantes da Secretária Municipal de Educação. Conforme demonstrativo na Tabela 3, abaixo, os índices do IDEB registrados nos registros das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, obtiveram os seguintes resultados:

**Tabela 3** – Dados do IDEB da EPELS - Turma do 9º ano, de 2005 a 2021

IDEB 9º ANO		
ANO	PROJEÇÃO	ALCANÇADO
2005	-	3,4
2007	3,5	4,2
2009	3,6	5,1
2011	3,9	5
2013	4,3	4,8
2015	4,7	5,8
2017	4,9	5,2
2019	5,2	5,4
2021	5,4	6,1

Fonte: INEP, 2021.

Na perspectiva de sua modalidade, escola pública estadual e espaço reconhecido pelo Estado como lugar de democratização do saber e da formação do cidadão, a EPELS obteve resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>19</sup>, dados apresentados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que significam uma evolução de maneira positiva às condições de aprendizagens asseguradas pela EPELS. A EPELS possui Projeto Político Pedagógico – PPP e a primeira versão foi elaborada em 2006 e, nesse documento oficial da escola, observamos que exhibe o compromisso da instituição com a busca pela qualidade e o significado do trabalho realizado. Como também observamos, o PPP tem passado por revisões e atualizações ao longo dos anos de sua existência, com objetivo de acompanhar as transformações sociais, educacionais e as

<sup>19</sup> **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil. Essa medição é feita para três etapas da educação: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

demandas da comunidade escolar.

Em sua reedição, em 2013, elaborada em articulação com o *Programa Ensino Médio em Ação*, da Secretaria Estadual de Educação, foi reafirmada a crença de que o PPP é um instrumento necessário para mobilizar, organizar e sistematizar intenções e ações das pessoas que vivem e fazem da EPELS, um “colégio” que oferta educação de qualidade. Em 2017, o PPP sofreu novas atualizações em virtude da construção das matrizes curriculares para o *Novo Ensino Médio* e, no seu texto, sintetiza um processo de interlocução junto à comunidade escolar para incorporar expectativas de aprendizagens com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Constatamos que o PPP não sofre atualização desde 2019. Vale ressaltar que o PPP da EPELS tem a finalidade de mostrar os conteúdos historicamente construídos, em diálogo com a diversidade existente no mundo e, em seu contexto social, buscando compreender a figura do professor como organizador/planejador das situações de aprendizagem e o aluno como o responsável por suas vivências escolares e por seu processo de construção do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 12, inciso I, Art. 13, inciso I, e Art. 14, incisos I e II (Brasil, 1996) estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade por elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Ademais, a legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e, conforme os princípios estabelecidos pelo Art. 14 define a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é uma condição indispensável para que as atividades de sala de aula sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino – aprendizagem. Além disso, o projeto “é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro lado, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas”, como diz Veiga (2003, p. 279).

Do mesmo modo, à medida que um currículo definido é implementado, é importante considerar não apenas a interpretação que o professor faz do currículo e sua concepção pedagógica, mas também, as estratégias utilizadas para conduzir o trabalho em sala de aula, as condições de trabalho enfrentadas pelo docente e as dinâmicas das relações interpessoais estabelecidas dentro do ambiente educacional. Para isso, o projeto político pedagógico, como lembra Veiga (2003), possui como lei de referência do sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB n. 9394/96, que estabelece:

As diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os

objetivos da educação brasileira. As bases referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e as competências e responsabilidades relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino no país (Brasil, 1996).

Na LDBEN constam três eixos diretamente relacionados à construção do projeto pedagógico:

O EIXO DA FLEXIBILIDADE – Vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.

O EIXO DA AVALIAÇÃO – Reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público artigo 9º, inciso VI).

O EIXO DA LBERDADE – Expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público ( artigo 3º inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino.

Considerando esses três eixos, a LDBEN reconhece a escola como um importante espaço educativo e que os profissionais da educação tem uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-se como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia. E ainda especifica na lei aos sujeitos que fazem a escola, a tarefa de elaboração do projeto pedagógico. Nestes termos, a LDBEN (Brasil, 1996, p. 11) estabelece que:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica

[...]

VII – Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

[...] II – Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observamos que, quando a escola é capaz de construir, implementar e avaliar o seu projeto pedagógico, ela poderá propiciar uma educação de qualidade, exercer autonomia pedagógica e mostrar que é consciente de sua missão, do programa que elabora, da importância do processo compartilhado de elaboração, execução e avaliação do planejamento

e, desse modo, responder por suas ações e resultados. Pensamos assim porque a autonomia construída pela escola poderá permitir ampliar espaços de decisão e de participação da comunidade escolar e suas interlocuções com a comunidade local. Nesse sentido, poderá criar, desenvolver e avaliar as instâncias coletivas de participação, como os Conselhos Escolares ou equivalentes, previstos no Art. 14 da LDBEN vigente.

De acordo com Aglaê, Marçal e Souza (2011, p. 19).

A autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. É claro que quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação a comunidade na qual ela está inserida. Trata-se de uma relação diretamente proporcional. Mais autonomia, mais responsabilidade.

É nesse sentido que se diz que a autonomia na escola ocorre à medida que existe também a capacidade de a instituição assumir responsabilidades, tornando-se mais competente no seu fazer pedagógico. Em outras palavras, a escola é mais autônoma quando se mostra capaz de responder por suas ações de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometida com eles de modo a enfrentar dificuldades. Assim sendo, “é fácil compreender que a educação é do tamanho da vida! Não há começo. Não há fim. Só a travessia. E, se queremos descobrir a verdade da educação, ela terá de ser descoberta no meio da travessia” (Rodrigues, 2012, p. 39).

Todavia, ao procurar retratar a realidade da escola como um todo, o PPP nunca está pronto e acabado, assumindo um caráter contínuo e inconcluso. Ele precisa ter os princípios norteadores para a sua construção. Os princípios orientadores tornam-se fundamentais à organização dos processos educacionais pertinentes à escola quando “garantem sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto” (Veiga, 2001, p. 45). Desse modo, ao representar a constante transformação do cotidiano da escola, esse projeto precisa procurar relacionar a teoria e a prática, compreendendo a prática a partir da teoria e realizando a prática com base na teoria. A associação entre teoria e prática é fundamental para traduzir o cotidiano escolar e sistematizar a discussão de um projeto pedagógico que leva em conta a escola em suas várias dimensões pedagógicas, administrativa, financeira, jurídica e tecnológicas, as quais devem ser percebidas e compreendidas de forma articulada, interligada.

Na análise do PPP identificamos e analisamos de que forma a EPELS trata da questão da violência, violência de gênero e, especificamente, da violência contra a mulher e, ao que

tudo indica, não há ainda projetos, programas e/ou propostas nessa direção. Do mesmo modo, a violência de gênero no currículo escolar não se encontra ainda nos projetos e conteúdos programáticos, com vista a atender a Legislação de prevenção e combate à violência contra a mulher, conforme a Lei n. 11.340 e outras pertinentes. A Lei de n. 14.164, ao que parece, ainda não aparece nos processos pedagógicos da escola e, também, no texto do PPP e currículo da escola. Como também, foi possível observar que a EPELS não realiza atividades para abrir espaços de diálogo e reflexões sobre essa questão, com professores e/ou alunos.

E, por isso, ainda não exibe a temática sobre violência contra a mulher como conteúdo de forma transversal no currículo escolar. Portanto, conforme foi possível perceber, infelizmente, a instituição ainda não desenvolve ou traz o tema como sugestão ou ação pedagógica e curricular. Contudo, foi verificado que a escola traz em seu PPP que “as decisões e ações pedagógicas serão orientadas para a inclusão e valorização das diferenças e/o atendimento à pluralidade e à diversidade” (PPP, 2019, p.31 ). Para isso, foi incorporada aos planos de trabalho dos diversos componentes curriculares a abordagem das temáticas e legislação, a saber:

- Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
- Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012);
- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003);
- Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004),
- Lei de incentivo ao estágio de estudantes Lei 11.788/2008.
- Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e
- fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Vale ressaltar que, na análise do PPP, foi possível perceber que a maior parte dos componentes curriculares elencados foram colocados como temáticas sugeridas pelo plano da EPELS, e não são abordados em todas as disciplinas, mas, aplicados apenas nas matérias alinhadas aos eixos temáticos das Ciências Humanas, Sociais e suas Tecnologias. Nesse sentido, exibe como justificativa que esta área mostra componentes onde os conflitos decorrentes de diferentes visões de mundo são recorrentes. Como também, destaca que, na Base Nacional Curricular Comum, esses componentes são apresentados como possibilidade de aperfeiçoamento da visão crítica sobre as situações que acontecem no entorno da escola e

da sociedade, mas, ao mesmo tempo, respeitando as diferenças.

No texto do PPP ainda foi observado pela pesquisa que as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como as outras Ciências têm papel importante na formação integral do aluno. Esse reconhecimento da importância das Ciências deve-se ao papel de cada uma delas de propiciar a capacidade de interpretar o mundo, compreender processos econômicos, sociais, políticos e culturais e atuar de maneira ética, responsável e autônoma.

Esse discurso sobre as Ciências mostra que o PPP da EPELS ainda necessita de intervenções sobre a implementação de políticas públicas aliadas aos projetos pedagógicos da escola, propostas e programas para se alcançar os objetivos da legislação vigente e tomadas de decisão sobre a promoção de ações interdisciplinares, além de buscar promover ações pedagógicas voltadas ao trabalho de prevenção e combate à violência e violência de gênero contra a mulher, como temas itinerantes e transversais no currículo escolar.

Os caminhos percorridos pela análise documental mostram que a EPELS precisa buscar realizar estudos, debates e reflexões com as professoras e alunas autodeclaradas negras do ensino fundamental, das turmas do 9º ano, sobre a implementação da Lei 14.164/21, que estabelece a prevenção e combate à violência contra a mulher e cria a semana de violência na escola com essa temática, fazendo parte do calendário escolar.

No tópico 3.4 apresentamos a Caracterização do corpo docente e corpo discente da Escola Pública Estadual Laura Silva – a EPELS, campo da pesquisa.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E CORPO DISCENTE DA EPELS, ITABUNA-BA

Ao delimitar o escopo do estudo e selecionar o campo de pesquisa, com o intuito de atender aos objetivos propostos e abordar a questão de pesquisa, tornou-se importante identificar as características do corpo docente e do corpo discente para, daí, selecionar as interlocutoras desta pesquisa – professoras e alunas autodeclaradas negras das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Nessa perspectiva a escolha das participantes da pesquisa foi feita de modo estratégico, considerando que essas turmas encontram-se em uma fase crucial de transição para o ensino médio, evidenciando maturidade para compreender questões pertinentes a gênero, raça/etnia e violência. Para isso, nesse tópico mostramos a caracterização do corpo docente e corpo discente da EPELS, professoras e alunas das turmas do 9º ano do ensino fundamental II, que se autodeclararam negras e tivessem interesse pela participação na pesquisa.

O corpo docente da escola tem como responsabilidade planejar e ministrar aulas, nas disciplinas específicas, corrigir trabalhos e atividades escritas, além de executar as determinações didático-pedagógicas da SEC-BA/MEC. De acordo com o mapeamento de dados coletados pela pesquisa na Coordenação Pedagógica da Escola, em junho de 2023, o corpo docente era composto por 47 professores/as que atuavam nas modalidades de Ensino do Fundamental II e no Ensino Médio, cursos oferecidos pela EPELS e, nessa escola, um total de 13 professores atuavam na turma do 9º ano.

**Quadro 2** – Relação de Professores EPELS, 2023

Nº	Professor (a)	Sexo	Área de Atuação	Carga Horária
1.	Reis	Feminino	Humanas	20h
2.	Aragão	Feminino	Linguagens	40h
3.	Ferreira	Feminino	Linguagens	20h
4.	Peixoto	Feminino	Natureza	40h
5.	Ribeiro	Feminino	Exatas	40h
6.	Georgino	Masculino	Exatas	40h
7.	Santos	Feminino	Natureza	20h
8.	Rosane	Feminino	Linguagens	20h
9.	Neres	Feminino	Natureza	40h
10.	Alves	Feminino	Linguagens	20h
11.	Carvalho	Feminino	Linguagens	40h
12.	Menezes	Feminino	Linguagens	20h
13.	Brito	Feminino	Linguagens	20h
14.	Araújo	Feminino	Linguagens	40h
15.	Batista	Masculino	Exatas	40h
16.	Almeida	Masculino	Humanas	40h
17.	Da Silva	Feminino	Humanas	20h
18.	Júnior	Masculino	Linguagens	40h
19.	Souza	Feminino	Linguagens	20h
20.	Oliveira	Feminino	Linguagens	40h
21.	Pereira	Masculino	Natureza	40h
22.	Lima	Feminino	Humanas	20h
23.	Costa	Masculino	Humanas	40h
24.	Dos Santos	Masculino	Humanas	40h
25.	S. Souza	Feminino	Linguagens	40h
26.	Pereira	Feminino	Linguagens	20h
27.	Rebouças	Feminino	Linguagens	20h
28.	Neves	Feminino	Linguagens	40h
29.	De Carvalho	Masculino	Exatas	40h
30.	De Souza	Feminino	Linguagens	20h
31.	Barreto	Feminino	Linguagens	20h
32.	Neto	Masculino	Linguagens	40h
33.	Morais	Masculino	Exatas	40h
34.	Pinheiro	Feminino	Humanas	20h
35.	Jesus	Masculino	Natureza	40h
36.	Pereira Silva	Feminino	Humanas	20h
37.	Porto	Feminino	Linguagens	40h
38.	Campos	Masculino	Humanas	40h
39.	Venceslau	Masculino	Humanas	40h
40.	Nascimento	Masculino	Linguagens	20h
41.	Araújo	Feminino	Natureza	40h
42.	Marques	Feminino	Linguagens	40h
43.	Consuelo	Feminino	Humanas	40h
44.	Borba	Feminino	Exatas	40h
45.	Coelho	Feminino	Humanas	20h
46.	Oliveira	Feminino	Linguagens	20h
47.	Nunes	Masculino	Natureza	40h

**Fonte:** arquivo da pesquisa, 2023.

Conforme Quadro 2, verificamos os dados sobre o corpo docente da EPELS, que exhibe apenas informações sobre os 47 profissionais que atuavam na sala de aula. Desse total, 32 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino e exibem formação e especialização na área de

Ciências Humanas, Linguagens, Ciências Exatas e Ciências da Natureza. Esses profissionais apresentavam diversos níveis de formação acadêmica, alguns com especialização, outros com mestrado e/ou doutorado. Durante a pesquisa de campo, a EPELS não pôde disponibilizar informações individuais dos/as professores/as, pois estava em processo de compilação de dados e o sistema da escola não contemplava essas informações de forma detalhada.

Na distribuição por área de formação e atuação, foi possível observar que o corpo docente da EPELS estava assim distribuído: 12 na área de Ciências Humanas, sendo 7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Desses, 6 dedicavam-se ao ensino na EPELS, com uma carga horária de 20 horas e 6 possuíam carga horária de 40 horas. Na área de Linguagens, a instituição contava com 19 docentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino, sendo que, 12 tinha carga horária de 20 horas e 10 restante possuíam dedicação de 40 horas. Na área de Exatas, a escola possuía 2 docentes do sexo feminino e 4 do sexo masculino, todos com 40 horas. Na área de Ciências da Natureza, observamos a presença de 4 docentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino, sendo que um deles possuía dedicação de 20 horas e 6 docentes de 40 horas. Nesse contexto escolar, foram selecionadas como interlocutoras das pesquisa, professoras autodeclaradas negras que lecionavam nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Foi possível observar durante a abordagem exploratória e descritiva-qualitativa que os profissionais professores dessa escola desempenham um papel importante na formação dos estudantes, uma vez que estão envolvidos em uma fase vital de transição para o Ensino Médio, abordando tanto questões de conteúdos escolares quanto de desenvolvimento socioemocional.

Além disso, os professores responsáveis por essas turmas têm a responsabilidade fundamental de estabelecer uma base sólida de conhecimento, preparando os alunos para disciplinas mais avançadas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades críticas, especialmente considerando a necessidade de escolha de áreas temáticas específicas para o Ensino Médio, como Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Humanidades.

Dentre os professores que atuam com as turmas do 9º ano na EPELS, temos 14 professores, sendo 4 (quatro) professores do sexo masculino e 10 (dez) professoras do sexo feminino. Como a pesquisa buscou como interlocutoras professoras autodeclaradas negras, e, para selecionar, a definição dos critérios para ser participante da pesquisa foi utilizado as questões do Apêndice A – Formulário Fechado e Aberto.

Esse instrumento foi apresentado a 10 (dez) professoras, tendo como objetivo realizar a coleta de dados de identificação de professoras do 9º do ensino fundamental II, visando

trazer a percepção de dados socioeconômicos e profissionais das participantes tais como religião, grau de escolaridade, vínculo com a instituição, área de atuação e, principalmente, questões voltadas a autodeclaração de aspectos étnico-raciais, conforme Quadro 3.

**Quadro 3** – Corpo Docente (população da pesquisa) Professoras da turma do 9º ano da EPELS-BA, 2023

Nº	NOME	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	ATUAÇÃO NA EPELS 9 (ANOS)	VÍNCULO	ÁREA CONHECIMENTO	RELIGIÃO	COMO SE VÊ		
										COR	RAÇA	ETNIA
1	Santos	F	51	Doutorado	23	3	EFETIVO	C. DA NATUREZA	CATOLIC A	PARDA	NEGRA	NEGRA
2	Neves	F	51	Especialista	32	6	Efetivo	Linguagens	Discipula	Parda	Negra	Negra
3	S.Souza	F	42	Especialista	19	17	Efetivo	Linguagens	Evangelica	Parda	Negra	Negra
4	Rosane	F	54	Especialista	20	2	Efetivo	Linguagens	Espirita	Parda	Negra	Negra
5	Borba	F	44	Especialista	16	4	Efetivo	Exatas	Espirita	Parda	Humana	Missigenada
6	Pereira Silva	F	53	Especialista	33	5	Efetivo	Ciências Humanas	Cristã	Parda	Humana	Missigenada
7	Ribeiro	F	43	Especialista	15	3	Efetivo	Exatas	Catolica	Parda	Missigenada	Missigenada
8	Consuelo	F	54	Especialista	21	16	Efetivo	Ciências Humanas	Evangelica	Parda	Missigenada	Missigenada
9	Aragão	F	48	Especialista	20	18	Efetivo	Linguagens	Espirita	Branca	Branca	Branca
10	Oliveira	F	47	Especialista	24	11	Efetivo	Linguagens	Evangelica	Parda	Negra	Negra

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A análise dos dados de identificação das professoras do 9º ano revela um quadro consistente. Todas as docentes são efetivas do Estado, com tempo de 15 a 33 anos de serviço e tempo de atuação na EPELS variando de 2 a 18 anos.

As professoras apresentam idades compreendidas entre 43 e 51 anos, todas possuindo o grau de especialista e uma com doutorado. Quanto à área de atuação, destaca-se a diversidade de disciplinas abrangidas, incluindo Ciências da Natureza, Linguagens, Exatas e Ciências Humanas, com atuação significativa na área de Linguagens, que representa um total de cinco professoras. A presença de professoras com formação e atuação diversificadas

contribuiu para a oferta abrangente de disciplinas na EPELS.

A diversidade religiosa é evidente, refletindo a pluralidade cultural no ambiente educacional. As professoras representam diferentes crenças, como catolicismo, evangelismo e espiritismo, demonstrando uma riqueza de perspectivas e valores no corpo docente.

No que diz respeito à autodeclaração racial nota-se uma representação expressiva de professoras autodeclaradas pardas e negras. No entanto, também é identificada a presença de docentes consideradas "misseginadas" e uma branca. Vale ressaltar que duas professoras optaram por responder "humana" no item raça, embora não tenham fornecido justificativa para essa escolha. E, desse recorte, apenas 5 professoras estavam dentro dos critérios para serem interlocutoras da pesquisa e, assim, apenas 4 professoras aceitaram participar como interlocutoras.

Quanto ao corpo discente, no período da pesquisa, a EPELS contava com um corpo discente composto por 902 alunos, distribuído de maneira abrangente em diferentes segmentos. Essa diversidade de alunos/as reflete a amplitude e a relevância da instituição no contexto educacional. A distribuição dos alunos/as na escola é organizada, conforme suas séries e níveis, proporcionando um ambiente acadêmico dinâmico e propício ao desenvolvimento integral dos alunos/as.

Foi possível observar a efetividade da instituição em atender às demandas educacionais de diferentes faixas etárias e séries. A EPELS atende crianças e adolescentes em diferentes estágios do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com alunos/as distribuídos da seguinte maneira:

**Tabela 4** – Corpo Discente (população geral). Alunos por turma da EPELS-BA, 2023

Série	Turno	Modalidade	Quantitativo
6º Ano	Vespertino	Ens. Fundamental Ii	117
7º Ano	Vespertino	Ens. Fundamental Ii	126
8º Ano	Vespertino	Ens. Fundamental Ii	159
9º Ano	Matutino	Ens. Fundamental Ii	107
1º Ano	Matutino	Ensino Médio	154
2º Ano	Matutino	Ensino Médio	121
3º Ano	Matutino	Ensino Médio	118

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

As séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II estão distribuídas na sua maior parte no turno vespertino, sendo que apenas o 9º ano funciona no turno matutino. No Ensino Médio as séries estão concentradas no turno matutino. No geral, a EPELS mantém um número expressivo de alunos em suas diferentes séries e modalidades, totalizando 902 alunos,

o que evidencia a relevância da instituição no contexto educacional local.

O total de discentes pertencentes às turmas do 9º ano representa um total de 107 alunos /as, distribuídos assim: 56 do sexo masculino e 51 do sexo feminino.

Vejamos a Tabela 5, abaixo, que mostra os resultados da quantidade de alunos/as por sexo ( feminino e masculino) e número de alunos por turma:

**Tabela 5** – Discentes por turma (população da pesquisa) do 9º ano da EPELS-BA, 2023

TURMA	Nº DE ALUNOS POR SEXO		Nº DE ALUNOS POR TURMA
	MASCULINO	FEMININO	
A	15	12	27
B	12	15	27
C	19	8	27
D	10	16	26
<b>TOTAL GERAL</b>	56	51	107

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

A EPELS possui quatro turmas distribuídas em A, B, C e D, apresentando uma distribuição relativamente equitativa de alunos/as, com variação mínima entre o número de alunos/as, oscilando entre 26 e 27 por turma. A soma de todos os alunos nas turmas A, B, C e D totaliza 107 discentes. Esse número representa a população dos alunos do 9º ano na EPELS pesquisada, em 2023.

A análise de questões relacionadas ao gênero feminino e masculino evidencia um equilíbrio geral entre alunos/as do 9º ano, com um total de 56 do sexo masculino e 51 do sexo feminino. Observamos que as turmas C e D têm uma representação mais equilibrada em termos de gênero, enquanto as turmas A e B apresentam uma discreta diferença. A turma C apresenta a maior representação masculina, enquanto a turma D tem uma ligeira predominância feminina.

Como a pesquisa buscou como interlocutoras da pesquisa apenas alunas autodeclaradas negras, para a definição de critérios para realizar a escolha foi utilizado o Apêndice D – Formulário Fechado e aberto, que foi apresentado a todas as alunas do 9º ano, num total de 51 ( cinquenta e uma ) alunas pertencentes a todas as turmas do 9º ano.

Essa escolha de critério teve como objetivo realizar a coleta de dados de identificação dessas alunas visando recolher dados socioeconomicos das participantes, tendo como variáveis na escala as categorias religião, grau de escolaridade, vínculo com a EPELS, área de atuação e, priorizou como destaque, principalmente as questões voltadas para a coleta de dados sobre a autodeclaração de aspectos étnico-raciais para estarem dentro do critério de participante da pesquisa.

Vejam os resultados no Quadro 4:

**Quadro 4** – Corpo Discente (população da pesquisa) Alunas da turma do 9º ano da EPELS-BA, 2023

Nº	SEXO	IDADE	TEMPO NA EPELS	RELIGIÃO	COM O SEU VÊ		
					COR	RAÇA	ETNIA
1	Fem	14	4 Anos	Não Possui	Parda	Indígena	Indígena
2	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
3	Fem	14	4 Anos	Acredita Em Deus	Negra	Negra	Negra
4	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Negra	Negra	Negra
5	Fem	14	4 Anos	Acredita Em Todas As Religiões	Negra	Negra	Negra
6	Fem	14	4 Anos	Católica	Branca	Branca	Branca
7	Fem	14	4 Anos	Católica	Branca	Branca	Branca
8	Fem	14	4 Anos	Ateista	Branca	Branca	Branca
9	Fem	14	4 Anos	Ateista	Branca	Branca	Branca
10	Fem	14	4 Anos	Acredita Em Todas As Religiões	Branca	Branca	Branca
11	Fem	15	4 Anos	Não Possui	Branca	Branca	Branca
12	Fem	15	4 Anos	Espirita	Amarela	Amarela	Amarela
13	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Negra
14	Fem	14	4 Anos	Conhecendo As Religiões	Negra	Negra	Negra
15	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
16	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
17	Fem	14	4 Anos	Outra	Parda	Negra	Negra
18	Fem	14	4 Anos	Não Respondeu	Parda	Negra	Negra
19	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Negra
20	Fem	14	4 Anos	Não Possui	Parda	Branca	Branca
21	Fem	14	4 Anos	Católica	Branca	Branca	Branca
22	Fem	14	4 Anos	Não Possui	Branca	Branca	Branca
23	Fem	14	4 Anos	Cristã	Parda	Branca	Parda
24	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Outra
25	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Missigena	Parda
26	Fem	15	4 Anos	Evangelica	Parda	Branca	Branca
27	Fem	15	4 Anos	Evangelica	Branca	Branca	Branca
28	Fem	15	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Negra
29	Fem	14	4 Anos	Católica	Negra	Negra	Negra
30	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Negra
31	Fem	14	4 Anos	Cristã	Parda	Negra	Negra
32	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
33	Fem	15	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
34	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Indígena	Indígena
35	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Branca	Branca	Branca
36	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
37	Fem	15	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
38	Fem	15	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
39	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
40	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Negra	Indígena	Negra
41	Fem	14	4 Anos	Católica	Parda	Negra	Negra
42	Fem	14	4 Anos	Católica	Indígena	Indígena	Indígena
43	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Branca	Branca	Branca
44	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Branca	Branca	Branca
45	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Parda	Outra	Outra
46	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Amarela	Amarela	Amarela
47	Fem	14	4 Anos	Católica	Branca	Branca	Branca
48	Fem	14	4 Anos	Católica	Branca	Branca	Branca
49	Fem	14	4 Anos	Evangelica	Branca	Branca	Branca
50	Fem	14	4 Anos	Não Possui	Parda	Outra	Outra
51	Fem	14	4 Anos	Não Possui	Parda	Parda	Branca

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023

A análise dos dados de identificação das alunas do 9º ano sobre tempo na escola revela

que todas elas estão na EPELS desde 2020, portanto, estudam há 4 anos na escola. As alunas apresentam idades compreendidas entre 14 e 15 anos. Ao analisar os dados referentes ao total de 51 alunas observamos que representam diversidade em termos de religião, identificação étnico-racial e percepção individual de como as alunas se veem.

Em relação à diversidade religiosa existe uma multiplicidade cultural no ambiente educacional. De acordo com resultados de dados coletados pela pesquisa, as alunas representam diferentes crenças, como catolicismo, evangelismo e espiritismo. Algumas dizem que não possuem religião, outras que são ateístas, demonstrando uma riqueza de perspectivas e valores do corpo discente. Algumas alunas não responderam sobre sua religião, demonstrando diferentes abordagens em relação à espiritualidade.

Quanto à autodeclaração racial notou-se uma representação expressiva de alunas autodeclaradas como pardas e negras, indicando uma composição racial diversificada. A presença de alunas que se identificam como branca, indígena, e uma responde "outra", e as respostas indicam a pluralidade étnica na turma. A resposta de uma aluna para essa questão chama atenção, pois se autodeclara como "indígena negra", e, assim, dá sua resposta para a questão sobre sua identidade racial. Algumas alunas declararam-se como "humana", indicando uma visão para além das categorias raciais convencionais. A diversidade étnico-racial e religiosa desse grupo de interlocutoras destaca a importância de considerar as diferentes identidades presentes na turma do 9º ano. Do total de 51 alunas pertencentes à turma do 9º ano 22 delas se autodeclararam negras. No entanto, somente 17 dessas alunas manifestaram interesse em participar da pesquisa na condição de interlocutora. Esse dado ressalta a importância de compreender não apenas a autodeclaração étnico-racial, mas também reconhecer as escolhas individuais das alunas em participar da pesquisa.

No próximo tópico apresentamos um detalhamento do campo de estudo, das estratégias de entrada no campo, sobre as interlocutoras e as interações foram estabelecidas no espaço/tempo da pesquisa, o perfil das professoras e alunas, destacando-as como peças fundamentais no diálogo que moldou o entendimento da pesquisa e de que modo desempenharam papéis fundamentais oferecendo assim perspectivas valiosas sobre as dinâmicas existentes no ambiente escolar.

### 3.5 O CAMPO: AS ESTRATÉGIAS DE ENTRADA, AS INTERLOCUTORAS E AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO/TEMPO DA PESQUISA

Neste tópico apresentamos a fase da pesquisa de campo, desdobrando-a nos subitens

3.5.1 *Chegou a hora de começar...o contato com o campo*, indicando que é chegado o

momento do contato com o campo e com as interlocutoras de pesquisa, e, 3.5.2 *Perfil das professoras e alunas, interlocutoras da pesquisa* e, nele, apresentamos resultados sobre as características e perspectivas das interlocutoras.

Foi assim... Com a delimitação do objeto e tendo selecionado o campo de estudo, visando alcançar os objetivos propostos e responder a questão levantada pela pesquisa fez-se necessário definir as interlocutoras da pesquisa. Portanto, chegou a hora de iniciar a nova etapa da pesquisa – a entrada no campo.

### **3.5.1 Chegou a hora de começar... O contato com o campo**

Neste subtópico, 3.5.1, apresentamos os procedimentos de ingresso no campo, a abordagem para a coleta, o tratamento e a análise dos dados da pesquisa de campo. Destacamos a percepção derivada do contato com a EPELS, seus colaboradores e as interlocutoras da pesquisa, bem como o método utilizado, os resultados da análise e a interpretação dos dados coletados durante a investigação.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa. (Minayo, 2007, p. 61).

Através dos objetivos estabelecidos pela pesquisa iniciamos a realização dos procedimentos metodológicos organizados na delimitação do que seria realizado com o intuito de auxiliar na busca de respostas ao problema apresentado nesta dissertação. Para isso, foi preciso compreender a arquitetura, a disposição dos ambientes e as características físicas da EPELS, tomadas de decisões que foram essenciais para uma investigação abrangente e contextualizada. É importante destacar que o pesquisador atua como professor militar na escola desde 2017, porém, somente ao assumir o papel de pesquisador foi possível desenvolver uma percepção mais aguçada e uma análise mais minuciosa da instituição. Através dessa perspectiva investigativa, passamos a observar e examinar detalhadamente diversos aspectos que, anteriormente, escapavam à visão do pesquisador como educador.

Nesse cenário, voltamos a atenção para o pensamento de Roberto de Cardoso de Oliveira (1996), especificamente para a obra *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, quando o autor destaca a entrada do pesquisador no campo, enfatizando a importância de uma imersão sensível e participativa na realidade das interlocutoras. O autor destaca a necessidade de um olhar atento, uma escuta cuidadosa e habilidade de traduzir as experiências para o papel de forma ética e reflexiva. Ressalta ainda que a entrada no campo

não é apenas física, mas envolve a construção de relações de confiança, o respeito à cultura local e à compreensão profunda dos contextos sociais.

A entrada na escola como pesquisador teve início no mês de março de 2023, pois até então, habitava tal espaço apenas como professor militar e não tinha a visão e a percepção de olhar aquele espaço, que parecia ser tão familiar, como um ambiente a ser estudado. A partir dessa visão foi possível perceber que o espaço físico de uma escola não é apenas um cenário inerte; É um elemento dinâmico que influencia significativamente o comportamento, as interações e a dinâmica diária dos envolvidos, sejam eles estudantes, professores ou funcionários. Ao explorar esse espaço de maneira aprofundada durante a pesquisa de campo, tivemos a compreensão mais completa das variáveis que podem afetar o fenômeno em estudo.

A interpretação do espaço físico da escola como um espaço vivenciado, conforme mostra Canabarro (2011), refere-se à concepção de espaço como uma vivência dinâmica que busca potencializar e estabelecer diversas articulações na configuração dos espaços, considerando seus mecanismos e inter-relações que são simultaneamente sociais, culturais e psicológicos. Santos (1997) também destaca a dimensão da vivência que se expressa por meio de um cotidiano partilhado entre diversas pessoas no espaço escolar, reiterando a relevância das interações sociais e da apropriação do espaço, enfatizando que esses elementos têm o potencial de elucidar os significados e sentidos subjacentes a algumas atividades cotidianas.

A primeira fase da observação teve como objetivo realizar registros do espaço físico da EPELS, a disposição das salas de aula, as áreas comuns, as instalações esportivas e outros espaços que desempenham um papel importante na formação da cultura escolar e do modo como as relações interpessoais se desenvolvem. Portanto, mostra que uma análise detalhada desse ambiente contribuiu para uma interpretação mais precisa e fundamentada dos resultados obtidos.

Abramoway (2022) destaca a relevância da análise do ambiente escolar, especialmente ao abordar a complexidade do debate sobre os fatores exógenos e endógenos associados à violência nas escolas. A discussão apresentada no livro *Violências nas Escolas* ressalta a análise proposta no texto e recorre a enfoques multidimensionais, destacando um conjunto diversificado de fatores que podem ser considerados como prováveis causas da violência, independentemente de sua origem ser interna ou externa à instituição educacional. Essa perspectiva ampla reconhece a necessidade de compreender a violência escolar em sua totalidade, levando em conta elementos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

O aprofundamento da pesquisa e o efetivo contato com as interlocutoras só se iniciaram após a obtenção da aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa recebeu a aprovação do CEP, em 04 de maio de 2023, sob o número de protocolo 6.040.472. A partir dessa validação ética, deu-se início à etapa de pesquisa *in loco*, envolvendo a observação e a interação direta com as participantes, além da aplicação dos instrumentos metodológicos construídos.

Antes de estabelecer contato com as interlocutoras da pesquisa, o pesquisador procurou fazer uma análise dos documentos da escola, com destaque para o Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo era identificar e examinar de que maneira a EPELS aborda, ou não, a questão da violência de gênero no currículo escolar, particularmente por meio de projetos e conteúdos que abordam a Legislação de prevenção e combate à violência contra a mulher, como a Lei n. 11.340, e outras normativas pertinentes, inclusive a Lei n. 14.164. Essa análise visou compreender se a EPELS dentro dos princípios delineados em seu PPP, incorpora atividades que tenham como objetivo integrar a temática da violência contra a mulher de forma transversal no currículo escolar. Sendo constatado que a instituição ainda não desenvolveu tais práticas ou as sugeriu como parte integrante do processo educativo. Além disso, foi observado que o Projeto Político Pedagógico – PPP, não passou por atualizações desde 2019, indicando a necessidade iminente de revisão e adequação às mudanças e demandas atuais do contexto educacional e social.

A pesquisa abrange dois grupos distintos de interlocutoras: o primeiro, composto por professoras autodeclaradas negras do 9º ano e o segundo, formado por alunas autodeclaradas negras do mesmo ano. Durante a elaboração da pesquisa, procuramos aplicar os instrumentos de forma direcionada e específica para cada grupo, a fim de atender aos objetivos previamente delineados. Essa estratégia visou não apenas a coleta de dados, mas também, a compreensão aprofundada das experiências e perspectivas únicas de cada segmento, enriquecendo a análise e proporcionando uma visão mais abrangente sobre as questões abordadas no âmbito da pesquisa.

No período compreendido entre maio e junho de 2023, a escola vivenciou um processo de conflito relacionado à gestão compartilhada, principalmente com a mudança da gestão militar, resultando em significativas alterações administrativas. Este cenário se apresentou como um desafio substancial durante a condução desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de contato com as interlocutoras e à aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A consolidação do novo grupo de gestor foi essencial para superar os entraves iniciais e garantir a continuidade do estudo. Adicionalmente, cabe destacar que a interrupção do período letivo, com o início das férias escolares ao final de junho e início de julho de 2023, impactou diretamente a dinâmica da pesquisa. Esse intervalo temporário

influenciou tanto a disponibilidade das participantes quanto o acesso à EPELS. Nesse contexto, a gestão do tempo e a adaptação ao calendário escolar tornaram-se elementos essenciais para assegurar a qualidade e a eficácia da coleta de dados ao longo do processo investigativo.

O primeiro grupo de participantes abordado pela pesquisa foi o composto pelas professoras das turmas do 9º ano do fundamental II. Inicialmente, contamos com o apoio da Coordenação Pedagógica, que disponibilizou o contato de todas as professoras responsáveis pelas turmas do 9º ano. Durante o final de julho e o início de agosto de 2024, realizamos contatos individuais com cada uma delas, apresentando a pesquisa e verificando a disponibilidade para responder ao apêndice "A". Esse apêndice consiste em um formulário fechado e aberto utilizado para coletar informações socioeconômicas e profissionais, como religião, grau de escolaridade, vínculo com a instituição, área de atuação e autodeclaração de aspectos étnico-raciais. A partir desse formulário, conseguimos identificar as professoras autodeclaradas negras que aceitaram participar da pesquisa. No grupo das professoras que responderam ao formulário, apenas seis delas se autodeclararam negras. Dentre essas, a professora Souza foi a única que não aceitou participar como interlocutora da pesquisa, mencionando que, no período, não se sentia confortável em integrar ao estudo. Essa resposta foi respeitada, e sua decisão foi registrada no desenvolvimento da pesquisa. Esses dados podem ser verificados, conforme Quadro 3 (consultar p.182 desta dissertação).

É relevante destacar que o preenchimento dos formulários por todas as professoras ocorreu na sala dos professores, durante os horários disponíveis e vagos, momento que as interlocutoras encontravam disponibilidades para responder às questões formuladas pela pesquisa e elas próprias indicaram esse momento, ao pesquisador, como “bom” para responder às questões. Durante esse processo, o pesquisador mostrava-se presente e, junto com as interlocutoras, ofereceu suporte e esclarecimentos para quaisquer dúvidas que surgissem. Essa abordagem presencial proporcionou um ambiente propício para a coleta de dados e garantiu a compreensão adequada das perguntas e a colaboração efetiva das professoras no preenchimento dos formulários.

Concomitantemente ao contato estabelecido com as professoras, iniciamos a interação com as alunas do 9º ano, considerando que a escola abrange quatro turmas nesse nível do ensino e essas interlocutoras foram conduzidas em quatro momentos distintos. Sendo um para cada turma, nos quais abordamos a pesquisa e estendemos o convite para o preenchimento do primeiro formulário, conforme descrito no apêndice “D” - Formulário Fechado e Aberto. Esse instrumento foi elaborado para capturar a percepção sobre dados socioeconômicos e

profissionais, tais como religião e tempo de estudo na instituição, além de incluir questões relacionadas à autodeclaração de aspectos étnico-raciais. A utilização desse formulário permitiu a identificação das possíveis interlocutoras da pesquisa, aquelas que atendiam aos requisitos necessários e aceitavam a participação. Esse processo sistemático e individualizado proporcionou uma abordagem mais personalizada, permitindo ao pesquisador selecionar participantes que contribuíram significativamente para os objetivos traçados na pesquisa.

É importante ressaltar que o preenchimento dos formulários por todas as alunas do 9º ano ocorreu nas respectivas salas de aula de cada turma, durante os horários disponíveis e com o consentimento de todas as discentes. Além disso, durante esse processo, o pesquisador estava presente junto com as alunas, fornecendo suporte e esclarecendo eventuais dúvidas que surgiram. Essa abordagem presencial criou um ambiente propício para a coleta de dados, assegurando não apenas a compreensão adequada das perguntas, mas também, a efetiva colaboração das alunas no preenchimento dos formulários.

A presença física durante o preenchimento dos formulários não apenas fortaleceu a relação entre pesquisador e interlocutores, participantes da pesquisa, mas também, permitiu a abordagem imediata de quaisquer questões ou confusões, contribuindo para a qualidade e integridade dos dados coletados. Essa proximidade durante o processo de coleta de dados ressaltou o compromisso com a transparência, a confiabilidade e a compreensão plena da percepção das alunas envolvidas na pesquisa. Através do preenchimento desse formulário foi possível identificar as alunas que se autodeclararam negras e, posteriormente, definir as interlocutoras que concordaram em participar da pesquisa. Dentro do grupo de cinquenta e uma alunas que responderam ao formulário, conforme podemos verificar no Quadro 4, vinte e duas delas se autodeclararam negras. No entanto, vale destacar que cinco dessas alunas optaram por não participar como interlocutoras na pesquisa. Essa seleção criteriosa e o respeito à decisão individual das participantes contribuiu para a integridade e ética do processo de pesquisa.

A fim de possibilitar a participação das alunas como interlocutoras na pesquisa, foi solicitado que preenchessem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE. Simultaneamente, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foram enviados aos responsáveis legais das alunas. Essa etapa foi essencial para garantir que as alunas, de maneira voluntária e esclarecida, concordassem em participar como interlocutoras na pesquisa, permitindo, assim, a continuidade das entrevistas. A abordagem cuidadosa e transparente desses procedimentos éticos respeitou os direitos e a autonomia das participantes, estabelecendo uma base sólida para a condução ética e responsável da pesquisa.

No próximo subtópico 3.5.2, dedicamos a atenção à análise do *Perfil das professoras e alunas, interlocutoras da pesquisa* e, nele, exploramos os aspectos como formação acadêmica, experiência profissional, trajetória educacional e demais elementos que compõem a identidade dessas participantes, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada do contexto que envolveu suas perspectivas e contribuições para a investigação.

### **3.5.2 Perfil das professoras e alunas, interlocutoras da pesquisa**

As interlocutoras desta pesquisa são professoras e alunas autodeclaradas negras, pertencentes às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha desse grupo específico considerou não apenas a autodeclaração étnico-racial, mas também, a fase de transição para o ensino médio que essas turmas atravessam. Esse período foi marcado por um amadurecimento significativo, permitindo uma abordagem mais aprofundada e sensível em relação a questões importantes, como raça, gênero e violência.

Além disso, é importante ressaltar que as professoras das turmas investigadas, ao que tudo indica, buscam abordar um quantitativo substancial de conteúdos e, de acordo com as informações coletadas pela pesquisa, fazem assim, visando promover a aprendizagem de conceitos e habilidades consideradas temas transversais no currículo escolar. Para a escola, essa abordagem mais aberta e integradora visa não apenas o desenvolvimento escolar, como também, a formação integral dos alunos e, de acordo com as conversas informais com professoras, proporciona uma base sólida para a compreensão crítica e reflexiva dessas temáticas.

A pesquisa levou em consideração que, turmas do 9º ano estavam em processo de transição para o ensino médio e, por isso, mostram amadurecimento para a compreensão sobre questões de gênero, raça e violência. Além disso, conforme o objetivo da pesquisa *Analisar as narrativas de professoras e alunas pertencentes as turmas do 9º ano do ensino fundamental sobre a implementação da Lei 14.164/21 no currículo escolar, observando o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa sobre as contribuições (ou não) da referida Lei no combate à violência de gênero contra a mulher na EPELS, Itabuna-BA*, foi necessário a investigação com dois grupos de interlocutoras: o primeiro, formado pelas professoras autodeclaradas negras e o segundo, por um grupo do alunas autodeclaradas negras. O Grupo 1 foi composto por professoras que lecionam nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Inicialmente, o grupo contava com 10 professoras. Considerando que a escola possui um total de 13 professores envolvidos com as turmas do 9º ano, sendo 10 do sexo

feminino e três do sexo masculino, a pesquisa teve como objetivo principal a aplicação do formulário fechado e aberto - Apêndice A - Identificação das Professoras. Foram selecionadas para participar da pesquisa as professoras que se autodeclararam negras e aceitaram o convite.

Para conhecer melhor as interlocutoras, foram coletas informações detalhadas das professoras da turma do 9º ano e as categorias analisadas incluíram nome, sexo, idade/anos, tempo de serviço, tempo de atuação, identidade étnico-racial (segundo critério de autodefinição), formação e religião. Das professoras inicialmente consideradas, apenas cinco foram consideradas com perfil delineado para serem interlocutoras desta pesquisa. No entanto, entre essas cinco, a professora Souza optou por não participar, resultando em quatro professoras que se tornaram interlocutoras do Grupo 1, conforme ilustrado no Quadro 5.

**Quadro 5** – Corpo Docente (Interlocutoras da pesquisa) professoras da turma do 9º ano, da EPELS-BA, 2023

Nº	NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	ATUAÇÃO NA EPELS 9 (ANOS)	VÍNCULO	ÁREA CONHECIMENTO	RELIGIÃO	COMO SE VÊ		
											COR	RAÇA	ETNIA
1	Santos	F	51	Ciências	Doutorado	23	3	Efetivo	C. Da Natureza	Catolica	Parda	Negra	Negra
2	Neves	F	51	Letras	Especialista	32	6	Efetivo	Linguagens	Discipula	Parda	Negra	Negra
3	Rosane	F	54	Educação Física	Especialista	20	2	Efetivo	Linguagens	Espirita	Parda	Negra	Negra
4	Oliveira	F	47	Letras	Especialista	24	11	Efetivo	Linguagens	Evangelica	Parda	Negra	Negra

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023

A *Professora Santos*, integrante do corpo docente da instituição, é uma profissional que atua com a disciplina de Ciências. Com 51 anos de idade, apresenta uma vasta experiência e conhecimento na área, respaldada por seu grau de formação acadêmico, com titulação de Doutorado na área de atuação. Ao longo de sua jornada educacional, com 23 anos de formação e atuação profissional, ela tem mostrado compromisso e dedicação à educação, sendo que três desses 23 anos foram de dedicação específica ao Ensino Fundamental II, na EPELS. A professora possui vínculo efetivo no quadro docente da Rede Estadual de Ensino da Bahia e contribui de maneira consistente para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Na EPELS ela está designada para lecionar na área de Ciências da Natureza e, durante a pesquisa, pelo que foi possível perceber, a sua paixão pela matéria se traduz em uma abordagem pedagógica envolvente e inspiradora para os seus alunos e para o processo ensino-aprendizagem que a escola oferece nessa área. No que se refere à sua identidade étnico-racial, a professora Santos se autodeclarou “parda e negra”, decidindo pelas duas como cor da sua pele, e é católica.

A *Professora Neves*, ao ser perguntada sobre a sua vida e identificação pessoal e profissional, mostra que traz consigo uma vasta experiência e conhecimento na área de Letras. Com 51 anos de idade, essa professora é uma educadora comprometida e dedicada, possui especialização na sua área de atuação. Com um notável período de 32 anos de atuação no campo educacional, sendo seis destes anos especificamente na EPELS, a professora neves desempenha um papel essencial na formação acadêmica dos estudantes. Seu vínculo efetivo com a instituição atesta sua dedicação contínua ao desenvolvimento dos alunos e à promoção da excelência educacional. Durante os espaços de diálogo, nos momentos de conversas formais como a professora Neves, ela informou que solicitou sua aposentaria e está no aguardo para aprovação e publicação. Quanto a sua identidade étnico-racial, a professora se autodeclarou “parda e negra” e se considera “discípula de Jesus nos aspectos religiosos” (Professora Neves, 2023).

A *Professora Rosane*, aos seus 54 anos, destaca-se pela sua experiência sólida na área de Educação Física. Com duas décadas dedicadas ao campo educacional, a professora Rosane consolidou sua carreira ao se especializar na sua área de atuação, tornando-se uma educadora qualificada e engajada. Com dois anos de dedicação na EPELS, a professora Rosane exerce uma função vital no desenvolvimento físico, humano e educacional dos estudantes. Seu comprometimento é evidenciado na sua atuação na área de Linguagens e destaca-se pela integração de disciplinas no ensino. No que diz respeito à identidade étnico-racial, a professora Rosane se autodeclarou “parda e negra”, tendo a sua fé no espiritismo. A *Professora Oliveira* possui 47 anos, faz parte do corpo docente da instituição, destacando-se na área de linguagens. Possui uma carreira consolidada de 24 anos no campo educacional, com dedicação e experiência no Ensino Fundamental, atuando 40h na EPELS. Possui especialização na área de linguagem e demonstra seu compromisso com a qualidade e aprimoramento constante do ensino. Dos 11 anos dedicados ao ensino na EPELS, a professora Oliveira desempenha um papel vital na formação linguística dos estudantes e respondeu que sua religião é o evangelismo e quanto a sua identidade étnico-racial, se autodeclarou “parda e negra”.

As quatro professoras acima mencionadas desempenham suas atividades educacionais junto às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II na EPELS. Todas elas manifestaram aceitação ao convite formulado para participação na pesquisa. Esse engajamento ao que tudo indica, foi muito importante à execução da pesquisa, evidenciando o comprometimento e o interesse dessas educadoras em contribuir ativamente para o desenvolvimento da investigação em questão. Para a constituição do Grupo 2 de interlocutoras, participantes-alunas na

pesquisa, foi composto por alunas autodeclaradas negras selecionadas em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com emprego de uma análise criteriosa dessas participantes. O conjunto das quatro turmas agrega, aproximadamente, 107 alunos, de ambos os sexos, sendo que do total de 51 estudantes são do sexo feminino. Diante dessa realidade, foi desafiador a definição com precisão de quais alunas seriam escolhidas pela pesquisa como interlocutoras.

O propósito principal, considerando os objetivos desta pesquisa foi de selecionar alunas que, após o preenchimento do Apêndice D, um instrumento de identificação específico para as alunas, tabulado e exposto, conforme o Quadro 6, que se autodeclararam negras e que quando perguntadas se aceitavam o convite para participar da pesquisa de campo, respondesse “sim”. Após a aplicação desse instrumento, a pesquisa identificou 22 alunas autodeclaradas negras. No entanto, desse total, apenas 17 demonstraram interesse em participar como interlocutoras, conforme apresentado no Quadro 6.

**Quadro 6** – Corpo Docente (Interlocutoras da pesquisa) professoras da turma do 9º ano, da EPELS-BA, 2023

Nº	NOME	SEXO	IDADE	TEMPO NA EPELS	RELIGIÃO	COMO SE VÊ		
						COR	RAÇA	Etnia
1	Rosa	Fem	14	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
2	Margarida	Fem	14	4 anos	Acredita em Deus	Negra	Negra	Negra
3	Girassol	Fem	14	4 anos	Evangelica	Negra	Negra	Negra
4	Tulipa	Fem	14	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
5	Orquídea	Fem	14	4 anos	Outra	Parda	Negra	Negra
6	Jasmim	Fem	14	4 anos	Não Respondeu	Parda	Negra	Negra
7	Gardênia	Fem	14	4 anos	Católica	Parda	Negra	Negra
8	Lis	Fem	15	4 anos	Católica	Parda	Negra	Negra
9	Azaléia	Fem	14	4 anos	Católica	Negra	Negra	Negra
10	Camélia	Fem	14	4 anos	Católica	Parda	Negra	Negra
11	Gerbera	Fem	14	4 anos	Cristã	Parda	Negra	Negra
12	Hortênsia	Fem	14	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
13	Lírio	Fem	15	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
14	Lavanda	Fem	14	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
15	Perpétua	Fem	15	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
16	Magnólia	Fem	15	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra
17	Verbena	Fem	14	4 anos	Evangelica	Parda	Negra	Negra

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Para preservar a integridade das participantes, optamos por utilizar nomes fictícios de flores e, assim, apresentar as respostas fornecidas por esse grupo de forma segura e com ética

na pesquisa. Essa preocupação garantiu a confidencialidade e o respeito à privacidade das colaboradoras nesta investigação. Portanto, os dados do Quadro 6 apresentado refere-se ao segundo grupo de alunas autodeclaradas negras, composto por 17 interlocutoras que prontamente concordaram em participar da pesquisa. A análise dessas informações proporciona uma visão mais detalhada sobre esse conjunto específico de participantes, destacando características importantes.

No que diz respeito à faixa etária das alunas, observamos uma variação entre 14 e 15 anos, demonstrando uma relativa homogeneidade no grupo em relação à idade. Essa uniformidade pode influenciar nas experiências compartilhadas e percepções das participantes. A diversidade religiosa é evidente entre as interlocutoras, com 10 alunas identificando-se como evangélicas, 4 como católicas, uma que não possui uma religião específica, uma que informou “outra” religião e outra que afirmou “acreditar em Deus”. Essa multiplicidade de crenças destaca a riqueza de perspectivas no grupo.

Na análise da identidade racial e étnica, todas as participantes afirmaram possuir raça e etnia negra, reforçando a autodeclaração racial como uma característica comum e central para a identidade dessas jovens. Esse aspecto é crucial para a compreensão das experiências específicas que podem surgir no contexto da pesquisa. A análise e a interpretação desses dados preliminares forneceu um panorama inicial e esclarecedor sobre a diversidade presente no segundo grupo de interlocutoras. A partir dessas informações, analisamos perspectivas e experiências que foram essenciais para a compreensão aprofundada das questões abordadas pela pesquisa. E, após a seleção das interlocutoras, avançamos para a etapa subsequente, que consistiu na aplicação dos instrumentos que buscavam responder os objetivos traçados. Essa fase transcorreu ao longo dos meses de setembro a novembro de 2023. É relevante ressaltar que, durante esse período, a escola esteve intensamente envolvida em diversas atividades, como participação em olimpíadas nacionais, estaduais e municipais, além da presença em feiras e visitas técnicas. Adicionalmente, ocorreram avaliações de desempenho, como a SABE e a SAEB, em que as interlocutoras da pesquisa estavam engajadas.

A multiplicidade de atividades e compromissos escolares durante esse intervalo de tempo contribuiu para uma complexidade adicional na realização dos procedimentos da pesquisa. A participação ativa das interlocutoras em eventos e avaliações relevantes para a instituição demandou uma gestão cuidadosa do tempo, resultando em uma demora justificada na aplicação dos instrumentos com as interlocutoras.

A pesquisa, visando abranger dois grupos distintos de interlocutoras, 1 de professoras e outro de alunas, desenvolveu dois instrumentos específicos para cada grupo, com o objetivo

de responder às questões delineadas no problema de pesquisa. Para o grupo de professoras, foi aplicado o apêndice "B" por meio do Formulário Fechado e Aberto, direcionado às professoras autodeclaradas negras da EPELS. Esse instrumento foi elaborado para abordar as questões levantadas pela pesquisa, para saber o que pensam/falam/dizem as professoras acerca da prática docente e da implementação da Lei n. 14.164/2021 no currículo escolar, sobre o combate à violência de gênero contra a mulher.

Para o grupo de alunas, a aplicação do apêndice "E" ocorreu por meio de um formulário fechado e aberto, destinado às alunas autodeclaradas negras da EPELS. O formulário aplicado às alunas do 9º ano do Ensino Fundamental II sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/2021 no currículo escolar, especialmente no que se refere ao combate à violência de gênero contra a mulher. Nos subtópicos a seguir apresentamos as discussões dos resultados obtidos pela pesquisa acerca das narrativas de professoras e alunas sobre violência contra a mulher e, também, a análise da implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo do Ensino Fundamental da EPELS. Para isso, a pesquisa utilizou os apêndices "B" e "E", buscando responder aos objetivos específicos e, para isso, estabeleceu quatro subdivisões para cada um dos grupos de interlocutoras.

No grupo das professoras, para melhor tratamento e aprofundamento da análise e da interpretação dos dados coletados pela pesquisa, foram abordados os seguintes subtópicos: 3.5.3 *A EPELS e o trabalho sobre violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, percepção das professoras*; 3.5.4 *O dizem/falam/pensam as professoras sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS*; 3.5.5 *Sobre formação do professor, prática docente e a Lei n. 14.164/21 e, por último, o subtópico 3.5.6 O que dizem/falam/pensam os professores sobre manifestações de violência de gênero no espaço escolar/sala de aula e intersecção gênero, raça, etnia, classe social.*

Para o grupo de alunas foram explorados os seguintes subtópicos: 3.5.7 *A EPELS e o trabalho sobre violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n.º 14.164/21 no currículo escolar, percepção das alunas*; 3.5.8 *O dizem/falam/pensam as alunas sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS*; 3.5.9 *O que dizem/falam/dizem as alunas sobre a formação do professor, a prática docente e a Lei n. 14.164/21 na sala de aula/EPELS e, por último, 3.5.10 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre manifestações de violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social.*

Essa estrutura e organização em subtópicos permitiu uma análise aprofundada das

narrativas de professoras e alunas em relação ao tema investigado.

### 3.5.3 O que narram as professoras sobre violência de gênero, violência contra mulher e a Lei n. 14.164/21 no currículo da EPELS

Neste momento da pesquisa foram analisadas as narrativas das professoras interlocutoras, tanto nas interações durante as entrevistas quanto nas respostas fornecidas nos formulários fechados e abertos sobre violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar.

Na questão 1.1 do formulário fechado e aberto e do roteiro da entrevista semiestruturada foi perguntado às professoras se já tinham conhecimento sobre a prevenção e o combate à violência de gênero dentro da EPELS e a intenção de aplicar as mesmas questões em instrumentos diferentes foi de realizar o confronto e triangulação das respostas, dados coletados pela pesquisa.

Observamos que, das quatro professoras entrevistadas, três entrevistadas afirmaram que a escola não abordou essa temática em seus diálogos com alunos/as. A professora Oliveira disse que o assunto foi tratado apenas em análise de texto, sem fazer parte de um projeto específico da escola. E a professora Neves indicou ter conhecimento superficial sobre o tema, mas sem uma abordagem formal.

O Quadro 7 – Narrativas de Professoras sobre violência de gênero na Itabuna, BA, mostra os resultados de dados coletados pela pesquisa sobre essas questões.

**Quadro 7** – Narrativas de Professoras sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS, Itabuna, BA, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?					Se já ouviu, Justifique sua resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não tenho opinião	
Santos		X				Não. Conteúdos nesta temática não.
Neves				X		Bem pouco, mas nada formal.
Rosane		X				Apenas conversando com os alunos e professores de forma informal
Oliveira		X				A partir da análise de textos, mas não como projeto específico.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Quando perguntada sobre a prevenção e combate à violência na EPELS, a professora Santos respondeu:

*Não, aqui na escola não se comenta. Ainda não. Parece dar a impressão que as coisas ainda estão meio que invisíveis. (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala da professora Santos mostra que na escola não há um diálogo aberto sobre a

questão da violência de gênero, indicando uma falta de abordagem explícita e sistemática. Ela menciona que essa ausência dá a sensação de que o problema ainda não recebe a devida atenção, como se fosse invisível dentro da EPELS. E a professora Neves respondeu, assim:

*Eu já ouvi falar pouco, assim, não de uma forma sistemática, como projeto pedagógico da escola, no sentido de haver um trabalho sistematizado, mas alguns trabalhos individuais de alguns professores, uma abordagem pontual de alguns professores, da própria disciplina. (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A professora Neves disse ter ouvido falar pouco sobre o tema, mas de forma não sistemática e sem ser parte de um projeto pedagógico estruturado da escola. Observamos que alguns professores abordam o assunto de forma pontual em suas disciplinas, mas não há uma integração geral na abordagem da violência de gênero. Sendo que, a resposta da professora Rosane para essa pergunta foi a seguinte:

*Não, a gente só conversa entre os professores, mas não que tenha algo didaticamente falando que tenha um projeto em relação a isso. (Rosane– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A resposta da professora Rosane indica que o assunto é discutido entre os professores da EPELS, mas não há um projeto didático específico sobre o tema na escola. Isso sugere que a conscientização sobre a violência de gênero acontece mais informalmente, através de conversas entre colegas. E a professora Oliveira sobre essa questão afirmou que:

*Não, Só ouviu falar, por exemplo, sobre a questão da Lei Maria da Penha. (Oliveira– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A professora Oliveira disse ter ouvido falar apenas sobre a Lei Maria da Penha, indicando um conhecimento limitado e específico sobre uma parte do panorama da violência de gênero. Isso é relevante ao considerar os significativos avanços na legislação em prol das mulheres.

Para Muniz e Fortunao (2018), “a violência doméstica passou a ser considerada crime no Brasil no ano de 2006, com a lei conhecida como Maria da Penha, vindo a alterar o Código Penal e também o processo penal.” É importante notar que houve vários avanços significativos na legislação em benefício das mulheres após a implementação da Lei Maria da Penha. No entanto, é notável que essa realidade ainda não foi totalmente incorporada dentro do ambiente escolar.

Ao analisar essa questão, foi possível observar que as professoras compartilharam perspectivas distintas sobre como a violência de gênero é abordada na EPELS. Essas

divergências de visão ressaltam a complexidade do tema e a ausência de uma abordagem unificada para lidar com essa questão dentro da instituição. O resultado da análise e interpretação dos dados sobre essa questão revela que a EPELS ainda não incorpora em seus diálogos a prevenção e o combate à violência de gênero, não adotando medidas concretas para mitigar essa questão no ambiente escolar. Essa ausência de abordagem ativa pode resultar em um ambiente menos inclusivo e seguro para todos os envolvidos na instituição, destacando a necessidade urgente de implementação de políticas e ações eficazes nesse sentido.

A Questão 1.2 que perguntou se as professoras consideraram relevante abordar a temática da violência contra a mulher na EPELS, permitiu compreender o que pensam/falam/dizem as professoras sobre a importância de discutir e enfrentar a violência contra a mulher dentro do contexto da escola pesquisada. Vejamos as respostas das professoras pesquisadas no Quadro 8 – Narrativas de professoras da EPELS sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher no contexto escolar, 2023.

**Quadro 8** - Narrativas de professoras sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.2 Você considera importante falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS?					Se Já ouviu, Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Conscientizar é um caminho para minimizar a violência contra a mulher.
Neves	X					É importante
Rosane	X					Por sinal fizemos um debate em sala de aula
Oliveira	X					Para mudar a mentalidade de alunos que vivem em ambientes de violência contra a mulher.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

As respostas disponibilizadas no Quadro 8 revelam que, ao serem questionadas sobre a importância de abordar a temática da violência contra a mulher na EPELS, todas as professoras responderam que “sim”. É possível verificar que a professora Santos destacou que a conscientização é um caminho fundamental para reduzir a violência contra a mulher. A professora Neves reforçou a importância do tema. A professora Rosane mencionou ter realizado um debate em sala de aula sobre o assunto. Já a professora Oliveira enfatizou a necessidade de mudar a mentalidade dos alunos que vivenciam ambientes de violência contra a mulher, evidenciando a urgência de intervenções educativas nesse sentido. A professora Santos ainda respondeu que:

*Sim! Certamente é importante. Por que você acaba conscientizando as pessoas sobre os direitos que elas têm. Além de alertar os agressores.* (Santos— professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Na fala da professora Santos, podemos perceber que a interlocutora destaca a importância de falar sobre a violência contra a mulher como forma de conscientização sobre os direitos das pessoas e para alertar os agressores. Sua resposta enfatiza a necessidade de educação e sensibilização para promover uma mudança de mentalidade e comportamento. Sobre essa questão, a professora Neves mencionou que:

*É muito importante, porque a gente sabe que essas meninas, elas têm, ou diretamente ou indiretamente, elas têm essa vivência, em casa ou na família, às vezes até na própria escola, na relação com os colegas, elas têm essa vivência, então é importante esclarecer, Instrumentalizar essas meninas para esse enfrentamento, desse quadro. (Neves– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A professora Neves ressalta a relevância de abordar o tema da violência contra a mulher, especialmente considerando que muitas jovens têm experiências diretas ou indiretas desse tipo de violência em casa, na família ou até mesmo na escola com colegas e destaca a importância de esclarecer e capacitar as meninas para enfrentar essas situações. E a professora Rosane respondeu que,

*Sim! Muito, muito, porque eu acho que, vou repetir, se prepara, quando você conversa, quando você dialoga com os alunos sobre esse tipo de assunto, você incute ideias, você incute conceitos que de repente é diferente do que eles atualmente estão acostumados a ver em casa e eu acho que escola transforma. (Rosane– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Na sua fala, a professora Rosane enfatiza a importância do diálogo e da educação na escola sobre a violência de gênero. Ela destaca que, ao conversar e dialogar com os alunos sobre esse assunto, é possível introduzir ideias e conceitos que podem ser diferentes do que eles estão acostumados em casa, contribuindo assim para uma transformação na mentalidade dos alunos. A resposta da professora Oliveira foi a seguinte:

*Sim, Porque alunos que nós temos aqui com sérios problemas na aprendizagem é porque é reflexo da estrutura familiar e muitas vezes os alunos são criados numa cultura onde um homem pode fazer tudo e a mãe é obrigada a aturar por causa dos filhos eles crescem nessa cultura então isso automaticamente acaba refletindo aqui na criação dos meninos o menino cresce achando que ele pode tudo. (Oliveira– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Outra interlocutora, a professora Oliveira, respondeu que “sim”, é importante falar sobre a violência contra a mulher na sala de aula/escola, destacando que muitos alunos enfrentam problemas de aprendizagem devido às dinâmicas familiares e culturais em que crescem, onde a figura masculina muitas vezes é valorizada em detrimento das mulheres. Na sua resposta destaca a necessidade de desconstruir esses padrões culturais para promover uma

educação mais inclusiva e igualitária. Foi possível observar que as respostas das professoras refletem, ao que tudo indica, uma consciência coletiva sobre a importância de abordar a violência contra a mulher dentro do contexto educacional. Para Pontes (2020, p. 68), “a violência doméstica e familiar contra a mulher é frequente em nossa sociedade, surge como papel fundamental da educação, e mais especificamente, da escola, criar as condições de enfrentamento”. As professoras reconhecem a necessidade de conscientizar e educar não apenas as meninas, mas também, os meninos, sobre os direitos das mulheres e sobre a importância do respeito mútuo e da igualdade de gênero.

Na Questão 1.3 da pesquisa, as professoras interlocutoras foram perguntadas sobre a abordagem da Lei n. 14.164/21 pela EPELS em discussões com os professores. Esse questionamento visa verificar se a instituição tem promovido conversas e debates sobre essa legislação recente com o corpo docente, se mostram interesse em manter os professores atualizados e engajados em temas legais e sociais relevantes, conforme Quadro 9.

**Quadro 9** – A EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os professores? O que narram às interlocutoras, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.3 A EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os professores?					Se já ouviu, justifique sua resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos		X				Não, nunca ouvi falar
Neves		X				Não, que eu estivesse presente, não houve nenhuma fala específica sobre isso.
Rosane		X				Não. Na minha área não
Oliveira		X				Não, nunca ouvir

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Todas as professoras pesquisadas afirmaram que a escola nunca abordou a aplicação da Lei n. 14.164/21. Elas expressaram isso de diferentes maneiras, mencionando frases como "Não, nunca ouvi falar", "Não, que eu estivesse presente, não houve nenhuma fala específica sobre isso", "Não, na minha área não" e "Não, nunca ouvi". Essas respostas refletem a falta de discussão e informação sobre essa legislação na instituição.

De acordo com Costa (2023), os regulamentos e regimentos escolares devem incluir ações para prevenir a violência de gênero. Além disso, é fundamental identificar e eliminar práticas que perpetuem estereótipos de gênero na escola. As práticas pedagógicas também devem fomentar uma rede colaborativa. Nesse contexto, a ausência de discussões e a falta de inclusão da Lei nº 14.164/21 no plano pedagógico da EPELS revelam que a escola não trabalha com essa legislação junto aos professores.

A próxima pergunta marca o encerramento do bloco que investiga se a EPELS

incorpora o tema da violência de gênero, especificamente a violência contra a mulher, e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar. A Questão 1.4 teve como objetivo analisar se as professoras têm conhecimento sobre a inclusão da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da instituição.

No Quadro 10 podemos observar as respostas das interlocutoras para questão que investiga “Se as professoras já ouviram falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar”.

**Quadro 10** – Se as professoras já ouviram falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.4 Você já ouviu falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar?					Se já ouviu, onde ouviu?
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos		X				De nossa escola não.
Neves		X				Não houve dialogo
Rosane		X				Não que eu tenha conhecimento.
Oliveira		X				Nunca ouvir falar, só tenho conhecimento da Lei Maria da Penha

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Conforme os dados apresentados no Quadro 10, todas as professoras foram questionadas se já tinham conhecimento sobre a Lei n. 14.164/21, sendo incluída no currículo escolar, e todas elas responderam negativamente.

A professora Santos afirmou: "De nossa escola não". A resposta dessa interlocutora, ao que parece, indica a ausência desse conteúdo no contexto da instituição. A professora Neves também responde que na EPELS não há diálogo e, assim, afirma: "Não houve diálogo" sobre esse tema. A resposta da professora Rosane foi a seguinte: "Não tenho conhecimento". Por fim, a professora Oliveira também afirmou: "Nunca ouvi falar". E ainda disse que seu conhecimento se limita à Lei Maria da Penha. Essas respostas evidenciam a falta de abordagem da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da EPELS, de acordo com as narrativas das professoras entrevistadas. Ainda sobre essa questão a professora Neves relatou que,

*Não, nós, inclusive, no nosso currículo aqui do projeto pedagógico da EPELS, a gente tem o tratamento de algumas leis. Mas dessa lei específica na proteção mulher, na violência contra mulher não. (Neves– professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A análise do comentário da professora Neves revela que a instituição tem abordado algumas leis em seu currículo, como parte do projeto pedagógico da EPELS, porém, não inclui especificamente a Lei n. 14.164/21 que trata da proteção à mulher e da violência contra a mulher. Isso indica que, embora a instituição possa estar discutindo aspectos legais em seu currículo, ainda não incorporaram de forma direta e específica legislações relacionadas à proteção das mulheres contra a violência de gênero. Essa observação sugere a necessidade de

revisão e atualização do currículo para abordar questões contemporâneas e relevantes, como a violência contra a mulher.

Conforme Ponce e Araujo (2019), no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular impõe aos entes federados a obrigação jurídica de adequar seus currículos para desenvolver habilidades e competências pré-definidas. Essa exigência certamente provocará mudanças nas práticas pedagógicas. No entanto, é importante disputar esse espaço curricular com outras concepções e práticas curriculares, construindo-as coletivamente de modo a garantir e ampliar direitos individuais e sociais, promovendo a cidadania e tecendo uma convivência democrática nos espaços escolares. Essa convivência deve se expandir para outros contextos onde existam relações desiguais de poder. A ausência da discussão e abordagem da Lei nº 14.164/21 no currículo escolar da EPELS é evidente nas falas das professoras, refletindo uma lacuna na formação docente que a EPELS precisa ser preenchida.

### **3.5.4 Percepção das professoras sobre contribuições da Lei n.14.164/21 no currículo da EPELS**

Neste subtópico mostramos resultados da análise e interpretação de dados sobre a percepção das professoras em relação às contribuições, ou eventual falta delas, da Lei n. 14.164/21 no enfrentamento à violência de gênero e violência contra as mulheres inseridas no contexto curricular da EPELS.

Inicialmente, tratamos de investigar a familiaridade das professoras com os detalhes e as disposições da Lei n. 14.164/21, observando que essa é uma questão fundamental para compreender se as professoras pesquisadas estão bem informadas (ou não) sobre as medidas propostas para combater a violência de gênero e violência contra a mulher. Para isso, as interlocutoras foram perguntadas sobre a importância da incorporação da temática no currículo e, nesse sentido, buscamos entender como as professoras percebem a integração das diretrizes estabelecidas pela lei no currículo da EPELS. De acordo com os resultados obtidos pela pesquisa, ao que parece, as professoras acreditam e observam a necessidade da inclusão de conteúdos relacionados à prevenção da violência de gênero, violência contra a mulher e revelam a necessidade de educação para a promoção da igualdade.

O Quadro 11, 12 e 13 a seguir, foram concebidos com o intuito de exibir as narrativas construídas pelas interlocutoras, buscando oferecer uma compreensão mais aprofundada de como essas educadoras concebem, articulam e manifestam suas perspectivas acerca da violência no currículo escolar. Essa análise objetivou discernir pontos de vista específicos que, na concepção dessa pesquisa, podem enriquecer a compreensão da postura das

professoras, interlocutoras diante da pesquisa.

Conforme as respostas da Questão 2.1, direcionada às professoras interlocutoras da pesquisa, com o objetivo de analisar o conhecimento adquirido ao longo de suas carreiras, ao que tudo indica, a escola ainda precisa buscar os caminhos necessários para cumprimento da Lei n. 14.164/21. Para isso, a primeira pergunta busca verificar se as professoras têm conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher no currículo oficial da rede de ensino. Essa abordagem visa entender o nível de familiaridade das professoras com essa legislação específica e sua implementação nas práticas educacionais.

**Quadro 11** – O que dizem as professoras sobre o conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da Semana de prevenção e combate à violência contra a mulher no currículo oficial da rede de ensino

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.1 Você tem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?					Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Embora aconheça, ainda ,não é discutida na escola
Neves		X				Não, nunca vi.
Rosane		X				Não tinha da obrigatoriedade, não. Mas da importância, sim, de se trazer o tema.
Oliveira		X				Não tinha conhecimento

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Do total de professoras entrevistadas pela pesquisa, apenas a professora Santos afirmou ter conhecimento sobre a Lei n. 14.164/21, destacando que embora já ouviu falar da Lei, ainda não é discutida na escola. As demais professoras responderam negativamente, indicando que nunca ouviram falar sobre essa lei ou não tinham conhecimento da obrigatoriedade de sua implementação no currículo. No entanto, todas elas reconheceram a importância de abordar o tema da violência contra a mulher no ambiente escolar. A professora Santos, ao ser perguntada sobre essa questão, respondeu que,

*Eu tenho conhecimento da lei, mas eu não sentei para falar sobre a lei com os meus alunos. Nós falamos sobre outras coisas de uma forma muito superficial para falar (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A resposta da professora Santos revela que ela possui conhecimento sobre a Lei n. 14.164/21, porém, ainda não teve a oportunidade de discutir sobre o tema em profundidade com seus alunos. Ela afirma que, até o momento, as conversas sobre o tema foram superficiais. Isso sugere que, embora a professora tenha consciência da existência da lei e de sua importância, ainda não houve uma abordagem aprofundada ou sistemática sobre o assunto

no contexto educacional em que atua. Essa observação ressalta a necessidade de desenvolver estratégias e atividades pedagógicas mais específicas para abordar questões relacionadas à violência contra a mulher e à proteção dos direitos das mulheres de forma mais abrangente e eficaz. Conforme resultado da análise das respostas da interlocutoras, observamos que é importante perceber que a Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da Semana de Combate à Violência contra a Mulher no currículo oficial da rede de ensino, ainda não é amplamente conhecida por parte das professoras. Scalco e Pinto (2022) mostram, por exemplo, que a implementação dessa lei tem como objetivo trabalhar dentro do currículo escolar da educação básica, conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência, seja contra a criança, o adolescente ou a mulher. A falta de conhecimento dessa lei por parte das professoras, revela uma lacuna na atualização das escolas e na incorporação da Lei 14.164/21 no currículo escolar, comprometendo a integração de toda a comunidade escolar no combate e prevenção à violência.

A questão da pesquisa 2.2 teve como objetivo investigar se as interlocutoras da pesquisa reconhecem a importância de incluir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, conforme estabelecido pela Lei n. 14.164/21, no currículo oficial da rede de ensino. Já que essa semana está prevista para ser realizada anualmente no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

**Quadro 12** - O que pensam as professoras sobre a importância de implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.2A Lei n. 14. 164/21 diz que fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Você percebe que é importante implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?					Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					A conscientização sobre essa questão é um caminho para minimizar a violência
Neves	X					Os casos acometem as famílias de nossos alunos
Rosane			X			Só podemos mudar atitudes com conscientização
Oliveira	X					Como parte dos projetos estruturantes

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

A defasagem na atualização das escolas e na incorporação da Lei 14.164/21 no currículo escolar compromete a integração de toda a comunidade escolar no combate e prevenção à violência. O Quadro 12 mostra os resultados das respostas das interlocutoras para a questão 2.2 e, pelo que foi analisado, todas as professoras entrevistadas na pesquisa responderam “sim e muito” quando questionadas sobre a importância da implementação da Lei 14.164 e da Semana de Combate à Violência contra a Mulher.

Segundo Saffioti (2015), é mais apropriado compreender que a violência contra as mulheres se intensifica progressivamente. Esta visão destaca a urgência na criação e implementação de políticas públicas destinadas à sua erradicação, reforçando a necessidade das iniciativas como mencionadas pelas professoras.

A professora Santos enfatizou que a conscientização sobre essa questão é um caminho fundamental para minimizar a violência. E a professora Neves lembrou na sua resposta que os casos de violência afetam as famílias de seus alunos, destacando a relevância do tema no contexto escolar. Para a professora Rosane só é possível mudar atitudes por meio da conscientização. Já a professora Oliveira ressaltou a importância dessas iniciativas como parte dos projetos estruturantes da instituição. A professora Santos ainda destacou que,

*Com certeza, principalmente no começo do ano, pra poder já conscientizar os meninos e que eles amadureçam essas ideias ao longo do ano. Para verificar se reduzimos essa violência, porque ela é iminente e constante. (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala da professora Santos destaca a importância de implementar a Lei 14.164 e a Semana de Combate à Violência contra a Mulher no contexto educacional, principalmente no início do ano letivo. Ela resalta a necessidade de conscientizar os alunos desde cedo, permitindo que amadureçam essas ideias ao longo do ano. Essa professora reconhece que a violência contra a mulher é um problema iminente e constante, e acredita que a educação é uma ferramenta essencial para reduzir violência.

Para Carvalho (2023), a escola, como um instrumento de transformação social, desempenha um papel crucial na formação de valores, atitudes e hábitos. Dessa forma, o debate de gênero torna-se essencial para a desconstrução de preconceitos presentes em nossa sociedade. Para essa questão sobre o combate à violência, a professora Rosane informou que é muito importante, onde interlocutora citou traz na sua fala que,

*Muito, muito, porque eu acho que, vou repetir, se prepara, quando você conversa, quando você dialoga com os alunos sobre esse tipo de assunto, você incute ideias, você incute conceitos que de repente é diferente do que eles atualmente estão acostumados a ver em casa e eu acho que escola transforma. (Rosane – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala da professora destaca que ao dialogar e conversar com os alunos sobre esse assunto, é possível introduzir ideias e conceitos que podem ser diferentes do que eles estão acostumados a ver em casa. Isso evidencia a capacidade transformadora da escola ao promover discussões e reflexões que podem impactar positivamente as percepções e comportamentos dos estudantes em relação à violência de gênero contra as mulheres. A

professora reconhece o papel fundamental da educação na promoção da conscientização e mudança de mentalidades, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

As narrativas das entrevistadas evidenciam a importância de promover a educação em direitos e, segundo Carvalho (2023), a educação nessa perspectiva, visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que abrange os processos formativos presentes na vida familiar, na convivência humana, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais. Como também, Paulín (2021) destaca que promover a convivência saudável no cotidiano escolar é uma abordagem promissora, desde que reconheçamos que a escola reflete a violência estrutural que afeta os jovens em situação de vulnerabilidade, devido à violação dos seus direitos. Por isso, é preciso questionar o Estado e suas políticas que, muitas vezes, são insuficientes na proteção dos direitos das meninas, crianças, adolescentes e suas famílias, e essa ação é parte essencial desse compromisso.

No Quadro 13 podemos verificar as respostas dadas pelas professoras sobre a questão 2.3 e, de acordo com a as respostas dadas pelas interlocutoras, fica evidente a importância atribuída pelas professoras à abordagem da temática da violência contra a mulher no ambiente escolar.

**Quadro 13** – Narrativas das Professoras e suas considerações sobre a importância de trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar a EPELS, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.3 Você considera importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?					Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
	É Importante	Não É Importante	É Muito Importante	É Pouco Importante	Não Tenho Opinião	
Santos			X			É preciso reconhecer a importância do outro na sociedade, evitar atritos e comportamentos violentos.
Neves			X			É necessário o conhecimento da lei para subsidiar o trabalho em sala.
Rosane			X			Dialogar temas como esse, transformar opiniões e comportamentos
Oliveira	X					A violência que acontece no ambiente doméstico interfere na aprendizagem, pois, desequilibra o emocional do aluno.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Essa indagação busca aprofundar a compreensão das perspectivas das professoras quanto à relevância de incluir discussões, atividades e medidas educativas relacionadas à violência de gênero no contexto escolar. O Quadro apresenta resultados da análise das respostas das professoras em relação à importância de abordar a temática da violência contra a mulher no ambiente escolar. As professoras expressaram suas opiniões sobre o assunto. A professora Santos disse que

*É preciso reconhecer a importância do outro na sociedade, evitar atritos e*

*comportamentos violentos.* (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A fala da professora Santos destaca a necessidade de reconhecer a importância do respeito mútuo na sociedade para evitar conflitos e comportamentos violentos. Ela traz à tona a importância de promover uma cultura de respeito e tolerância no ambiente escolar, especialmente em relação à temática da violência contra a mulher. A professora Neves responde que é

*Muito. É importante, sim. É importante que o coletivo, os docentes, leiam a lei, tomem o conhecimento e sistematizem, pensem em um projeto, Para trabalhar, para atuar nessa temática. É necessário o conhecimento da lei para subsidiar o trabalho em sala.* (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora Neves enfatiza que é fundamental o conhecimento da lei para embasar o trabalho em sala de aula. Além disso, ressalta a importância de um trabalho coletivo e sistematizado entre os docentes, envolvendo a leitura e compreensão da lei, a elaboração de projetos e a atuação efetiva nessa temática. Para Gomes e Pereira (2009), o professor é uma liderança estratégica na escola e o decisor na sala de aula. É crucial que ele esteja capacitado para agir perante situações de violência, não apenas com base em receituários e recursos aprendidos por meio de tentativa e erro, mas com uma compreensão científica dos fatos. Dessa forma, o professor pode intervir de maneira eficaz.

A professora Rosane diz:

*Eu acho que de todas as escolas, não só aqui. A gente vive muito isso, as pessoas vivem muito. E a gente não sabe, a gente não tem ideia do que eles passam dentro de casa, do que as mães passam. Então é um assunto sim que deve ser trabalhado sim, que deve ter semana se precisar de mais semanas, que tenham mais pra gente conseguir realmente incutir as pessoas que elas não merecem, não podem aceitar esse tipo de situação. Dialogar temas como esse, transformar opiniões e comportamentos.* (Rosane – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Analisando a narrativa da professora Rosane sobre essa questão, observamos que ela mostra conhecimento e compreensão da complexidade da violência contra a mulher e sua presença nas vidas das pessoas. A professora destaca a importância de abordar esse tema não apenas na EPELS, mas em todas as escolas, devido à sua relevância e prevalência na sociedade. Para isso, menciona que as pessoas não têm ideia do que algumas mulheres passam em suas casas, ela ressalta a necessidade de conscientização e educação sobre essa realidade. E pensando na construção da semana de combate à violência, a mesma destaca a importância de ter uma semana dedicada ao combate à violência contra a mulher, mas também, reconhece que pode ser necessário mais tempo e esforço para realmente incutir nas pessoas a noção de

que elas não merecem e não devem aceitar tal violência. Ela enfatiza o papel do diálogo e da educação na transformação de opiniões e comportamentos, destacando a escola como um ambiente crucial para promover essa conscientização e mudança, principalmente os alunos, pois, esse tema é sensível e crucial para na sociedade. Já a professora Oliveira responde:

*Sim, ainda mais que quando se fala em violência, automaticamente os alunos associam violência à agressão física,. Eles não associam violência à agressão verbal.Então, a importância dessa semana, desse direcionamento, é mostrar pro menino que a violência contra a mulher não aparece só na questão física, mas na questão verbal. A violência que acontece no ambiente doméstico interfere na aprendizagem, pois, desequilibra o emocional do aluno. (Oliveira – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A professora Oliveira também relata a importância de abordar a violência contra a mulher de forma ampla e inclusiva no ambiente escolar. No qual, sua fala mostra uma tendência dos alunos em associar violência apenas à agressão física, ignorando, muitas vezes, a violência verbal e a psicológica, que também são formas de violência significativas, como trazidas pela Lei Maria da Penha. Além disso, a docente mostra a necessidade de ampliar o entendimento dos alunos sobre as diversas formas de violência que podem ocorrer no ambiente doméstico. Ela reconhece que esse tipo de violência pode interferir diretamente na aprendizagem dos alunos, desequilibrando emocionalmente e impactando seu desempenho escolar. A fala dessa professora nos levou a retomar Marília de Carvalho (2003), quando no seu artigo sobre *Sucesso e Fracasso Escolar*, destaca a importância de abordar as questões de gênero no debate educacional atual. A autora argumenta que, seja na escola, na sala de aula, na formulação de políticas públicas ou na pesquisa acadêmica, o fracasso escolar, a dificuldade na aprendizagem, estão interligadas à questão da violência.

As falas das professoras, portanto, evidenciam a importância de trabalhar a temática da violência contra a mulher dentro do ambiente escolar. Para Abramovay (2002), a escola pode ser um local privilegiado para o combate à violência, mas, para isso, é necessário contar com profissionais com conhecimento. Cabe ao poder público investir na formação e preparo desses profissionais, bem como, adotar estratégias para fazer prevalecer os direitos e deveres do professor. Isso inclui a possibilidade de experimentar medidas de prevenção e acompanhar tanto a população quanto as experiências implementadas de políticas públicas.

### **3.5.5 Sobre formação do professor, prática docente e a Lei nº 14.164/21**

É fundamental garantir que a escola contribua para a prevenção de comportamentos agressivos e incentivá-los a buscar formação continuada, reconhecendo que a experiência por

si só não é suficiente para enfrentar a violência.

Gomes e Pereira (2009) apresentam elementos essenciais que devem ser integrados a qualquer estratégia de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos professores para evitar e lidar com a violência nas escolas. Nesse sentido, Gomes e Pereira (2009) explicam que, primeiramente, é necessário capacitar os professores para lidar com a violência escolar, incluindo medidas que assegurem que eles compreendam como a violência se desenvolve entre os jovens. Além disso, mostram que é crucial os conhecimentos embasados nas pesquisas recentes sejam transmitidos aos professores e integrados em suas atividades, juntamente com as práticas exemplares validadas por esses estudos. Também é importante reconhecer que a prevenção e o manejo da violência são responsabilidades de toda a equipe escolar.

Este subtópico aborda a perspectiva das professoras interlocutoras da pesquisa em relação à formação docente, prática pedagógica e a influência da Lei n. 14.164/21. Nessa perspectiva, buscamos compreender a frequência com que questões relacionadas à violência contra a mulher foram abordadas durante a formação acadêmica. Além disso, exploramos a presença dessas temáticas nas atividades complementares e/ou na formação continuada em que as professoras participam. Foi analisada também, a inclusão de questões sobre violência contra a mulher nos livros didáticos adotados na escola, investigando a regularidade com que tais abordagens são incorporadas. E, também, se as professoras receberam alguma orientação ou capacitação específica para lidar com questões de gênero e a problemática da violência contra a mulher no ambiente escolar.

No Quadro mostramos os resultados da análise das “Narrativas das professoras sobre sua formação acadêmica e a frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas, 2023”.

**Quadro 14** – Narrativas das professoras sobre sua formação acadêmica e a frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.1 Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas?				Justifique sua resposta
	Foram muito abordadas	Foram pouco abordadas	Não foram abordadas	Não tenho opinião	
Santos			X		Algumas vezes a temática foi citada,mas de forma estanque
Neves			X		As pautas sociais não eram tratadas nas época ( anos 90).
Rosane			X		Formei muito tempo atrás, onde esses assuntos não eram explicados.
Oliveira		X			Pouco abordadas

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Essa pergunta buscou compreender como a temática sobre a violência contra a mulher foi abordada durante a formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa, visando

verificar o quanto o tema da violência de gênero foi integrado nos currículos educacionais e nas discussões durante o período de formação dos indivíduos. Além disso, avaliar o impacto que essa formação teve na visão e atuação das profissionais em relação a essa questão ao longo de suas carreiras.

A fala da professora Santos indica que, embora a temática tenha sido citada algumas vezes, a abordagem foi de forma pontual e isolada. Isso sugere que a violência contra a mulher não era um tema central ou recorrente em sua formação, o que pode ter impactado seu conhecimento e sensibilização sobre o assunto. Por sua vez, a professora Neves mencionou que as pautas sociais, incluindo a violência contra a mulher, não eram tratadas durante sua formação nos anos 90. Isso evidencia uma lacuna significativa na abordagem de questões sociais relevantes nos currículos educacionais da época. Neves ainda fez uma pontuação afirmando que:

*Nunca foi tocado não, até porque também tem muito tempo. Minha formação tem mais de 20 anos. Então, nem de longe essa temática esteve presente.* (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora reflete uma realidade lamentável que muitas vezes é observada em diversos contextos educacionais: a falta de abordagem adequada e atualizada sobre temas sensíveis, como a violência contra a mulher. Essa constatação ressalta uma lacuna importante na formação dos profissionais da educação em relação a questões de gênero e violência. Mostra também como o currículo acadêmico, muitas vezes, não acompanha a evolução das demandas sociais e dos debates contemporâneos. Enquanto que, a professora Rosane destacou que se formou em um período em que esses assuntos não eram explicados, sugerindo que a temática da violência contra a mulher não era uma prioridade ou parte integrante dos programas de ensino naquele momento. Já a professora Oliveira apontou que as questões sobre a violência contra a mulher foram pouco abordadas durante sua formação, o que indica uma falta de ênfase ou atenção dada a esse tema específico.

Levando em consideração as narrativas das professoras da ausência da abordagem de conteúdos em suas formações, revidenciando que as professoras possuem mais de duas décadas de formação, a próxima pergunta realizada as professoras busca perceber se à temática da violência contra a mulher em atividades complementares e na formação continuada essas questões são abordadas.

Ferreira (2017) destaca a necessidade de a escola fornecer aos seus professores os recursos essenciais para a formação continuada. Isso inclui prepará-los para interações afetivas e culturais, desenvolver competências cognitivas e habilidades para lidar com

questões emergentes, como as relações de gênero, masculinidades e feminilidades. É importante considerar as capacidades de ação e a natureza das relações interpessoais que são fundamentais nos processos de socialização escolar.

A participação frequente e ativa em atividades que abordam a violência contra a mulher indica um comprometimento em buscar conhecimento e ferramentas para lidar com essa questão de maneira mais eficaz em suas práticas pedagógicas. É fundamental que as atividades complementares e a formação continuada ofereçam espaço para reflexão, debate e aprendizado sobre temas tão relevantes para a construção de uma sociedade mais justa e livre de violência. A Questão da pesquisa 3.2 buscou analisar se as professoras interlocutoras durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais participaram, com que frequência as questões voltadas a violência contra a mulher são abordadas, conforme o Quadro 15.

**Quadro 15** – O que dizem as professoras sobre as atividades complementares e/ou formação continuada, nas quais participaram, e a frequência às questões voltadas a violência contra a mulher foram abordadas, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.2 Durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais você participa, com que frequência as questões voltadas a violência contra a mulher são abordadas?			
	Sempre são abordadas	São pouco abordados	Nunca são abordados	Justifique sua resposta
Santos		X		De forma discreta em um fragmento de texto
Neves			X	Quase nunca
Rosane		X		Em conversas bem informais
Oliveira		X		Raramente, tais conteúdos eram abordados

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

As respostas das professoras mostram que não apenas na sua formação inicial, mas também em suas atualizações, existe uma frequência bastante baixa na abordagem de questões voltadas à violência contra a mulher durante suas atividades complementares e formação continuada.

Veiga (2002) cita que, a relação entre formação inicial e continuada implica na integração e aprimoramento do currículo da formação inicial. A formação inicial deve proporcionar ao futuro professor uma base sólida nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para o exercício da profissão, enquanto a formação continuada deve focar nas necessidades e experiências vivenciadas pelos docentes em sua prática profissional.

A professora Santos menciona que a abordagem foi realizada de forma discreta, em um fragmento de texto. Isso sugere que o tema pode ser tratado de maneira superficial ou apenas pontualmente, sem uma imersão significativa no assunto. Vindo a complementar sua fala relatando que:

*Durante o meu mestrado, tivemos várias discussões para falar sobre a questão da violência contra a mulher. E também da questão das raças, essa*

*questão dos preconceitos raciais, a gente discutiu um bocadinho. (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Nesta citação, a professora Santos nos revela um aspecto positivo em relação à abordagem da violência contra a mulher durante seu mestrado. Ela destaca que durante esse período houve várias discussões sobre essa temática, o que mostra um engajamento e interesse em aprofundar o conhecimento nesse assunto tão importante. A professora Santos, realizou o seu mestrado no Programa de Educação em Ciências e Matemática pela UESB e, na sua fala procurou mostrar como a universidade contempla em seus diversos cursos de mestrado, discussões sobre a questão das raças e preconceitos raciais, uma abordagem ampla e inclusiva em relação às questões sociais e de gênero. E a professora Neves relatou que as questões relacionadas à violência contra a mulher, quase nunca foram abordadas durante suas atividades de formação continuada. Essa resposta indica uma preocupante falta de atenção e prioridade dada a essa temática nessas atividades. A professora Neves ainda mencionou que:

*A temática, ela até que foi tocada algumas vezes no processo de formação continuada, através dos textos, dos temas que seriam necessários trazer para a escola, enquanto temática social, mas enquanto lei que institui esse trabalho, oficialmente não. (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Nesta fala percebemos que ainda existe uma abordagem limitada da temática da violência contra a mulher em sua formação continuada. A professora Neves menciona que a questão foi abordada algumas vezes por meio de textos e temas necessários para serem trabalhados na escola, como parte das discussões sobre temáticas sociais. No entanto, a professora ressalta que não houve uma abordagem oficial ou sistemática da lei que institui o trabalho de combate à violência contra a mulher. A professora Rosane menciona que as questões são abordadas em conversas bem informais, o que pode indicar que não há uma estrutura ou planejamento específico para tratar desse tema de forma mais aprofundada. Por fim, a professora Oliveira relata que os conteúdos sobre violência contra a mulher são raramente abordados durante suas atividades complementares e de formação continuada.

Em suma, o resultados da análise das respostas das professoras sugerem a necessidade urgente de uma revisão e ampliação dos conteúdos abordados durante as atividades complementares e formação continuada, de modo a garantir uma abordagem mais abrangente e eficaz das questões relacionadas à violência contra a mulher, ressaltando a necessidade de uma revisão curricular constante, incluindo a introdução de conteúdos que abordem de maneira mais ampla e aprofundada as questões relacionadas à violência.

A próxima pergunta realizada às interlocutoras visou entender sobre os livros didáticos utilizados na escola e com que frequência às questões relacionadas à violência contra a

mulher é abordada. Esse questionamento é crucial para avaliar a abordagem e a importância dada a esse tema nos materiais pedagógicos adotados pela instituição, já que, os livros didáticos adotados pela EPELS passam por um processo de escolha, através de um guia de livros, onde os professores e gestores escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos. A correta escolha desses materiais desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, influenciando suas percepções e entendimentos sobre questões sociais e de violência.

No entanto, é essencial que os livros didáticos abordem de maneira adequada temática de cunho social, como exemplo o da violência contra a mulher, fornecendo informações precisas, promovendo a reflexão crítica e contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e igualdade. e violência e na promoção de uma educação mais inclusiva e consciente. Conforme o quadro 16, quando questionadas sobre os livros didáticos adotados na escola, com que frequência às questões sobre a violência contra a mulher são abordadas, as professoras trouxeram as seguinte considerações:

**Quadro 16** – O que dizem as professoras sobre os livros didáticos adotados na escola, e a frequência que as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.3 Nos livros didáticos adotados na escola, com que frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas?				
	Sempre são abordadas	São pouco abordados	Nunca são abordados	Não tenho opinião	Justifique sua resposta
Santos		X			Quase nunca
Neves			X		Não costumo ver
Rosane			X		Sou professora de educação física, não temos livros que trabalham com esses temas, ainda!
Oliveira		X			Pouquíssimas vezes

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Segundo Susane Oliveira (2019), a produção e circulação de representações nos livros didáticos envolvem um conjunto de tradições, memórias, expectativas docentes, orientações curriculares oficiais, perspectivas historiográficas, demandas sociais, práticas, normas, valores e discursos que moldam a complexidade e especificidade do saber escolar.

As respostas das professoras refletem uma preocupação quanto à abordagem das questões sobre violência contra a mulher nos livros didáticos adotados na escola, onde as professoras mencionaram que são pouco abordados e/ou nunca são abordados. A professora Santos menciona que essa temática é abordada "quase nunca", indicando uma ausência significativa de conteúdo relacionado à violência de gênero nos materiais pedagógicos utilizados. A professora ainda sinalizou que,

*“Essas questões, elas praticamente não são abordadas no livro didático, pelo menos nos livros de ciências”.* (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa).

A fala de Santos destaca uma preocupação pertinente sobre a falta de abordagem das

questões relacionadas à violência contra a mulher nos livros didáticos, especialmente nos livros de ciências, de levanta-se uma questão sobre a necessidade de uma revisão nos materiais pedagógicos utilizados na escola. A professora Neves relata que não costuma ver essas questões abordadas nos livros didáticos, o que sugere uma falta de atenção ou inclusão dessa temática nos materiais de ensino na sua área de atuação que é artes. Trazendo como percepção a seguinte fala,

*Eu não me recordo de nenhum texto, pelo menos no livro do nono ano, não me recordo de nenhum texto que abordasse essa temática.* (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Tal declaração mostra que nas turmas do ano de arte, mesmo sendo uma disciplina que trabalha as expressões artísticas e traz uma sensibilizar e conscientizar os alunos sobre essa questão social complexa. Onde a interlocutora deixa evidente que as turmas do nono ano do fundamental I, questões importantes como a violência de gênero não são tratadas de forma adequada nos livros didáticos. Isso pode resultar em uma limitação de conhecimento por parte dos alunos sobre um tema tão relevante para a sociedade.

A professora Rosane, por sua vez, menciona que, como professora de educação física, não têm livros que trabalhem com esses temas até o momento. Essa declaração ressalta a importância de incluir discussões sobre violência contra a mulher em todas as áreas do conhecimento, não apenas nas disciplinas tradicionalmente associadas a essas temáticas. E a professora Oliveira que trabalha com a disciplina redação, também aponta uma frequência muito baixa na abordagem dessas questões nos livros didáticos, encionando que é algo trabalhado "pouquíssimas vezes". A professora Oliveira ainda citou que

*O livro que a gente tinha falava sobre o gênero textual, relato de experiência. Usamos um livro que o tema desse texto era falando, contando o relato de experiência, contando sobre a história da mulher que deu origem à Maria da Penha. Em linguagens, aparece como tema dentro dos gêneros textuais.* (Oliveira – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A narrativa da professora mostra que ao mencionar um livro que aborda o relato de experiência relacionado à história de Maria da Penha e da Lei que levou o seu nome, destaca a relevância de discutir questões de gênero e violência no contexto educacional. É importante conceber que tais temáticas devem incorporadas aos conteúdos de linguagem, dentro dos gêneros textuais abordados em sala de aula. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também, para a conscientização e sensibilização em relação a essa problemática social, possibilitando que os alunos tenham acesso a informações relevantes sobre o tema, compreendam suas nuances e consequências, e

desenvolvam uma postura crítica e empática diante das questões de violência de gênero.

Essas considerações reforçam a necessidade de uma revisão curricular dos materiais didáticos para garantir que conteúdos que impactam significativamente a nossa sociedade sejam adequadamente abordados.

Nesse contexto, Susane Oliveira (2019) destaca que, como os livros didáticos frequentemente não problematizam ou historicizam os enunciados de violência contra mulheres, cabe aos professores realizar essa tarefa em sala de aula. Isso envolve lançar questionamentos que promovam uma compreensão do sexo/gênero não como uma dimensão particular e privada da existência humana, mas como uma questão pública, política e de impacto geral na história das coletividades. Apontar o caráter histórico-cultural, interseccional e sistêmico da violência de sexo/gênero na história é uma estratégia didática essencial para combater e desconstruir os esforços do patriarcado em invisibilizar, privatizar ou naturalizar todas as formas de violência contra mulheres.

A última questão do terceiro bloco de perguntas dirigidas às professoras interlocutoras busca analisar se elas recebem alguma orientação ou capacitação específica para lidar com questões de gênero e violência contra a mulher na escola, através do quadro 17. O objetivo foi entender se há programas ou iniciativas de formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relacionados a esses temas tão importantes no ambiente escolar.

**Quadro 17** – Narrativas das professoras sobre a orientação ou capacitação que, receberam para tratar das questões de gênero e da violência de violência contra a mulher na escola, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.4 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação para tratar das questões de gênero e da violência de violência contra a mulher na escola?					Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos		X				Essas questões são pouco discutidas na escola
Neves		X				Não são discutidas na escola
Rosane		X				Trabalhamos com a nossa curiosidade, pesquisa e atualidades.
Oliveira		X				Não recebemos nenhuma orientação

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Todas as professoras responderam que na escola não recebem capacitação para tratar das questões de gênero e da violência de violência contra a mulher na escola. Onde podemos refletir uma brecha significativa no ambiente educacional em relação à orientação e capacitação para lidar com questões de violência contra a mulher. O fato de todas as professoras indicarem que não recebem orientação nesse sentido sugere a falta de programas ou iniciativas direcionadas para esse tipo de formação.

Elsen (2011) destaca que, para que a escola realmente funcione como um espaço que

ofereça aos seus usuários uma perspectiva ampliada de educação, é essencial capacitar professores e funcionários sobre o tema da violência. Isso inclui o reconhecimento da violência, o papel da escola na sua identificação e encaminhamento, e a explicitação do compromisso da instituição com a prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Além disso, é fundamental tornar claras as relações da escola com os órgãos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes que compõem a rede formal de proteção.

A fala da professora Santos, mencionando que essas questões são pouco discutidas na escola, ainda afirmou que *“Não, aqui dentro da escola eu nunca participei de nenhuma capacitação sobre isso”*. Isso ressalta a necessidade de maior atenção e abordagem desses temas no contexto educacional. Da mesma forma, a observação da professora Neves de que tais assuntos não são discutidos na escola reforça a importância de ampliar o diálogo e ações relacionadas à igualdade de gênero e combate à violência contra a mulher. Neves ainda narrou que *“A gente até que discute isso, mas voltado para um trabalho sistemático, coletivo, colaborativo, não”*. Já a professora Rosane destaca a iniciativa pessoal de buscar conhecimento por meio da curiosidade, pesquisa e acompanhamento de atualidades. Embora essa atitude seja louvável, mostra também a falta de suporte institucional nesse sentido. Rosane ainda trouxe na fala que *“Nunca teve nenhuma orientação referente a isso. A gente vai intuitivamente”*. Por fim, a declaração da professora Oliveira, afirmando que não há orientação recebida, evidencia a necessidade urgente de implementar programas de capacitação e formação continuada para os educadores, a fim de prepará-los adequadamente para lidar com essas questões sensíveis e complexas no ambiente escolar.

### **3.5.6 O que dizem/falam/pensam os professores sobre manifestações de violência de gênero no espaço escolar/sala de aula e intersecção gênero, raça, etnia, classe social.**

O último subtópico voltado à percepção das professoras interlocutoras da pesquisa, visa realizar uma análise detalhada das respostas das interlocutoras em relação às percepções, opiniões e reflexões dos professores sobre manifestações de violência de gênero no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, considerando também a interseção de fatores como gênero, raça, etnia e classe social.

Foram analisadas a fala e percepções das professoras no que diz respeito a situações que envolvam violência contra mulheres, investigando se tiveram vivências em sala de aula relacionadas a atos violentos entre alunos do sexo masculino e feminino. Além disso, abordamos a perspectiva das professoras sobre a implementação de iniciativas, como a Semana da Violência contra a Mulher, e se acreditam que essas ações podem contribuir para a

redução da violência enraizada em marcadores sociais, tais como gênero, raça, etnia e classe social. Outro ponto de análise foi à visão das professoras quanto à eficácia da abordagem de questões relacionadas ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula como meio de contribuir para a diminuição da violência contra a mulher. Exploramos se as interlocutoras percebem a importância dessa abordagem como um instrumento educacional significativo.

Por fim, analisamos se as professoras consideram que fatores interseccionais, como raça, etnia e classe social, desempenham um papel na prática da violência contra a mulher na escola. Essa abordagem proporcionou uma compreensão mais completa das percepções das professoras sobre a dinâmica complexa envolvendo violência de gênero no ambiente educacional. A primeira questão direcionada às professoras interlocutoras, buscando saber se elas já vivenciaram alguma situação de violência contra a mulher na sala de aula, que envolvesse meninos contra meninas. Destacamos que, essa pergunta buscou compreender a experiência prática das professoras em lidar com casos de violência de gênero dentro do ambiente escolar.

**Quadro 18** – Narrativas das professoras sobre as vivências de situações que envolvessem a violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.1. Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Violência verbal, física em forma de brincadeiras
Neves		X				Nas minhas aulas, não.
Rosane		X				Graças a Deus não!
Oliveira		X				Na minha presença não

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

A leitura do Quadro 18 evidencia que apenas a professora Santos se deparou com a realização de violência de meninos contra meninas na sala de aula. Mesmos assim as respostas das professoras refletem uma diversidade de experiências em relação à vivência de situações de violência contra a mulher na sala de aula.

A fala da professora Santos, ao mencionar que já vivenciou presenciou a violência verbal e física entre meninos e meninas em forma de brincadeiras, destaca a necessidade de atenção e intervenção diante dessas situações, mesmo que se apresentem de forma aparentemente lúdica. Santos ainda trouxe como fala que,

*Nós temos, assim, um comportamento paternalista. Onde a sociedade valoriza mais o homem do que a mulher. Então, isso fica visível na sala de aula. Embora não seja uma coisa muito explícita, mas fica nas entrelinhas. Durante todo o tempo, você percebe essa questão dentro da casa da gente, nos ambientes onde a gente circula também (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A resposta da professora Santos indica uma percepção em relação à violência contra a mulher, destacando a existência de um comportamento paternalista na sociedade que valoriza mais o homem do que a mulher. Ela aponta que essa dinâmica se manifesta de maneira sutil, nas entrelinhas, tanto dentro da sala de aula quanto em outros ambientes sociais. Essa observação sugere uma compreensão profunda das questões de gênero e da maneira como são internalizadas e reproduzidas na sociedade. A importância de reconhecer e abordar essas questões de forma explícita, mesmo quando não são manifestadas de maneira direta. Isso ressalta a necessidade de promover a conscientização e a mudança de paradigmas em relação à valorização e ao tratamento igualitário entre homens e mulheres, não apenas no contexto escolar, mas também na sociedade em geral.

Saffioti (1976, p. 87) mostra que “as relações entre os sexos e, conseqüentemente, a posição da mulher na família e na sociedade em geral constituem parte de um sistema de dominação mais amplo”. A autora aponta para a ideia de que a desigualdade de gênero é um reflexo de uma estrutura maior de poder e dominação presente na sociedade. Este sistema de dominação mais amplo, frequentemente referido como patriarcado, privilegia os homens em diversos aspectos da vida social, econômica e política.

Em sua resposta, a professora Neves relata não ter vivenciado tais situações em suas aulas, afirmando “*Não, nas minhas turmas, nas minhas aulas, nunca vivenciei, não!*”. A professora Oliveira também destaca que, em suas atividades, não presenciou situações de violência contra a mulher em sala de aula. E a professora Rosane expressa gratidão por não ter vivenciado situações dessa natureza e sugere uma postura positiva em relação à construção de um ambiente escolar livre de violência de gênero. Ainda, em sua fala, a Rosane externou a sua forma de pensar sobre essa questão e diz:

*Não, porque eu não admito. É uma coisa que eu já, eu chego na minha sala e digo, minha sala não tem gênero. É uma das coisas que eu mais falo. Eu não tenho gordo, magro, não tenho alto, não tenho baixo, não tenho preto, não tenho branco, não tenho amarelo. Todo mundo pra mim é igual. Então todas as minhas aulas eu busco que todos façam a mesma coisa. Independente de ser o futebol, eles acertam o que eles querem, então todo mundo vai fazer aquilo. Porque realmente não vejo diferença, eles não podem ter diferença. Eles têm que achar que o colega é igual a ele sempre, em qualquer circunstância. Pra evitar que tenha essas situações de comitiva de violência. (Rosane – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A professora Rosane mostra que em suas aulas busca trabalhar com seus alunos a igualdade e a não tolerância à violência de gênero. Ao afirmar que sua sala não tem gênero e que todos são iguais, independentemente de características físicas ou étnicas, ela demonstra

uma postura inclusiva e respeitosa em relação aos seus alunos. A realização de uma abordagem proativa na promoção de um ambiente escolar livre de discriminação e violência.

Ao estabelecer a ideia de igualdade e respeito mútuo entre os alunos ela busca evitar situações de violência ou discriminação com base em características de gênero. Importante perceber que, essa abordagem não apenas contribui para um clima positivo e seguro na sala de aula, mas também ajuda a promover valores fundamentais de respeito, inclusão e igualdade entre os estudantes. Assim, a fala de Rosane nos leva a Elsen (2011), ao destacar que, os professores podem ser os principais agentes na identificação e interrupção de situações de violência, desde que adotem atitudes proativas. As falas das professoras para esta pergunta, ao que tudo indica, revelam a importância de promover um ambiente escolar seguro e respeitoso, além de ressaltar a necessidade contínua de conscientização e intervenção em casos de violência de gênero, mesmo que sutis ou disfarçados sob a forma de brincadeiras.

A próxima pergunta teve como objetivo analisar as narrativas das professoras interlocutoras verificando se elas acreditam que a implementação da Semana da Violência contra a Mulher, na EPELS, possa contribuir significativamente para a redução da violência enraizada por marcadores sociais, tais como diferenças de gênero, raça, etnia e classe social. Para isso, a pesquisa analisou a percepção das professoras, buscando evidenciar um olhar mais profundo sobre as causas e consequências da violência de gênero, bem como sensibilizar a comunidade escolar para a importância de combater essas formas de discriminação e violência. No Quadro 19, abaixo, podemos observar as respostas das interlocutoras sobre a questão que investigou sobre Narrativas das professoras sobre a implementação da semana da violência contra a mulher e suas contribuições na diminuição do fenômeno no contexto escolar, que pode estar enovelada por marcadores sociais da diferença de gênero, raça, etnia, classe social.

**Quadro 19** – Narrativas das professoras sobre a implementação da semana da violência contra a mulher e suas contribuições na diminuição da violência contra a mulher que pode estar enovelada por marcadores sociais da diferença de gênero, raça, etnia, classe social, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.2. Você acredita que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que pode estar enovelada por marcadores sociais da diferença de gênero, raça, etnia, classe social?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Certamente pessoas conscientes sobre a questão da violência, aprendem a ser menos violentas.
Neves	X					Isso a médio e longo prazo.
Rosane			X			Dialogo sempre vai abrir portas e esclarecer temas.
Oliveira	X					Promove a conscientização

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

O quadro revela que ao serem questionadas sobre se acreditam que a implementação da Semana da Violência contra a Mulher poderá contribuir para a redução da violência que

pode ser influenciada por marcadores sociais como gênero, raça, etnia e classe social, todas as professoras responderam Sim e/ou Muito. Essas respostas evidenciam a compreensão das professoras sobre a importância da Semana da Violência contra a Mulher como uma estratégia essencial para lidar com a violência enraizada em questões sociais profundas.

A professora Santos ressalta a conexão entre conscientização e redução da violência, indicando que pessoas mais conscientes tendem a ser menos violentas. Essa visão destaca a necessidade de educação e sensibilização para mudar padrões de comportamento prejudiciais. Além disso, a professora Santos relatou que:

*“A implementação da lei com certeza vai reduzir porque isso traz uma conscientização para as pessoas e elas começam a pensar sobre esses comportamentos. Principalmente em casa, onde os meninos são mais valorizados do que as meninas, desde que nascem. Geralmente, é perceptível nas famílias que o homem, os pais, eles colocam a superioridade dos filhos em relação às filhas. Tipo, você vai viajar, se for uma mulher que vai dirigir, tem que ir alguém com ela. Porque ela é mulher. Se fosse fulano que é homem, seria melhor. Então, assim, existe uma coisa que é institucionalizada, ela não é uma coisa criada recente, não. É uma coisa que tá arraigada já no brasileiro. Não sei se no mundo inteiro é assim, mas no Brasil é assim”.* (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A resposta da professora Santos evidencia uma percepção profunda das raízes sociais que alimentam a violência contra a mulher. Ela destaca a importância da implementação da lei como um meio de conscientização, levando as pessoas a refletirem sobre comportamentos discriminatórios e sexistas enraizados na sociedade. A professora aponta para a desigualdade de gênero presente desde cedo, destacando como meninos são muitas vezes valorizados em detrimento das meninas, inclusive em situações cotidianas como dirigir ou viajar. A fala da professora nos remete a Saffioti (1987) que, em seu livro "O Poder do Macho", destaca a importância de compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais facilita a legitimação da superioridade dos homens. Detecta-se, assim, o processo de naturalização de uma discriminação exclusivamente sociocultural. Ainda para Saffioti (1987, p. 8).

Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira. Embora este fenômeno não seja exclusivo do Brasil, é sobre esta nação, fundamentalmente, que incidirá a análise aqui desenvolvida. A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Nessa fala de Saffioti (1987) vemos que a identidade social da mulher, assim como a

do homem, é construída pela atribuição de diferentes papéis que a sociedade espera que sejam desempenhados pelos diferentes sexos. Essa delimitação social precisa definir os espaços nos quais as mulheres são esperadas a atuar, em contraste com os terrenos designados para os homens. Compreender esse processo pode promover enormes avanços na conscientização tanto de mulheres quanto de homens, permitindo a desmistificação do suposto caráter natural das discriminações praticadas contra as mulheres. E Bourdieu (2012, p. 138), no livro *A dominação masculina*, mostra que:

A unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de Perpétuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas.

A citação de Bourdieu (2012) evidencia que a unidade doméstica é um dos lugares onde a dominação masculina se manifesta de maneira mais clara e inquestionável, não apenas por meio da violência física, mas também através de forças materiais e simbólicas. Essas relações de poder são Perpétuadas por instituições externas à família, como a Igreja, a Escola e o Estado, cujas ações políticas, sejam elas declaradas ou ocultas, oficiais ou oficiosas, reforçam essa dinâmica. Essa valorização se traduz em práticas cotidianas e atitudes que corroboram a ideia de que os meninos possuem um status superior. Por sua vez, a professora Neves destaca o aspecto de longo prazo dessa abordagem, sugerindo que a conscientização e mudança de atitudes requerem um processo contínuo e gradual. Neves ainda respondeu que:

*Sim, eu acho que todo o diálogo, todo o embasamento que for tratado com esses alunos, que dê a eles condições de entender, de compreender esse problema, mesmo que eles não vivem em casa, mas que eles possam fazer uma leitura do que acontece na sociedade, eu acho importante. A gente percebe que quanto menos a mulher tem conhecimento, mais ela tem dependência. Quanto menos ela tem uma vivência, mais ela sofre o risco de sofrer essa violência. Quando a mulher tem uma percepção do seu valor, dos seus direitos, a sua autonomia, ela está mais preparada para esse enfrentamento. Empoderada, porque ela sabe até onde ela pode permitir isso.* (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A professora Neves destaca a importância do diálogo e do embasamento educacional para lidar com a violência contra a mulher. Ela ressalta que o conhecimento e a compreensão desse problema são fundamentais para os alunos, mesmo que não vivam diretamente essas situações em casa. A professora enfatiza a relação entre o empoderamento da mulher e sua capacidade de enfrentar a violência, mencionando que quanto mais informada e consciente uma mulher é, menos vulnerável ela se torna.

Compreender seu próprio valor, direitos e autonomia é crucial para que as mulheres possam se proteger e resistir à violência. Em consonância com a observação da professora Neves, podemos observar que Portela (2017) destaca que a interseccionalidade de raça, classe, gênero e outras características identitárias amplia a vulnerabilidade das mulheres e gera formas de opressão que contribuem para seu desempoderamento.

Joice Berth (2019) reforça essa ideia ao mostrar que o empoderamento, assim como o lugar de fala, ocupam uma posição estratégica ao revelar a bipolaridade social. Esta sociedade, que simultaneamente anseia pela igualdade em meio a uma confusa crise ética, muitas vezes não está disposta a examinar e questionar seus privilégios para promover uma transformação social completa e possível. O empoderamento, portanto, é fundamental para dismantelar as estruturas de poder que Perpétuam a desigualdade e a violência de gênero.

A professora Rosane em sua fala mostra que o poder do diálogo como ferramenta para abrir portas e esclarecer temas sensíveis pode contribuir para a redução da violência ao criar um ambiente propício para a reflexão e mudança de mentalidades. Já a professora Oliveira destaca a importância da conscientização como um dos resultados esperados da implementação da Semana da Violência contra a Mulher, indicando que esse tipo de iniciativa pode contribuir para elevar a consciência coletiva sobre a gravidade da violência de gênero e suas ramificações em diferentes esferas sociais. Para isso a professora Oliveira externou assim:

*Eu acho que a questão social é mais forte do que a questão étnica no que diz respeito à violência. E olha que hoje em dia, se até a Ana Hickmann foi agredida, quanto mais nós mortais. Se a Ana Hickmann foi chamada de feia, gorda, tomou uma porrada do marido, imagine nós mortais. Luísa Brunet tomou uma surra do marido, quebrou costela. (Oliveira – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala de Oliveira aborda a complexidade das questões sociais e a violência contra a mulher, destacando a relevância de considerar não apenas as diferenças étnicas, mas também as dinâmicas sociais mais amplas. Ela faz referência a casos notórios de repercussão nacional de celebridades brasileiras que sofreram violência contra a mulher, como o de Luísa Brunet e Ana Hickmann, na busca de ilustrar como a violência pode atingir mulheres de diferentes origens sociais e não faz distinção social. Esses exemplos servem para evidenciar que a violência contra a mulher transcende as barreiras étnicas e sociais, sendo um problema que afeta mulheres de diversas origens e estratos sociais. A fala da professora Oliveira destaca a importância de reconhecer e enfrentar essa violência em todas as suas manifestações, independentemente das diferenças étnicas ou sociais.

As professoras relataram a importância da implementação da Semana da Violência contra a Mulher como uma medida para reduzir a violência contra elas, que muitas vezes está entrelaçada com marcadores sociais de diferença como gênero, raça, etnia e classe social. Nas suas falas percebemos que todas elas veem essa semana como uma oportunidade para promover a conscientização, o diálogo e a mudança de comportamento, elementos essenciais para a diminuição da violência baseada em marcadores sociais.

É importante destacar os fatores interseccionais que frequentemente estão entrelaçados. O Protocolo de Atendimento à Violência de Gênero contra Mulheres da USP (2021) enfatiza que a perspectiva de gênero deve incluir todas as mulheres, independentemente de idade, classe social, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero. Observar a interseccionalidade entre esses marcadores é essencial para reconhecer a diversidade e a pluralidade das experiências femininas. Mulheres com deficiência, negras, indígenas, periféricas, de menor renda e aquelas que sofrem violência devido à sua orientação sexual e identidade de gênero enfrentam dificuldades específicas no acesso a direitos, além de formas e frequências particulares de violência que não afetam todas as mulheres da mesma maneira. A discriminação e a violência de gênero podem ocorrer dentro dessa multiplicidade de contextos e identidades, exigindo uma abordagem que considere todas essas variáveis.

A próxima pergunta analisou as percepções das professoras no que tange a questões relacionadas ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir significativamente para a redução da violência contra a mulher. Essa questão busca analisar como o ambiente escolar pode ser um espaço eficaz não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a promoção de valores, respeito e conscientização.

**Quadro 20** – O que dizem as professoras sobre as considerações a importância da abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula contribui para a diminuição da violência contra a mulher, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.3. Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula contribui para a diminuição da violência contra a mulher?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Possibilita refletir sobre a situação do outro.
Neves	X					Contudo situações sociais limitam esse resultado
Rosane			X			Dialogar sobre o tema é de suma importância para esclarecer questões.
Oliveira	X					Contribui para educar o pensamento em futuras mudanças na mentalidade dos homens.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode, de fato, contribuir para a diminuição da violência contra a mulher. Saffioti (1987, p. 105) destaca,

Os estudantes são sempre portadores de experiências valiosas, específicas, capazes de alargar grandemente o universo, em geral estreito, porque determinado pelas autoridades, do ensino oficial. Não se pode negar que o estudante, via de regra, viveu menos que o professor e que, portanto, experimentou um número menor de situações de vida. Mas, ao lado disto, não se pode esquecer que sua experiência, inclusive por ser jovem em um momento histórico diverso daquele em que o docente viveu sua juventude, e qualitativamente distinta. Nesta medida, as vivências dos estudantes podem introduzir muito de novo nas salas de aula.

Incorporar essas vivências nas salas de aula pode introduzir novas perspectivas e conhecimentos, tornando o ambiente educacional mais dinâmico e relevante. Ao permitir que os alunos compartilhem suas experiências, especialmente aquelas relacionadas a questões de gênero e violência, os professores podem criar um espaço de diálogo e reflexão crítica. Isso não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove a conscientização e a empatia entre os estudantes, contribuindo para a desconstrução de comportamentos violentos e preconceituosos.

Conforme o Quadro 20, todas as professoras acreditam que a abordagem de questões relacionadas ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula pode contribuir para a redução da violência contra a mulher, expressando seu entendimento sobre a importância desse tipo de abordagem para promover a conscientização e abertura por parte dos alunos em se permitirem a receber ajuda.

A professora Santos fala da importância da empatia e da reflexão sobre as realidades dos outros como um meio de conscientização e possível transformação de atitudes, considerando em sua resposta que:

*Sim, a postura do professor, a maneira como o professor trabalha, a maneira como o professor coloca os limites dentro da sala, isso inibe muito o comportamento com relação a outros preconceitos. Em relação às melhorias, é trazer o que está sendo vivenciado pelo aluno pra dentro da sala de aula. Inclusive no início desse ano eu trabalhei com bullying, aí eu trouxe histórias que estavam acontecendo no mundo inteiro, e coloquei os meus alunos para apresentar as histórias. Foi muito bom. (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Tal resposta evidencia o papel fundamental do professor na criação de um ambiente escolar mais consciente e inclusivo. A professora Santos enfatiza que a postura e o trabalho do professor podem influenciar significativamente o comportamento dos alunos, inibindo preconceitos e promovendo uma cultura de respeito e tolerância.

Ao trazer questões do contexto vivenciado pelos alunos para a sala de aula, como o *bullying*, a professora proporcionou uma oportunidade para os alunos se engajarem e refletirem sobre essas questões de forma mais ampla e significativa. Isso mostra como a

abordagem desses temas pode contribuir não apenas para a diminuição da violência contra a mulher, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos. E a professora Neves aponta para as limitações impostas pelas situações sociais, sugerindo que apesar dos esforços na abordagem em sala de aula, ainda existem desafios a serem superados fora do ambiente escolar. Para isso, Neves expõem que:

*Agora, a gente tem uma situação aí que é a situação da individualidade, até onde a gente deve penetrar nessa questão, porque a gente precisa resguardar a individualidade do aluno. Nem sempre o aluno está disposto a se expor para discutir o que acontece na casa dele, o que acontece na família dele, e ele fica constrangido, é uma situação que traz constrangimento para essas crianças, eles se sentem envergonhados, embora eles queiram ajuda, eles mostram que eles querem... (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala de Neves traz uma reflexão importante sobre a abordagem de questões sensíveis, individualidade. A interlocutora ressalta a necessidade de respeitar a individualidade dos alunos e reconhece que nem todos estão confortáveis em expor questões pessoais ou familiares, especialmente quando envolvem situações de violência. O ponto levantado sobre o constrangimento e a vergonha que alguns alunos podem sentir ao abordar esses temas é relevante, pois mostra a complexidade e a delicadeza desse tipo de discussão em sala de aula.

Observamos, portanto, que para trabalhar com questões sensíveis, os educadores precisam adotar uma abordagem cuidadosa e empática, criando um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e buscar ajuda, se necessário. É essencial equilibrar a sensibilidade ao lidar com esses assuntos com a responsabilidade de promover a conscientização e a prevenção da violência, sempre respeitando os limites e o bem-estar emocional dos estudantes.

Nesse sentido, Ferreira, Santana e Oliveira (2019) destacam que os professores precisam buscar oportunidades de qualificação profissional para abordar essas questões na escola. Eles também ressaltam a importância de criar ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero, incorporar questões de gênero na formação dos professores e no currículo, e eliminar toda e qualquer discriminação e violência de gênero no cotidiano escolar.

A professora Rosane enfatiza a relevância do diálogo contínuo sobre o tema para esclarecer dúvidas e promover entendimento. Já a professora Oliveira destaca o papel da educação em mudar a mentalidade dos homens, indicando que a abordagem dessas questões pode contribuir para futuras transformações na sociedade.

O Quadro 21 exibe uma análise da última pergunta direcionada às professoras

interlocutoras da pesquisa sobre fatores ligados a intersecção gênero, raça, etnia, classe social.

**Quadro 21** – O que dizem as professoras referente aos fatores interseccionais como raça, etnia, classe social e se estes marcadores podem contribuir para prática da violência contra a mulher na escola, 2023

Professora Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.4. Você considera que fatores interseccionais como raça, etnia, classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher na escola?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Santos	X					Sim, pois desmitifica a violência contra as minorias
Neves			X			É um problema que envolve vários aspectos.
Rosane			X			Infelizmente sim, educação, costumes e classe econômica.
Oliveira	X					Principalmente a questão “Social”.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Para abordar a questão dos fatores interseccionais como raça, etnia e classe social na prática da violência contra a mulher na escola, é essencial considerar o contexto mais amplo no qual essas violências ocorrem. Saffioti (1987) enfatiza que não se pode isolar a problemática da violência contra a mulher do contexto sociocultural, econômico e político em que está inserida. Analisar a condição feminina como um fenômeno autônomo, desvinculado dos demais aspectos sociais, seria partir de premissas falsas.

O Quadro 21 trouxe uma análise da última pergunta deste bloco direcionada às professoras participantes da pesquisa, buscando explorar se elas reconhecem a influência dos fatores interseccionais como raça, etnia e classe social, na prática da violência contra a mulher no ambiente escolar. Foi perguntado às interlocutoras se percebem que esses elementos podem desempenhar um papel significativo no aumento ou na incidência desse tipo de violência entre os alunos. As respostas mostradas no Quadro 21 revelaram que todas as professoras, ao serem questionadas se consideram que fatores interseccionais como raça, etnia e classe social podem contribuir para a prática da violência contra a mulher na escola, responderam “Sim ou Muito”, revelando a importância de adotar uma perspectiva interseccional ao abordar a violência contra a mulher no ambiente escolar, reconhecendo que fatores como raça, etnia e classe social podem amplificar a vulnerabilidade das alunas e influenciar a dinâmica de violência e discriminação.

Estudar as relações de gênero no Brasil ou em qualquer outro país, sem reconhecer suas interações intrínsecas com o capitalismo e o racismo, compromete irremediavelmente a profundidade e a precisão da investigação. Isso significa que a violência contra a mulher na escola não pode ser compreendida de maneira adequada sem levar em conta como esses fatores interseccionais se entrelaçam e influenciam as experiências das mulheres. Assim, a decisão do professores em abordar esses temas em sala de aula é de extrema importância. Criar um ambiente educacional que reconheça e discuta as complexidades das

interseccionalidades é essencial para promover a compreensão e a transformação social. Encorajar os alunos a refletirem sobre como raça, etnia e classe social afetam as dinâmicas de poder e violência na sociedade pode levar a uma maior conscientização e, eventualmente, a uma mudança nas atitudes e práticas que Perpétuam a violência.

Pimental (2017) argumenta que a emergência de um olhar interseccional – que considere raça, classe, geração, orientação sexual e outras dimensões como elementos fundantes e inseparáveis do gênero – deve ser evidenciada em todos os aspectos da produção científica e das práticas sociais. É contra essa supressão histórica, tanto no pensamento quanto nos movimentos feministas, que se levantam vozes em reconhecimento da interseccionalidade como um elemento essencial, inseparável de qualquer projeto feminista cujo propósito seja dar visibilidade às opressões sofridas pelas mulheres em qualquer espaço de sociabilidade. Pimental (2017, p. 67) ainda destaca que,

Uma visão interseccional da realidade das mulheres se faz necessária para uma maior aproximação da realidade das mulheres cuja situação de opressão resulta não apenas da condição feminina, mas de outras forças socialmente legitimadas – o poder punitivo – que se constituem dentro da cultura patriarcal.

A professora Santos destacou a importância de desmitificar a violência contra as minorias, evidenciando como a interseccionalidade das questões de raça, etnia e classe social desempenha um papel significativo nesse cenário. Santos ainda noticiou:

*Certamente, porque são as visões das pessoas. Você tem determinada visão sobre essas minorias, e você é o dono da verdade, você acredita que é aquilo e acabou, não importa o que ninguém ache, não importa o que a lei diz, é o que você acha e pronto. E por isso a gente vê violências contra pessoas que vão fazer entregas de coisas muito visíveis na televisão. As pessoas vão entregar coisas e aí elas são maltratadas, porque aquelas pessoas que estão ali para receber, embora muitas delas, embora tenham um nível social elevado, elas também cometem violência, porque a violência vai estar presente em todos os âmbitos. É o processo mais democrático que eu falo, porque ela não tem cor, não, tem raça, não tem classe, ela atinge a todos da mesma forma. (Santos – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A interlocutora Santos fala dos fatores interseccionais que contribuem para a prática da violência contra a mulher na escola. Ela destaca a importância das visões pessoais e das crenças na Perpétuação dessas violências, enfatizando que, muitas vezes, as pessoas se consideram donas da verdade, independentemente do que a lei ou outras pessoas possam argumentar. Essa mentalidade inflexível pode levar a atitudes discriminatórias e violentas, mesmo em contextos onde se espera um comportamento mais civilizado, como é o caso das entregas visíveis na televisão, como mencionou. Além de apontar que a violência está

presente em todos os estratos sociais, o que reflete uma compreensão mais ampla da questão, indo além das divisões de raça, classe ou qualquer outra categoria.

A professora Neves reconheceu a complexidade do problema, indicando que a violência contra a mulher na escola envolve diversos aspectos que se entrelaçam. Trazendo ainda na sua fala sobre o pergunta que:

*Sim, Isso influência, sim! A mulher apenas por ser mulher, ela já está vulnerável a essas violências, seja no trânsito, em situações que ela busca os seus direitos, nas relações de trabalho, na relação casamento, ela já tem esse risco, ela já sofre esse risco. Geralmente as alunas pretas, as alunas que possuem a ocupação econômica social desfavorecida, são as alunas mais suscetíveis a passar por essa situação de violência. Nem sempre elas possuem uma família que vai dar o suporte, dar o amparo para essa defesa dessa aluna, dessa menina. Então, com certeza, esses fatores influenciam, sim. Contribuem para o aumento nessas questões, tanto é que a gente vê que essas ocorrências elas se dão, não é que não haja nas outras classes, mas quanto mais pobre, periférico, preto, mais essa questão é recorrente. (Neves – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

A fala trazida por Neves oferece uma análise dos fatores interseccionais que contribuem para a prática da violência contra a mulher na escola, pois, destaca a vulnerabilidade intrínseca que as mulheres enfrentam simplesmente por serem mulheres, ressaltando que essa vulnerabilidade se estende a várias esferas da vida, como o trânsito, o ambiente de trabalho e até mesmo no ambiente doméstico, como no casamento. Essa visão ampla reconhece que as mulheres, especialmente as alunas negras e aquelas em situação socioeconômica desfavorável, enfrentam um risco aumentado de sofrer violência, como mostra Pimentel (2017, p.75):

Uma visão interseccional da realidade das mulheres se faz necessária para uma maior aproximação da realidade das mulheres cuja situação de opressão resulta não apenas da condição feminina, mas de outras forças socialmente legitimadas – o poder punitivo – que se constituem dentro da cultura patriarcal.

Além disso, a professora Neves traz em sua fala que da falta de suporte e amparo para essas alunas vulneráveis, o que agrava ainda mais a situação. Ela aponta que, embora a violência não seja exclusiva de uma classe social específica, é mais recorrente em contextos de maior vulnerabilidade, como em comunidades periféricas e entre pessoas de baixa renda para isso torna-se necessário considerar não apenas a violência em si, mas também os fatores sociais e estruturais que contribuem para tornar certos grupos mais suscetíveis a essas violências. Enquanto que, a professora Rosane ressaltou a influência da educação, dos costumes e da classe econômica nesse contexto, enfatizando a necessidade de abordar essas questões de maneira ampla e holística. Abordando ainda que:

*Então, a gente sabe que, no Brasil, uma população tão grande, a população negra, pobre, infelizmente acontece muito, muito mais do que a gente imagina. Não descartando, não suplantando, mas a classe média e a classe média alta. Só que, infelizmente, é muito mais dilatado na classe pobre e negra do que nas outras classes. É muito mais visto, é muito mais público, nas outras classes são enoveladas, o medo de se expor, por causa da sociedade, faz as pessoas não exponham as suas vidas, as suas situações, os seus medos e seus recalques.* (Rosane – professora autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A fala de Rosane destaca a triste realidade de que, no Brasil, a população negra e pobre enfrenta essa violência de forma muito mais intensa do que outros grupos. Essa observação ressalta a intersecção entre raça, classe social e violência, evidenciando como as desigualdades estruturais afetam diretamente a segurança e o bem-estar das mulheres, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como mostra Bernardino e Silva (2017) ao citar que “Todas as mulheres sofrem machismo, mas quando interseccionamos gênero e raça a violência contra as negras é muito maior.” A professora Rosane também aponta a diferença na visibilidade da violência em diferentes classes sociais. Enquanto nas classes mais privilegiadas a violência pode ser mais velada e menos exposta publicamente, nas classes mais pobres e negras ela é mais evidente e frequente. Esse contraste reflete não apenas as condições materiais e sociais, mas também a influência dos estigmas e da pressão social sobre a exposição das situações de violência.

Por fim, a professora Oliveira destacou a importância da questão social, sugerindo que as disparidades sociais e econômicas desempenham um papel fundamental na Perpétuação da violência contra a mulher na escola. Ao responder afirmando “*Sim, É uma questão social que, infelizmente, está enraizada na nossa cultura.*”, Oliveira reconhece que essa problemática não é apenas individual, mas sim estrutural e cultural, enraizada em normas e valores que moldam a sociedade. Ao mencionar que é uma questão social, a professora Oliveira destaca a complexidade do problema, que vai além das relações individuais e se estende a padrões sociais mais amplos. A referência à cultura enfatiza a necessidade de uma transformação profunda nos valores e nas práticas sociais para combater efetivamente a violência. Isso inclui não apenas a conscientização e a educação sobre a questão, mas também a mudança de atitudes e comportamentos enraizados na sociedade.

As falas das professoras evidenciam a importância de considerar os fatores interseccionais para compreender e enfrentar efetivamente esse problema. A abordagem de não apenas os aspectos visíveis da violência, mas também, as atitudes e percepções subjacentes que contribuem para a sua Perpétuação, reforça a necessidade de uma abordagem holística e educativa para lidar com essa questão de forma eficaz.

Nesta questão, Pimentel (2017) ainda mostra que um dos papéis fundamentais do pensamento feminista, em sua pluralidade e interseccionalidade, é dar voz e visibilidade às mulheres que estão em condições de opressão e violência, contribuindo para o empedramento feminino. Esse papel é crucial, pois reconhecer e abordar as múltiplas dimensões da opressão que afetam as mulheres – incluindo raça, classe, geração e orientação sexual – permite uma compreensão mais completa e inclusiva das suas experiências. A interseccionalidade, nesse contexto, não apenas ilumina as diversas formas de desigualdade que as mulheres enfrentam, mas também fortalece a luta por direitos iguais e justiça social. Dar voz a essas mulheres significa validar suas experiências e construir estratégias de empoderamento que sejam verdadeiramente eficazes e abrangentes, promovendo mudanças significativas tanto nas esferas pessoais quanto sociais.

Os próximos blocos de perguntas serão direcionados ao segundo grupo de interlocutoras, composto por alunas autodeclaradas negras do 9º ano da EPELS. Nosso objetivo foi discutir se a EPELS aborda temas como a violência de gênero, a violência contra a mulher e a implementação da Lei nº 14.164/21 no currículo escolar, a partir da percepção dessas alunas.

### **3.5.7 A EPELS e o trabalho sobre violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei nº 14.164/21 no currículo escolar, percepção das alunas.**

Este subtópico tem como propósito detalhar o estudo realizado sobre o tema do EPELS e seu em foque na violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar, a partir da percepção das alunas interlocutoras da pesquisa. O foco reside na análise das falas desse grupo, considerando sua vivência como discentes na Escola Estadual Laura Silva (EPELS), especialmente no que diz respeito ao trabalho sobre violência de gênero, violência contra a mulher e a integração da referida lei no currículo. Para isso, 17 alunas aceitaram participar desta pesquisa como Interlocutoras.

Para Cunha, Silva e Fé (2021), a educação é uma ferramenta crucial na prevenção e coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher. Eles defendem que o tema deve ser abordado nas escolas de maneira prática e integrado ao cotidiano dos alunos, formando, assim, crianças mais conscientes e menos propensas à violência no futuro. E o papel da escola é proporcionar aprendizagens significativas que promovam a transformação e a eliminação das grandes diferenças sociais e conflitos existentes na sociedade. Além disso, a escola deve contribuir para a desconstrução de uma cultura preconceituosa e incentivar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo o respeito, a justiça, a igualdade de

direitos e a equidade de gênero tanto dentro das instituições educacionais quanto nas comunidades em geral.

Cunha, Silva e Fé (2021) ainda destacam a importância de incorporar ações sistemáticas de sensibilização e promoção de acesso à informação no currículo escolar para fomentar uma transformação cultural e social. Essas ações são fundamentais para reduzir as desigualdades de gênero e a violência doméstica, especialmente contra as mulheres, através da educação e informação.

Nesta fala dos autores vemos que estas iniciativas são essenciais para fomentar uma transformação cultural e social, com o objetivo de reduzir as desigualdades de gênero e a violência doméstica, especialmente contra as mulheres. Ao promover a educação e o acesso à informação, a escola desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as questões de gênero são tratadas com a devida seriedade e responsabilidade.

Os quadros apresentados a seguir foram concebidos com o objetivo de explorar as narrativas das alunas segundo grupo de interlocutoras da pesquisa. Essas narrativas proporcionam uma compreensão mais aprofundada de seus pensamentos, discursos e visões sobre a violência no contexto escolar.

A análise dessas perspectivas específicas visa identificar e elucidar as posturas das interlocutoras em relação às temáticas abordadas, contribuindo para uma abordagem mais eficaz na luta contra a violência de gênero dentro das escolas e nas comunidades.

Por meio dessas ações e análises, as escolas podem desempenhar um papel crucial na formação de crianças mais conscientes e menos propensas à violência no futuro. A promoção de aprendizagens significativas que desafiem preconceitos e incentivem a justiça, a igualdade de direitos e a equidade de gênero são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A primeira questão dirigida às alunas interlocutoras da pesquisa abordou se elas tinham conhecimento sobre iniciativas de prevenção e combate à violência de gênero.

Podemos observar que no Quadro 22, do total de 17 alunas participantes da pesquisa, 4 interlocutoras responderam que têm “pouco” e 13 interlocutoras responderam que não possuem “nenhum conhecimento” sobre iniciativas de prevenção e combate à violência de gênero na EPELS.

Esse cenário mostra a necessidade urgente de implementação de programas educacionais voltados para a conscientização e enfrentamento da violência, como a violência contra a mulher, dentro da escola. Infelizmente, nenhuma das alunas apresentou uma

justificativa para sua resposta a essa questão.

**Quadro 22** – O que dizem as alunas sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS, 2023.

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?					1.1.6 Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa		X				Não Justificou
Margarida		X				Não Justificou
Girassol				X		Não Justificou
Tulipa		X				Não Justificou
Orquídea		X				Não Justificou
Jasmim		X				Não Justificou
Gardênia				X		Não Justificou
Lis		X				Não Justificou
Azaléia				X		Não Justificou
Camélia				X		Não Justificou
Gerbera		X				Não Justificou
Hortênsia		X				Não Justificou
Lírio		X				Não Justificou
Lavanda		X				Não Justificou
Perpétua		X				Não Justificou
Magnólia		X				Não Justificou
Verbena		X				Não Justificou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

No entanto, ficou claro que a escola não aborda nem oferece iniciativas relacionadas à prevenção e combate à violência contra a mulher na EPELS. Essa falta de abordagem pode indicar a necessidade de implementação de programas e ações educacionais nessa área para promover a conscientização dentro do ambiente escolar.

Observamos, portanto, que apesar de a maioria das alunas, um total de 13 interlocutoras, ao responder a questão 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?, que “não” e apenas quatro responderam que ouviu “pouco”, nenhuma delas justificou essa questão.

No Quadro 23, podemos observar que ao analisar se as alunas, enquanto interlocutoras da pesquisa, consideram importante abordar a temática da violência contra a mulher na EPELS. Essa questão visa compreender a percepção das alunas sobre a relevância de discutir esse tema dentro do contexto escolar e identificar suas percepções sobre as necessidades de intervenção nessa área.

Na análise do quadro 23, percebemos que todas as interlocutoras responderam sim e/ou muito, sendo que, apenas 6 alunas justificaram suas respostas. As alunas refletem uma compreensão da importância de abordar a temática da violência contra a mulher na EPELS.

Vejam as respostas das interlocutoras sobre o que pensam as alunas sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS:

**Quadro 23** – O que pensam as alunas sobre a importância de falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.2 Você considera importante falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS?					Se já ouviu, justifique sua resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não tenho opinião	
Rosa			X			Não Justificou
Margarida			X			Não Justificou
Girassol	X					Não Justificou
Tulipa			X			Não Justificou
Orquídea			X			Não Justificou
Jasmim			X			É importante que falem em ambiente escolar, já que pode ser um cenário de violência.
Gardênia			X			Muito, pois é uma forma de criar adultos respeitosos em relação as mulheres
Lis			X			Pois mulheres podem está passando por isso e não saber, e com essa pesquisa pode tomar conhecimento e denunciar
Azaleia			X			Não comentou
Camélia			X			Precisamos ter mais conhecimento sobre o assunto, pois, está presente diariamente no mundo.
Gerbera	X					Não comentou
Hortênsia	X					Sim, porque é um problema que pode ser resolvido
Lírio	X					Pois nós mulheres devemos sempre ser respeitadas, e precisamos mostrar que todos tem direito a igualdade
Lavanda			X			Não comentou
Perpétua			X			Não comentou
Magnólia	X					Não comentou
Verbena			X			Não comentou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Contudo, observamos que cada uma delas apresentou perspectivas sobre por que essa discussão é fundamental no ambiente escolar.

*É importante que falem em ambiente escolar, já que pode ser um cenário de violência.* (Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Muito, pois é uma forma de criar adultos respeitosos em relação as mulheres* (Gardênia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois mulheres podem estar passando por isso e não saber, e com essa pesquisa pode tomar conhecimento e denunciar.* (Lis– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Precisamos ter mais conhecimento sobre o assunto, pois, está presente diariamente no mundo.* (Carmélia– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Sim, porque é um problema que pode ser resolvido.* (Hortênsia– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois nós mulheres devemos sempre ser respeitadas, e precisamos mostrar que todos têm direito a igualdade.* (Lírio– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Nas falas das alunas foi possível perceber muitas questões importantes que denunciam e revelam o desconhecimento sobre a Lei e a temática, mas reconhecem a importância de buscar conhecimentos e, como mostra Lírio, esse é um direito dos/as alunos/as que “*devem sempre ser respeitadas, e precisamos mostrar que todos tem direito a igualdade.*”

Destacamos também o que disse Gardênia: *Muito, pois é uma forma de criar adultos respeitosos em relação as mulheres.* Essas são respostas que nos levam a pensar na função social da escola, a de formar cidadãos responsáveis, críticos, que reconhecem a importância dos processos civilizatórios para a formação de uma sociedade democrática e cidadã, da emancipação com liberdade, respeito ao outro – o diferente, à convivência respeitosa com a diversidade.

Assim, podemos notar que: A aluna Jasmim ressaltou a relevância de discutir o tema em um local onde a violência pode ocorrer. Gardênia destacou a importância de educar futuros adultos sobre o respeito às mulheres. Lis apontou a necessidade de conscientizar sobre a violência para que as mulheres possam se proteger e buscar ajuda. Camélia ressaltou a importância do conhecimento para lidar com um problema tão presente em nossa sociedade. E a aluna Hortênsia expressou a crença de que a violência contra a mulher pode ser solucionada com a devida atenção.

Por fim, a aluna Lírio enfatizou a importância da igualdade e do respeito às mulheres como princípios fundamentais a serem promovidos na escola. Essas perspectivas são essenciais para orientar ações educativas e de conscientização sobre a violência.

A pesquisa buscou saber das interlocutoras acerca da abordagem da Lei n. 14.164/21 na EPELS. Essa lei trata de questões importantes relacionadas à violência contra a mulher no ambiente escolar, ainda mais com a criação da semana de combate a violência.

Para isso essa pergunta busca conhecer das alunas se a EPELS já discutiu essa legislação com os estudantes. Quando questionadas sobre a abordagem da Lei n. 14.164/21 na EPELS, todas as 17 alunas responderam negativamente.

Algumas delas mencionaram que nunca ouviram falar sobre essa lei ou que nunca foi discutida na escola. Isso evidencia a falta de informação e discussão sobre questões tão importantes relacionadas à violência contra a mulher no ambiente escolar.

Vejamos as respostas das interlocutoras no Quadro 24, abaixo:

**Quadro 24** – O que as alunas dizem sobre a Lei n. 14.164/21 na EPELS, no dialogo com os para os alunos, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.3 Você sabe dizer se a EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os alunos?					
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	Se Já Ouviu, Justifique Sua Resposta
Rosa		X				Não comentou
Margarida		X				Não comentou
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea		X				Não comentou
Jasmim		X				Nunca foi tratado
Gardênia		X				Não comentou
Lis		X				Não comentou
Azaléia		X				Não comentou
Camélia		X				Não comentou
Gerbera		X				Não comentou
Hortênsia		X				Nunca ouvir falar
Lírio		X				Não comentou
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena		X				Não comentou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Trabalhar a Lei n. 14.164/21 no currículo escolar é fundamental para que os alunos possam compreender sobre as dinâmicas de gênero e as legislações que visam protegê-las, os estudantes se tornam mais aptos a identificar e combater situações de violência, além de desenvolverem uma postura crítica e proativa em relação às desigualdades e injustiças sociais. A resposta das alunas foi unânime, onde nenhuma delas teve qualquer conhecimento ou menção a essa legislação durante sua experiência na escola. É importante perceber que a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção da violência contra a mulher no currículo escolar, é muito importante para promover a conscientização dos alunos no processo de formação ainda na educação básica, desde a educação infantil e, nesse processo, buscar estratégias necessárias à formação de valores humanos e sociais e permitir relações de interações e de construção de sociabilidades entre alunos e alunas.

A pesquisa procurou saber se as alunas tinham sido informadas sobre a existência da Lei n. 14.164/21 durante o currículo escolar da EPELS. A importância desse questionamento reside na relevância da lei para abordar e prevenir a violência contra a mulher no contexto educacional.

Veja as respostas das interlocutoras no Quadro 25, abaixo:

**Quadro 25** – Se as alunas já ouviram falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.4 Você já ouviu falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da EPELS?					Se Já Ouviu, Onde Ouviu?
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa		X				Não comentou
Margarida		X				Não comentou
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea		X				Não comentou
Jasmim		X				Não comentou
Gardênia		X				Não comentou
Lis		X				Não comentou
Azaléia		X				Não comentou
Camélia		X				Não comentou
Gerbera		X				Não comentou
Hortênsia		X				Não comentou
Lírio		X				Não comentou
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena		X				Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

No Quadro 26, é possível observar que foi perguntado às alunas se já havia sido discutido a temática violência contra a mulher em alguma disciplina dentro da sala de aula.

**Quadro 26** – Se as alunas já ouviram falar sobre a violência contra a mulher em alguma disciplina na sala de aula na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.5 E na sala de aula, você já ouviu falar sobre a violência contra a mulher em alguma disciplina na sala de aula?					Se Sim, Ouviu Em Qual(Is) Disciplina(S)?
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa				X		Ciências e História
Margarida	X					Ciências e História
Girassol				X		Ciências e História
Tulipa				X		Português, Atualidade
Orquidea	X					Português, Atualidade
Jasmim		X				Não comentou
Gardeênia				X		Ouvir uma vez na aula de português
Lis				X		Na disciplina de atualidades, porém bem pouco
Azaléia		X				Não comentou
Camélia	X					Atualidade
Gerbera	X					Atualidades
Hortênsia	X					Atualidades
Lírio				X		Na disciplina de atualidades, só comentamos e debatemos
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena		X				Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Do total de 17 alunas cinco responderam que “sim”, enquanto seis disseram ter ouvido “pouco” sobre o assunto, e outras seis alunas afirmaram que “não” houve abordagem desse tema em suas aulas. Ao analisar as respostas das alunas sobre terem ouvido ou debatido sobre violência contra a mulher em sala de aula, observamos que as seguintes disciplinas foram

mencionadas: Ciência, História e Português foram mencionadas três vezes e Atualidades sete vezes. Notamos que a disciplina Atualidades é a mais mencionada, seguida das disciplinas Ciências, História e Português. A maioria das alunas relatou ter ouvido falar ou debatido sobre o tema em mais de uma disciplina, indicando uma abordagem variada da questão da violência contra a mulher no currículo escolar da EPELS. No entanto, também houve menções de que a abordagem foi limitada em algumas disciplinas, como Atualidades, na qual, o assunto foi mencionado apenas pontualmente. Nesta análise, percebemos que a disciplina Atualidades tem como principal objetivo abordar temas de grande relevância social, trazendo debates tanto de âmbito nacional quanto internacional e o objetivo é buscar despertar o olhar crítico dos alunos e promover a conscientização sobre questões importantes da atualidade e, nessa visão, observamos o porquê desta disciplina ser a mais mencionada pelas alunas. Na pergunta 1.6 as alunas foram questionadas na escala, questão 1.5 se recordavam do conteúdo abordado sobre temática violência contra mulher durante as aulas nas disciplinas. Vejamos o Quadro 27, abaixo:

**Quadro 27** – O que dizem as alunas sobre essa temática na sala de aula na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.6 Se ouviu, lembra o que foi falado sobre essa temática na sala de aula?
Rosa	Sim, por conta de assédio que estava tendo.
Margarida	Não teve uma aula específica.
Girassol	Sim, foi falado que caso nós alunas precisássemos de ajuda, poderia procurar.
Tulipa	Não lembro
Orquídea	Não lembro
Jasmim	Não respondeu
Gardênia	Tinha relação com as mulheres no futebol e as diferenças no salário.
Lis	Uma pesquisa sobre a violência contra a mulher
Azaléia	Não respondeu
Camélia	Apenas uma vez
Gerbera	Sobre aborto e entrou nesse assunto
Hortênsia	Sim foi sobre em caso de estupro, o aborto.
Lírio	Sim, sobre os julgamentos que a mulher sobre de acordo com sua opinião ou decisão
Lavanda	Não respondeu
Perpétua	Não respondeu
Magnólia	Não respondeu
Verbena	Sempre são tratados assuntos como desigualdade, mas nunca relacionados a violência.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Isso é importante para compreender o nível de impacto e fixação dessas discussões no ambiente escolar e na consciência das alunas. Com base nas respostas das alunas foi possível perceber uma variedade de experiências e níveis de envolvimento com a temática da violência contra a mulher. Algumas alunas mostraram uma clara lembrança do conteúdo abordado, como a aluna Rosa, que mencionou ter recordações relacionadas ao assédio que estava ocorrendo, tal situação estava em processo de apuração e análise pelo Conselho Disciplinar da

EPELS, para verificação da veracidade dos fatos. As respostas mostram ainda que outras alunas relataram não terem tido uma aula específica sobre o assunto, como Margarida e Orquídea, que indicaram possíveis brechas na abordagem dessa temática na EPELS. É positivo notar que algumas alunas mencionaram ter recebido informações úteis e orientações durante as aulas, como Girassol, que destacou a disponibilidade de ajuda para as alunas que precisassem. É interessante observar que temas relacionados à desigualdade de gênero e violência contra a mulher foram mencionados em algumas respostas, como no caso de Gardênia, que falou sobre as diferenças salariais no futebol. E Lis, que mencionou uma pesquisa sobre o tema. Isso indica que, mesmo que de forma pontual, a temática esteve presente em algumas discussões dentro da escola. No entanto, algumas alunas não se recordaram ou não responderam à pergunta, o que pode sugerir uma falta de impacto ou de ênfase na abordagem desse assunto em sala de aula. Como também, ressalta a importância de uma abordagem mais abrangente e consistente sobre a violência contra a mulher no currículo escolar, garantindo que todas as alunas tenham acesso a informações e discussões relevantes para sua conscientização. Logo, foi indagado às alunas qual foi o motivo que levou o professor/a a abordar essa temática em sala de aula. Vejamos o Quadro 28, abaixo:

**Quadro 28** – O que dizem as alunas sobre o motivo que levou o/a professor/a falar sobre essa temática na sala de aula, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.7 Qual foi o motivo que levou o/a professor/a falar sobre essa temática na sala de aula?
Rosa	Por conta de algumas atitudes de certos meninos/ por conta de boatos e assédio.
Margarida	Por conta de boates de assédio e por conta de alguns meninos
Girassol	Alguns boatos de assédio
Tulipa	Não lembro
Orquídea	Assunto da Unidade
Jasmim	Não respondeu
Gardênia	O texto que estávamos trabalhando
Lis	Se atualizar dos acontecimentos do dia dia
Azaléia	Não respondeu
Camélia	Os alunos que trouxeram o assunto a tona
Gerbera	Assunto estudado no momento
Hortênsia	O tema era aborto
Lírio	Não respondeu
Lavanda	Não respondeu
Perpétua	Não respondeu
Magnólia	Não respondeu
Verbena	Não respondeu

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

As respostas das alunas no Quadro 28 revelam alguns motivos pelos quais os professores optaram por abordar a temática em sala de aula. A aluna Rosa mencionou que o professor provavelmente trouxe o assunto devido a algumas atitudes específicas de certos meninos na escola, possivelmente relacionadas a boatos e assédio. Isso sugere que o professor

pode ter identificado a necessidade de discutir comportamentos inadequados e conscientizar os alunos sobre a importância do respeito mútuo. A alunas Margarida e Girassol responderam de forma similar à aluna Rosa, apontando sobre boatos de assédio e possíveis atitudes inadequadas de alguns meninos na escola. A aluna Tulipa não conseguiu se lembrar do motivo específico. A discente Orquídea mencionou que o assunto foi abordado como parte da unidade estudada. Isso sugere que o professor pode ter integrado a temática da violência contra a mulher como parte do conteúdo curricular, buscando enriquecer o aprendizado dos alunos com temas relevantes e atuais. Gardênia informou que o professor abordou o tema com base no texto que estavam estudando.

**Quadro 29** – O que dizem as alunas sobre essa tomada de decisão da/o professor/a de falar sobre essa temática com alunos/as na sala de aula, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 1.8 Qual sua opinião sobre essa tomada de decisão da/o professor/a de falar sobre essa temática com alunos/as na sala de aula?
Rosa	Acho muito importante, para ajudar as alunas a pedir ajuda se tiverem passando por certas situações.
Margarida	Acho importante falar sobre esse tema, pois é bom que todos saibam o quanto é importante esse assunto de violência contra a mulher,
Girassol	Muito importante, principalmente para essas alunas pedirem ajuda.
Tulipa	É importante termos conhecimento sobre esse assunto e sobre nossos direitos
Orquídea	Importante
Jasmim	Não respondeu
Gardênia	Achei de muita importância por trazer algo da atualidade e que fizessemos entender o tema tratado.
Lis	Bastante importante, pois, já estaremos informados desde novos sobre esse assunto.
Azaléia	Não respondeu
Camélia	Ele preferiu não levar o assunto a diante, devido as diferentes opiniões dos alunos.
Gerbera	Boa, mas foi pouco.
Hortênsia	Foi uma boa decisão, porque fazia parte do assunto
Lírio	Acho extremamente importante
Lavanda	Não respondeu
Perpétua	Não respondeu
Magnólia	Não respondeu
Verbena	Não respondeu

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

No quadro 29 as alunas Camélia e Gerbera noticiaram que o assunto foi trazido à tona pelos alunos ou estava sendo estudado no momento. A aluna Hortênsia citou que o tema estava relacionado ao aborto. A alunas Liz expressou que a abordagem pode ter sido para manter os alunos atualizados com os acontecimentos do dia a dia. As alunas Azaléia, Lírio, Lavanda, Perpétua, Magnólia e Verbena não forneceram uma resposta específica sobre o motivo pelo qual o professor abordou a temática. As respostas das alunas sugerem que os motivos pelos quais os professores abordaram a temática variam desde a necessidade de combater situações específicas de assédio e comportamentos inadequados até a integração do tema em unidades curriculares, textos de estudo, demandas dos alunos e questões sociais atuais. A motivação que leva um professor a abordar temas como a violência contra a mulher em sala de aula pode estar ligada ao reconhecimento de que tanto professores quanto

estudantes são atores da história, desempenhando papéis sociais significativos fora da escola. Saffioti (1987, p. 104) argumenta que

Professores e estudantes também são atores da história, desempenhando a maioria de seus papéis sociais fora da escola. Estas experiências podem ser levadas a sala de aula, a fim de enriquecerem as discussões. Isto torna mais viva, rica e humana a escola, que, no Brasil, é frequentemente aborrecida. Fatos corriqueiros da vida cotidiana podem provocar excelentes reflexões coletivas, além de este processo ser um bom caminho para alterar as relações professor-aluno.

A abordagem de fatos da vida cotidiana pode provocar excelentes reflexões coletivas e é um caminho eficaz para alterar as relações entre professor e aluno. Ao discutir temas relevantes e atuais, como a violência contra a mulher, os professores não apenas tornam o conteúdo mais engajante, mas também promovem uma conscientização crítica entre os estudantes. Isso ajuda a criar um espaço educacional onde os alunos se sentem conectados e envolvidos, o que é essencial para uma aprendizagem significativa e transformadora.

A questão 1.8, exibida no Quadro 29, buscou verificar as opiniões das alunas interlocutoras sobre a decisão do professor ou professora de abordar essa temática com os alunos na sala de aula. Esse questionamento é relevante para compreender como as alunas percebem a iniciativa do docente em trazer à tona discussões sobre a violência contra a mulher. Em suas falas as interlocutoras afirmam que:

*Acho muito importante, para ajudar as alunas a pedir ajuda se tiverem passando por certas situações.* (Rosa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Acho importante falar sobre esse tema, pois é bom que todos saibam o quanto é importante esse assunto de violência contra a mulher.* (Margarida – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Muito importante, principalmente para essas alunas pedirem ajuda.* (Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*É importante termos conhecimento sobre esse assunto e sobre nossos direitos.* (Tulipa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Importante.* (Orquídea – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Achei de muita importância por trazer algo da atualidade e que fizéssemos entender o tema tratado.* (Gardênia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Bastante importante, pois, já estaremos informados desde novos sobre esse assunto.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Ele preferiu não levar o assunto a diante, devido as diferentes opiniões dos alunos.* (Camélia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa,

2023).

*Boa, mas foi pouco.* (Gerbera – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Foi uma boa decisão, porque fazia parte do assunto.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Acho extremamente importante.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A interlocutora Rosa destacou a importância da abordagem para auxiliar as alunas a pedir ajuda em situações delicadas, mostrando uma visão prática e de apoio às vítimas. A aluna Margarida expressou a importância de falar sobre o tema para conscientizar todos sobre a gravidade da violência contra a mulher. Para a aluna Girassol o papel dos professores reforça a importância da abordagem para encorajar as alunas a buscar ajuda em casos de violência. Tulipa destacou a necessidade de conhecimento sobre o assunto e sobre os direitos das mulheres, evidenciando a importância da educação e informação para a promoção da igualdade e combate à violência. E Orquídea expressou ser importante o papel dos professores.

A aluna Gardênia respondeu destacando a relevância da abordagem por trazer temas atuais para discussão e compreensão dos alunos e, da mesma forma, a aluna Lis enfatizou a importância de estar informado desde cedo sobre o tema. Já para a aluna Gerbera a abordagem realizada em sala de aula foi boa, mas sugere que poderia ter sido mais aprofundada, indicando um desejo por maior discussão e análise do tema. Enquanto que a aluna Hortênsia verificou a ação do docente como boa por estar relacionada ao assunto em estudo, mostrando uma visão de continuidade e contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula. A interlocutora Lírio afirma ser de extrema importância, demonstrando uma visão forte relevância e necessidade de conscientização. Do quadro de participantes, as alunas Jasmim, Azaléia, Lavanda, Perpétua, Magnólia e Verbena não forneceram resposta, o que indica a falta de participação dessas alunas na reflexão sobre a importância da abordagem.

O resultado da análise das respostas das alunas, interlocutoras da pesquisa, ao que tudo indica, percebe como é importante a abordagem desses conteúdos na sala de aula. As alunas reconhecem a necessidade de conscientização, informação, proteção e encorajamento para buscar ajuda em casos de violência, bem como, a relevância de trazer temas atuais e pertinentes para discussão e reflexão dentro do ambiente escolar. Onde ainda visualizamos que alunas sugerem que a abordagem poderia ter sido mais aprofundada ou que houve considerações sobre a diversidade de opiniões dos alunos. As falas mostram que o tema gera

interesse e torna-se uma ação a ser discutida no ambiente escolar pelos professores.

Para Saffioti (1987, p. 105),

Ainda que sucintamente, forneceram-se alguns elementos com o objetivo de mostrar as infinitas possibilidades de transformar as relações professor-aluno. Ou seja, em lugar de repetir a experiência das gerações mais velhas, de obedecer ao modelo prescrito pela ideologia dominante, instaurar relações sociais de um outro gênero: abertas, não-autoritárias, enfim, democráticas. O ponto fundamental destas novas relações consiste na troca de experiências. Da mesma forma como os docentes, tampouco os estudantes pertencem ou se identificam ideologicamente com uma única classe social. Isto equivale a dizer que dentre os docentes, assim como dentre os estudantes, não há homogeneidade de experiências, não havendo, por conseguinte, homogeneidade de pontos de vista, de perspectivas de análise de um mesmo fato, enfim, de metas a serem atingidas. Ora, não existe melhor ambiente para a discussão do que o heterogêneo. Cada um lançando mão de suas próprias vivências, pode contribuir para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem todos.

A citação de Saffioti (1987) oferece uma reflexão valiosa sobre a transformação das relações entre professores e alunos, destacando a importância de um ambiente educacional democrático e aberto. A decisão do professor ou professora de abordar temáticas diversas em sala de aula é crucial para fomentar um espaço de aprendizado inclusivo e dinâmico. A autora ressalta a riqueza das experiências individuais e como essas diferenças podem enriquecer o processo educativo. Quando um professor decide discutir temas variados ele permite que cada aluno traga suas próprias vivências e perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda da sociedade. Essa abordagem não só respeita a heterogeneidade presente na sala de aula, mas também valoriza a troca de experiências como um elemento central na construção do conhecimento.

A decisão de falar sobre essas temáticas em sala de aula, portanto, é um passo essencial para romper com modelos educacionais tradicionais e autoritários. Ao instaurar relações sociais democráticas, o professor não só promove um ambiente de respeito e colaboração, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

### **3.5.8 O dizem/falam/pensam as alunas sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS**

Neste tópico da pesquisa exploramos o que as alunas pensam sobre a influência da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS. As alunas foram questionadas sobre suas visões, opiniões e percepções em relação a essa lei

específica e como ela pode impactar positivamente ou não na abordagem da violência de gênero na escola.

Saffioti (1987) mostra que no Brasil, assim como em todas as sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas geralmente ensinam aquilo que as classes dominantes determinam, seja diretamente, seja através do Estado. Os conteúdos ensinados e os métodos autoritários empregados são reflexo dessa determinação. Assim, a implementação da Lei n. 14.164/21, que visa incluir o combate à violência de gênero no currículo escolar, representa uma tentativa de romper com essas dinâmicas impostas pelas classes dominantes. Ao promover a conscientização e a discussão sobre a violência de gênero nas escolas, a lei pode ajudar a transformar a educação em um espaço mais democrático e inclusivo, onde as alunas possam refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver uma compreensão crítica das relações de gênero na sociedade.

No Quadro 30 é possível observar o que revelam as interlocutoras nas suas respostas dadas a questão 2.1 da pesquisa:

**Quadro 30** - Se as alunas possuem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.1 Você tem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?					
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	Justifique Sua Resposta
Rosa		X				Não comentou
Margarida		X				Não tenho conhecimento
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea		X				Não comentou
Jasmim		X				Não comentou
Gardênia		X				Não comentou
Lis		X				Não comentou
Azaléia		X				Não comentou
Camélia		X				Não comentou
Gerbera		X				Não comentou
Hortênsia		X				Não sabia da lei
Lírio		X				Não comentou
Lavanda		X				Nunca ouvir falar
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena		X				Não comentou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

As alunas, quando questionadas sobre essa lei trouxeram à tona suas percepções sobre como a inclusão desse tema no currículo pode desafiar e mudar as normas tradicionais ensinadas nas escolas. A introdução desse conteúdo pode potencialmente empoderá-las, oferecendo-lhes ferramentas para reconhecer e combater a violência de gênero em suas vidas e comunidades. Isso está alinhado com a visão de Saffioti de que a educação deve ser um

instrumento para a transformação social, desafiando as estruturas de poder existentes e promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. No Quadro 30 mostramos a questão que buscou saber se as alunas tinham conhecimento da Lei n. 14.164/21. Como já afirmamos, a legislação estabelece a obrigatoriedade de incluir a Semana de Violência contra a Mulher no currículo oficial da rede de ensino. E, para isso, queríamos saber se as alunas estavam cientes dessa lei e se tinham alguma opinião formada sobre a sua importância e impacto no ambiente escolar.

Silva, Scheffer e Costa (2021) destacam que as relações sociais na vida em sociedade são moldadas por diretrizes normativas de convivência, fundamentadas no exercício da cidadania e nos direitos e deveres individuais. O ambiente escolar desempenha um papel crucial como cenário social e coletivo para o ensino e aprendizagem, promovendo a socialização entre os estudantes.

A legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a educação como um direito e dever, consolidando sua importância na formação de cidadãos preparados para o mercado de trabalho e valorizando princípios como respeito, igualdade e dignidade humana.

A violência é uma temática significativa no contexto escolar, especialmente no que se refere aos direitos humanos e à violência doméstica. A Lei n. 14.164/2021 complementa a base legal ao fortalecer políticas públicas voltadas para a prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher, em conformidade com os princípios estabelecidos na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). Esta legislação não apenas define diretrizes para proteção das mulheres e punição aos agressores, mas também promove um enfoque educativo e pedagógico, integrando-se como um tema essencial no currículo escolar.

Quando questionadas sobre seu conhecimento sobre a Lei n. 14.164/21 todas as interlocutoras responderam negativamente, afirmando que não tinham conhecimento da mesma. Margarida expressou que não estava ciente da lei, enquanto Hortênsia também mencionou não ter conhecimento sobre ela. Lavanda, por sua vez, afirmou que nunca ouviu falar a respeito. Essas respostas indicam uma falta de informação e conscientização sobre essa legislação específica relacionada à Semana de Violência contra a Mulher no currículo oficial da rede de ensino.

Em continuidade com o pensamento anterior, a próxima questão da pesquisa buscou analisar as percepções das alunas em relação à importância de incorporar a Semana de Combate à Violência contra a Mulher no currículo oficial da rede de ensino, conforme determinado pela Lei n. 14.164/21.

Diante desse cenário foi realizada a pergunta às alunas interlocutoras se elas reconhecem a relevância de incluir essa semana temática no calendário educacional. Vejamos o quadro 31:

**Quadro 31** - Narrativa das alunas sobre a implantação da Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.2 A Lei n. 14.164/21 diz que fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Você percebe que é importante implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa			X			Não comentou
Margarida	X					Para que todos tenham mais conhecimento sobre essa lei
Girassol	X					Não comentou
Tulipa			X			Não comentou
Orquídea			X			Não comentou
Jasmim	X					É uma atitude de muita importância, que seja cada vez mais discutida.
Gardênia	X					É uma forma de fazer as pessoas entenderem sobre a realidade de mulheres violentadas.
Lis	X					Com esse conhecimento podemos nos proteger, evitando que nós mesmos passemos por isso, além de alertar outras pessoas.
Azaléia	X					Para que os alunos sejam alertados sobre a importância do combate à violência contra a mulher.
Camélia	X					Não comentou
Gerbera	X					Não comentou
Hortênsia	X					Sim, porque a violência contra a mulher é um assunto sério e que vem causando diversos problemas e crimes na sociedade.
Lírio	X					Por que é importante saber e combater, protegendo e ajudando as mulheres a perceber que somos iguais e temos todos os mesmos direitos.
Lavanda				X		Para as pessoas terem consciência do que acontece.
Perpétua	X					Não comentou
Magnólia	X					Não comentou
Verbena				X		Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Todas as interlocutoras da pesquisa, quando questionadas sobre a importância da implementação da Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino, afirmaram que sim e/ou muito, além disso, trouxeram as seguintes considerações, conforme o Quadro 31:

*Para que todos tenham mais conhecimento sobre essa lei.* (Margarida – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*É uma atitude de muita importância, que seja cada vez mais discutida.* (Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*É uma forma de fazer as pessoas entenderem sobre a realidade de mulheres violentadas.* (Gardênia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Com esse conhecimento podemos nos proteger, evitando que nós mesmas passemos por isso, além de alertar outras pessoas.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Para que os alunos sejam alertados sobre a importância do combate à*

*violência contra a mulher.* (Azaléia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Sim, porque a violência contra a mulher é um assunto sério e que vem causando diversos problemas e crimes na sociedade.* (Hotência – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Por que é importante saber e combater, protegendo e ajudando as mulheres a perceber que somos iguais e temos todos os mesmos direitos.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Para as pessoas terem consciência do que acontece.* (Lavanda – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Na percepção das alunas vemos que a interlocutora Margarida expressa à importância de aumentar o conhecimento sobre a Lei n. 14.164/21, enfatizando a necessidade de todos compreenderem seus direitos e responsabilidades.

Vejamos o que dizem/pensam/falam as interlocutoras: Margarida fala que a importância de aumentar o conhecimento sobre a Lei para de todos compreenderem seus direitos e responsabilidades. Jasmim expõem a relevância do tema, considerando a discussão sobre violência contra a mulher como uma atitude essencial e que deve ser ampliada. Gardênia mostra como importante conscientizar sobre a realidade das mulheres que sofrem violência, mostrando a necessidade de sensibilização para essa questão. Nessa mesma visão, Lis mostra ao afirmar que o conhecimento sobre a Lei pode ajudar na proteção pessoal e na prevenção de casos de violência, além de possibilitar a conscientização de outras pessoas. Em concordância Azaléia fala da necessidade de alertar os alunos sobre a importância do combate à violência contra a mulher. Hortênsia expressou a sua concordância com a implantação da Semana de Combate à Violência contra a Mulher, baseando-se na gravidade e nos impactos sociais dos crimes relacionados à violência. Para isso, a aluna, mencionou a importância de saber e combater a violência contra a mulher para proteger e ajudar todas as mulheres, enfatizando a igualdade de direitos e a necessidade de ações concretas para promover essa igualdade. Lavanda também afirmou que a lei traz a necessidade de conscientização, mostrando a importância de as pessoas entenderem o que está acontecendo e estarem informadas sobre o tema. As participantes Rosa, Girassol, Tulipa, Orquídea, Carmelia, Gerbera, Perpétua, Magnólia e Verbena não comentaram. Embora algumas alunas não tenham comentado diretamente sobre a importância da Semana de Combate à Violência contra a Mulher, às respostas refletem uma conscientização sobre a gravidade do problema e a necessidade de ações educativas para abordar essa questão na sociedade.

A próxima pergunta buscou saber das interlocutoras da pesquisa se elas acreditavam

que a implementação da Semana de Combate à Violência contra a Mulher poderá contribuir para a redução da violência que poderia estar se apresentando de forma enovelada, principalmente quando pensamos nas raízes do patriarcalismo. Vejamos as respostas do Quadro 32:

**Quadro 32** - O que dizem as alunas sobre as contribuições da implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que poderia estar enovelada, 2023.

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.3 Você acredita que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que poderia estar enovelada?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa	X					Porque isso poderia dar uma força maior por ela saber que tem apoio
Margarida	X					Não comentou
Girassol			X			Pois o aumento de informações sobre esse tipo de violência poderia fazer com os jovens tomem consciência.
Tulipa	X					Pois, as mulheres teriam mais conhecimento sobre seus direitos
Orquídea	X					Não comentou
Jasmim	X					Tanto para impedir e conscientizar um possível agressor, quanto para passar segurança a uma possível vítima.
Gardênia	X					Pois, isso pode conscientizar futuros adultos.
Lis				X		Muitas pessoas que passam por isso não reconhecem que estão passando por essa violência, acaba “aceitando” essa vida.
Azaléia				X		Pois, muitas pessoas que praticam a violência já tem noção de que é crime, já outras podem ser arrependidas e ficar com “medo” das consequências.
Camélia	X					Não comentou
Gerbera	X					Não comentou
Hortênsia			X			Muito porque dessa forma as pessoas se conscientizam e evitam fazer esse tipo de violência.
Lírio	X					É muito mais seguro saber que estamos protegidas
Lavanda	X					Não comentou
Perpétua			X			Pois, as pessoas saberem como tratar e ajudar a diminuir essas violências contra as mulheres que é muito grande.
Magnólia			X			Não comentou
Verbena			X			A fase da adolescência é uma fase de descobertas, com ela vem muitos desafios e a falta de conhecimento pode fazer com que muitos se percam, a implementação dessa semana, com certeza vai ampliar e ajudar alunos que não sabem lidar com essas situações.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Conforme os resultados mostrados no quadro 32 as alunas participantes da pesquisa quando questionadas se acreditavam que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que poderia estar enovelada?

Como podemos verificar nas narrativas, abaixo, todas as alunas pesquisadas sinalizaram que sim e/ou muito, trazendo as seguintes considerações:

*Porque isso poderia dar uma força maior por ela saber que tem apoio.* (Rosa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois o aumento de informações sobre esse tipo de violência poderia fazer com os jovens tomem consciência.* (Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois, as mulheres teriam mais conhecimento sobre seus direitos.* (Tulipa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Tanto para impedir e conscientizar um possível agressor, quanto para passar segurança a uma possível vítima. (Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*Pois isso pode conscientizar futuros adultos. (Gardênia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*Muitas pessoas que passam por isso não reconhecem que estão passando por essa violência, acaba “aceitando” essa vida. (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*Pois, muitas pessoas que praticam a violência já tem noção de que é crime, já outras podem ser arrependidas e ficar com “medo” das consequências. (Azaléia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*Muito, porque dessa forma as pessoas se conscientizam e evitam fazer esse tipo de violência. (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*É muito mais seguro saber que estamos protegidas. (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*Pois as pessoas saberem como tratar e ajudar a diminuir essas violências contra as mulheres que é muito grande. (Perpétua – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

*A fase da adolescência é uma fase de descobertas, com ela vem muitos desafios e a falta de conhecimento pode fazer com que muitos se percam, a implementação dessa semana, com certeza vai ampliar e ajudar alunos que não sabem lidar com essas situações. (Verbena – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Quanto as justificativas para as respostas dadas para essa questão, foram diversas, plurais e muito importantes para compreender o que pensam/dizem/falam as investigadas sobre o tema em questão. A interlocutora Rosa, na sua resposta, justificou a importância no apoio emocional ao enfrentar a violência, sugerindo que a Semana de Combate pode oferecer esse suporte emocional e solidário.

Girassol mencionou a conscientização como um elemento fundamental, indicando que o aumento de informações pode levar a uma maior compreensão e sensibilização sobre a violência contra a mulher, especialmente entre os jovens.

Tulipa fala da importância de trazer o conhecimento dos seus direitos das mulheres. Para Jasmim, a semana pode permitir atuação não apenas na conscientização dos agressores, mas também na segurança das possíveis vítimas, funcionando como uma medida preventiva.

E, para Gardênia, a semana buscará a conscientização desde a juventude, sugerindo que essa conscientização precoce pode influenciar positivamente a conduta dos adultos no futuro.

Para Lis, a semana traria uma forma de reconhecimento por parte das vítimas indicando que muitas vezes as pessoas que sofrem violência não reconhecem essa situação como tal e a Semana pode ajudar a mudar essa percepção.

A interlocutora Azaléia afirmou que muitos não tem percepção da gravidade do crime e a possibilidade de arrependimento por parte dos agressores, sugerindo que a Semana pode desencadear uma reflexão sobre as consequências da violência.

A fala da aluna Hortênsia é possível perceber que a interlocutora mostra que a conscientização pode fazer uma mudança nos comportamentos afim de não Perpetuar essa violência.

A aluna Lírio ressaltou a sensação de segurança que a implementação da semana da violência contra a mulher pode proporcionar. Para ela, estar ciente das medidas de proteção e das iniciativas de combate à violência traz uma sensação de proteção e amparo para as mulheres.

A interlocutora Perpétua abordou a importância do conhecer a lei, destacando que o conhecimento sobre as formas de tratamento e a ajuda disponível pode contribuir para diminuir essa violência que é tão prevalente.

A fala de Verbena é muito importante, pois ela trás uma perspectiva sobre a fase da adolescência, destacando que é um período de descobertas e desafios. Ela enfatizou que a implementação da semana da violência contra a mulher pode ser fundamental para ampliar o conhecimento dos alunos e ajudá-los a lidar com situações desafiadoras relacionadas à violência de gênero.

As participantes Margarida, Orquídea, Carmélia, Gerbera, Lavanda e Magnólia, não realizaram nenhum comentário, no entanto podemos interpretar que o silêncio também diz muita coisa e, na interpretação da pesquisa, conforme as respostas dadas pelas interlocutoras, essa é uma questão que precisa ser pensada pela escola e pela sociedade de modo geral.

Essas respostas evidenciam a importância percebida pelas alunas na implementação da semana da violência contra a mulher. Elas destacam que essa iniciativa pode contribuir para a conscientização, segurança, educação e apoio aos indivíduos, visando a redução da violência contra as mulheres e o fortalecimento da proteção dos direitos femininos.

Quando foi perguntado sobre “O que pensam as alunas sobre a importância de trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?”, procurando abordar a percepção das alunas sobre essa questão, se consideram relevante que esse tema seja abordado dentro do contexto escolar, todas elas responderam que “*é muito importante*”.

Vejamos as respostas das interlocutoras sobre essa questão no Quadro 33:

**Quadro 33** - O que pensam as alunas sobre a importância de trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 2.4 Você considera importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?					Justifique sua resposta
	É importante	Não é importante	É muito importante	É pouco importante	Não tenho opinião	
Rosa			X			Não comentou
Margarida			X			Não comentou
Girassol			X			Não comentou
Tulipa			X			Não comentou
Orquídea			X			Sim, principalmente pela falta de conhecimento leva a violência
Jasmim	X					Não comentou
Gardênia			X			Não comentou
Lis			X			Conhecimento nunca é o bastante, ter sabedoria sobre esse assunto ( violência contra a mulher) é cuidar de si mesma, evitando que possa passar por isso um dia.
Azaléia			X			Para dar alerta de que a violência não é só física, e que existem vários modos de se praticá-la.
Camélia			X			Não comentou
Gerbera	X					Pois, ajuda meninos que não tem noção a conseguir identificar essa violência.
Hortênsia			X			Porque evita criar cidadãos com o pensamento errado
Lírio			X			Com certeza, precisamos deixar claro que nós mulheres precisamos de cuidado e atenção a todo momento.
Lavanda			X			Não comentou
Perpétua			X			Não comentou
Magnólia	X					Não comentou
Verbena			X			Pois, muitos adolescentes por falta da presença dos pais, não sabem discernir o que é amor e o que é violência e muita das vezes quando se deparam com situações de violência não sabem o que fazer e se elas já possuíssem conhecimento relacionado a esse tema, possivelmente teriam uma reação diferente.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Para isso, foi perguntado para as alunas se elas consideram importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar. As alunas responderam:

*Sim, principalmente pela falta de conhecimento leva a violência.* (Orquídea – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*O Conhecimento nunca é o bastante, ter sabedoria sobre esse assunto (violência contra a mulher) é cuidar de si mesma, evitando que possa passar por isso um dia.* (Lis– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Para dar alerta de que a violência não é só física, e que existem vários modos de se praticá-la.* (Azaléia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois ajuda meninos que não tem noção a conseguir identificar essa violência.* (Gerbera – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Porque evita criar cidadãos com o pensamento errado.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Com certeza, precisamos deixar claro que nós mulheres precisamos de*

*cuidado e atenção a todo momento.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois muitos adolescentes por falta da presença dos pais, não sabem discernir o que é amor e o que é violência e muita das vezes quando se deparam com situações de violência não sabem o que fazer e se elas já possuísem conhecimento relacionado a esse tema, possivelmente teriam uma reação diferente.* (Verbena – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

As falas das interlocutoras foram bastante relevantes. Orquídea respondeu que falta de conhecimento pode levar à violência. Isso ressalta a importância da educação como forma de conscientizar a sociedade. Para Lis há necessidade de sabedoria e conhecimento sobre o assunto para se proteger e evidencia a importância do empoderamento e da autodefesa. Para Azaléia tal conhecimento permite verificar que a violência não se resume apenas ao aspecto físico, ampliando a compreensão sobre os diversos tipos de violência que podem ocorrer. Gerbera mostra que “tais conteúdos podem ajudar os meninos que não têm noção a identificar essa violência”. Hortênsia evidencia que ao trabalhar a temática na escola, tal ação pode evitar a formação de cidadãos com pensamentos prejudiciais, mostrando a influência positiva da educação na construção de valores e comportamentos adequados. Lírio traz um panorama que mostra que é preciso deixar claro que as mulheres precisam de cuidado e atenção constante. Verbena mencionou a importância de abordar sobre o conteúdo, principalmente no cenário onde muitos adolescentes não possuem a figura materna e paterna, como pessoas que poderiam orientar questões, como por exemplo, ajudar os adolescentes a entenderem o que é amor e o que é violência, contribuindo para reações mais assertivas diante de situações de violência. Rosa, Margarida, Girassol, Tulipa, Jasmim, Gardênia, Carmélia, Lavanda, Perpétua e Magnólia não justificaram suas respostas. Enfim, o resultado das 7 (sete) respostas das interlocutoras destacam a relevância do ensino sobre violência contra a mulher para promover a conscientização, prevenção e intervenção adequada diante do cenário presente na vida da nossa sociedade. Segundo a Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011) é fundamental abordar essa questão nas escolas. As diretrizes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres incluem garantir o cumprimento dos tratados internacionais relacionados ao enfrentamento da violência contra as mulheres, reconhecer a violência de gênero, raça e etnia como uma violência estrutural e histórica que precisa ser tratada como questão de segurança, justiça, educação, assistência social e saúde pública, e combater formas de apropriação e exploração do corpo e da vida das mulheres, como a exploração sexual e o tráfico de mulheres. Enfim, é essencial implementar medidas preventivas nas políticas públicas de forma integrada e intersetorial, abrangendo áreas como

saúde, educação, assistência, turismo, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, bem como incentivar a formação e capacitação de profissionais para o enfrentamento à violência contra as mulheres, especialmente na assistência.

### 3.5.9 O que dizem/falam/dizem as alunas sobre a formação do professor, a prática docente e a Lei n. 14.164/21 na sala de aula/EPELS

A pesquisa analisou as opiniões das alunas sobre a formação dos professores, a prática docente e a implementação da Lei n. 14.164/21 na EPELS. A primeira pergunta nessa linha de investigação direcionou o foco para a seguinte questão: 'Durante as aulas na EPELS, com que frequência os professores abordaram questões relacionadas à violência contra a mulher?'

Vejam as respostas das interlocutoras no Quadro 34, abaixo:

**Quadro 34** - O que dizem as alunas sobre a frequência as questões dessa temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas pelos professores na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.1 Durante as aulas na EPELS, com que frequência as questões dessa temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas pelos professores?				Justifique sua resposta
	Foram muito abordadas	Foram pouco abordadas	Não foram abordadas	Não tenho opinião	
Rosa		X			Não comentou
Margarida		X			Não comentou
Girassol		X			Não comentou
Tulipa		X			Não comentou
Orquídea		X			Não comentou
Jasmim			X		Nenhuma vez.
Gardênia		X			Não comentou
Lis		X			Foi abordado somente em uma disciplina( atualidades) e falada pela metade.
Azaléia				X	Não comentou
Camélia			X		Nenhum professor abordou sobre o assunto.
Gerbera		X			Não comentou
Hortênsia			X		Não comentou
Lírio			X		Não comentou
Lavanda			X		Não comentou
Perpétua			X		Não comentou
Magnólia				X	Não comentou
Verbena		X			Nunca ouvir falar dessa lei.

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Essa questão foi crucial para entender como o ambiente escolar lida com o tema, além de saber a frequência com que essas questões são abordadas pelos professores e mostra o comprometimento da escola com a promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher. O resultado da análise das respostas revelou que, das 17 alunas participantes da pesquisa, 6 (seis) afirmaram que nas aulas nunca foram abordadas sobre essa temática nas atividades escolares. Outras 9 (nove) alunas afirmaram que o tema foi pouco abordado, embora tenha ocorrido alguma discussão, não foi suficiente para proporcionar uma compreensão profunda ou uma conscientização eficaz. Duas alunas expressaram não ter

opinião. Lis mencionou que a questão foi abordada de forma superficial em uma disciplina específica (atualidades), o que pode indicar uma falta de integração desse tema em diferentes áreas do conhecimento. Carmelia expressou que nenhum professor abordou o assunto, revelando uma possível falta de debate da temática por parte dos educadores. A observação de Verbena é de que nunca ouviu falar da Lei em questão e ressalta a importância da informação e da conscientização sobre os marcos legais relacionados à violência. Essas respostas destacam a necessidade de uma abordagem mais abrangente e consistente no ambiente escolar em relação à violência contra a mulher. É fundamental que os professores estejam engajados em promover discussões sobre essa temática, integrando-a de forma eficaz ao currículo escolar para sensibilizar os alunos e proporcionar conhecimento.

Em seguida, a Questão 3.2 da pesquisa buscou analisar o que as alunas falam sobre as atividades pedagógicas em sala de aula, indagando com que frequência a temática violência contra a mulher foi discutida pelos professores. Vejamos o Quadro 35:

**Quadro 35** - O que dizem as alunas sobre as atividades pedagógicas na sala de aula, em quais você participou, com que frequência as questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas pelos professores na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.2 Durante as atividades pedagógicas na sala de aula, em quais você participou, com que frequência as questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas pelos professores?				Justifique sua resposta
	Sempre são abordadas	São pouco abordadas	Nunca são abordadas	Não tenho opinião	
Rosa		X			Não comentou
Margarida		X			Não comentou
Girassol		X			Algumas professoras vez ou outra comentam sobre o assunto
Tulipa		X			Essas questões foram apenas citadas poucas vezes.
Orquídea		X			Não comentou
Jasmim			X		Não comentou
Gardênia		X			Não comentou
Lis		X			Participei de um trabalho em grupo em forma de cartaz.
Azaléia			X		Não comentou
Camélia			X		Não comentou
Gerbera		X			Não comentou
Hortênsia			X		Não comentou
Lírio		X			Nós alunas que comentamos nossa opinião.
Lavanda			X		Não comentou
Perpétua			X		Não comentou
Magnólia		X			Não comentou
Verbena		X			Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Ao serem questionadas sobre a frequência com que as questões relacionadas à violência contra a mulher foram discutidas pelos professores, a maioria das interlocutoras indicou conforme Quadro 35 que essas questões “são pouco abordadas” - 11 (onze) alunas ou “nunca são abordadas” - 6 (seis) discentes.

A aluna Girassol mencionou que algumas professoras ocasionalmente comentam sobre o assunto, o que sugere uma abordagem esporádica. Tulipa afirmou que essas questões foram

apenas citadas algumas vezes, denotando uma abordagem pontual e não sistemática. Lis compartilhou que participou de um trabalho em grupo em forma de cartaz, indicando uma iniciativa de abordagem mais prática e visual. Lírio destacou que as alunas foram as responsáveis por comentar sua opinião, o que sugere uma abordagem mais participativa por parte dos alunos. Essas respostas evidenciam que, na maioria dos casos, a discussão sobre violência contra a mulher ainda não é uma prática regular na sala de aula por parte dos professores e da instituição de ensino e, mostra neste recorte, a necessidade de abordar esse tema de forma mais consistente e eficaz. Sobre o material educacional adotado pela instituição as alunas foram questionadas sobre a frequência com que as questões relacionadas à violência contra a mulher são abordadas nos livros didáticos utilizados na escola. Vejamos as respostas das interlocutoras no Quadro 36, abaixo:

**Quadro 36** - O que falam as alunas sobre os livros didáticos adotados na escola, e qual a frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.3 Nos livros didáticos adotados na escola, com que frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas?				Justifique sua resposta
	Sempre são abordadas	São pouco abordadas	Nunca são abordadas	Não tenho opinião	
Rosa		X			Não comentou
Margarida		X			Não comentou
Girassol		X			Não comentou
Tulipa		X			Não comentou
Orquídea		X			Não comentou
Jasmim			X		Não comentou
Gardênia		X			Não comentou
Lis			X		Nem nos livros e até mesmo os professores nunca relataram.
Azaléia			X		Não comentou
Camélia			X		Não comentou
Gerbera		X			Não comentou
Hortênsia			X		Não comentou
Lírio		X			Não comentou
Lavanda			X		Não comentou
Perpétua			X		Não comentou
Magnólia		X			Não comentou
Verbena		X			Só li um livro relacionado a esse tema.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

Conforme relacionadas no Quadro 36, as alunas, ao serem perguntadas sobre a frequência com que as questões sobre violência contra a mulher são tratadas nos livros didáticos adotados pela escola, 7 (sete) afirmaram que esses temas nunca são abordados, enquanto 10 (dez) responderam que são pouco abordados. Lis disse que nem nos livros, nem mesmo os professores, o assunto é tratado. Verbena relatou que só leu um livro relacionado a esse tema. É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica mostram que

As escolas assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos,

sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação. (Brasil, 2013, p. 521).

Nesta citação destaca-se o papel crucial das escolas na garantia dos Direitos Humanos, enfatizando a necessidade de criar espaços e tempos que promovam essa cultura em todos os níveis e modalidades de ensino. No ambiente escolar as práticas que promovem os Direitos Humanos devem estar integradas ao projeto político-pedagógico, à organização curricular, ao modelo de gestão e avaliação, à produção de materiais didático-pedagógicos e à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Isso reforça a importância de uma abordagem educacional abrangente e comprometida com a promoção dos Direitos Humanos, e neste caso a temática de violência contra mulher é grande importância.

**Quadro 37** - O que dizem as alunas sobre as orientações recebidas na EPELS para tratar de questões de gênero, violências e violência contra a mulher na escola, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.4 Você recebeu alguma orientação na EPELS para tratar de questões de gênero, violências e violência contra a mulher na escola?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Pouco	Muito	Não Tenho Opinião	
Rosa			X			Não comentou
Margarida			X			Não comentou
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea			X			Não comentou
Jasmim		X				Não comentou
Gardênia			X			Não comentou
Lis			X			Esse foi o primeiro momento focado nesse assunto.
Azaléia			X			Apenas orientações básicas sobre a prática de qualquer violência, ser errado
Camélia		X				Não comentou
Gerbera		X				Não comentou
Hortênsia		X				Não comentou
Lírio			X			Acho que uma palestra que eu assistir.
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena			X			Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

No Quadro 37 podemos verificar as respostas das alunas ao serem indagadas se receberam alguma orientação na EPELS sobre como lidar com questões de gênero, violência em geral e violência contra a mulher na escola. 9 (nove) responderam que não e 8 (oito) delas mencionaram ter recebido poucas orientações. Entre as alunas que relataram ter recebido poucas orientações Lis destacou que este momento da pesquisa foi o primeiro em que o

assunto foi focado. Azaléia disse que recebeu apenas instruções básicas sobre a inaceitabilidade de qualquer forma de violência, enfatizando a importância de reconhecer que a violência é algo prejudicial. Por sua vez, Lírio mencionou ter recebido orientações apenas durante uma palestra que assistiu.

Em seguida, a Questão 3.5 do formulário teve como objetivo analisar e questionar as alunas sobre a frequência com que a temática violência contra a mulher foi abordada nas séries anteriores. Vejamos as respostas das alunas no Quadro 38, abaixo:

**Quadro 38** - O que dizem alunas sobre a frequência as questões da temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas na EPELS nas séries anteriores, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.5 Nas séries anteriores, com que frequência as questões da temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas?						Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Foram Muito Abordadas	Foram Pouco Abordadas	Não Foram Abordadas	Não Tenho Opinião	
Rosa				X			Não comentou
Margarida						X	Não comentou
Girassol				X			Não comentou
Tulipa				X			Não comentou
Orquídea				X			Esse assunto foi mais abordado em casa no ambiente familiar
Jasmim					X		Não comentou
Gardênia				X			Não comentou
Lis					X		Acho que por questão de sermos imaturos na época e nunca foi relatado, e conforme vamos crescendo vai surgindo maturidade para abordar determinados assuntos.
Azaléia				X			Não comentou
Camélia				X			Não comentou
Gerbera				X			Não comentou
Hortênsia					X		Não comentou
Lírio				X			Quase ninguém abordou sobre esse assunto
Lavanda					X		Não comentou
Perpétua					X		Não comentou
Magnólia				X			Não comentou
Verbena					X		Não comentou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

As interlocutoras foram questionadas sobre se as questões relacionadas à violência contra a mulher foram abordadas nas séries anteriores. Do total de 17 alunas, 10 (dez) afirmaram que foram pouco abordadas, 6 (seis) disseram que não foram abordadas e uma aluna não expressou opinião. Orquídea mencionou que esse assunto foi mais tratado em casa, no ambiente familiar. Lis expressou que acredita que, devido à imaturidade na época, o tema nunca foi abordado, e conforme vão crescendo, a maturidade para discutir certos assuntos vai surgindo. Lírio destacou que quase ninguém tocou nesse tema.

Silva (2007) revela que muitos professores não abordam a temática da violência contra a mulher, tratando-a como um assunto de foro privado. Muitos profissionais, ao se depararem

com essa questão nas escolas, não se sentem preparados para intervir ou fornecer orientações adequadas.

As alunas foram perguntadas se elas perceberam que foi importante abordar a temática violência contra a mulher nas séries anteriores e, ao serem questionadas se as questões relacionadas à violência contra a mulher foram abordadas nas séries anteriores, quatro das alunas responderam que ‘Sim’, sete consideraram essa abordagem muito importante, outras quatro a classificaram como importante e duas não expressaram opinião. Vejamos as respostas das interlocutoras no Quadro 39, a seguir:

**Quadro 39** – O que pensam as alunas sobre a importância de abordar a temática violência contra a mulher nas séries anteriores na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.6 Você percebe que foi importante abordar a temática violência contra a mulher nas séries anteriores?							
	Sim	Não	É Muito Importante	É Importante	É Pouco Importante	Não É Importante	Não Tenho Opinião	Justifique Sua Resposta
Rosa			X					Não comentou
Margarida							X	Não comentou
Girassol				X				Não comentou
Tulipa				X				Não comentou
Orquídea	X							Mesmo sendo mais nova esse assunto tem que ser tratado desde cedo
Jasmim			X					Não comentou
Gardênia			X					Não comentou
Lis			X					Não foi abordado, porém, se fosse seria bastante importante.
Azaléia			X					Para que, desde criança, pessoas tenham consciência da gravidade da violência.
Camélia	X							Não comentou
Gerbera				X				Não comentou
Hortênsia							X	Não comentou
Lírio			X					Temos que deixar claro que não vamos sofrer caladas e que o silêncio não é mais uma opção atualmente.
Lavanda			X					Não comentou
Perpétua	X							Não comentou
Magnólia				X				Não comentou
Verbena	X							Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A aluna Orquídea ressaltou a importância de tratar esse assunto desde cedo, mesmo sendo mais nova de idade. Lis mencionou que, apesar de não ter sido abordado, considera que seria bastante importante se fosse. Azaléia destacou a necessidade de conscientizar as pessoas desde a infância sobre a gravidade da violência. Já Lírio enfatizou a importância de não aceitar o silêncio diante da violência, afirmando que não podemos mais nos calar. As demais alunas não forneceram comentários adicionais.

No Quadro 40 podemos observar a pergunta que analisou se as alunas se recordam se

o/a professor/a mencionou a Lei n. 14.164/21 ao abordar a violência contra a mulher. As interlocutoras, ao serem questionadas se recordam se o/a professor/a mencionou a Lei n. 14.164/21 ao abordar a violência contra a mulher, todas elas responderam que “não”.

**Quadro 40** - O que dizem/falam/dizem as alunas sobre as lembranças das falas do o/a professor/a falou da Lei n. 14.164/21 ao abordar a violencia contra a mulher, na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.7 Você lembra se o/a professor/a falou da Lei n. 14.164/21 ao abordar a violencia contra a mulher?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa		X				Não comentou
Margarida		X				Não comentou
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea		X				Não comentou
Jasmim		X				Não comentou
Gardênia		X				Essa lei nunca foi mencionada em sala de aula.
Lis		X				Não comentou
Azaléia		X				Não comentou
Camélia		X				Não comentou
Gerbera		X				Não me lembro
Hortênsia		X				Não comentou
Lírio		X				Não comentou
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Não comentou
Magnólia		X				Não comentou
Verbena		X				Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A única aluna que fez um comentário foi Gardênia que afirmou que essa lei nunca foi mencionada em sala de aula. Portanto, é relevante notar que a Lei n. 14.164/21, que estabelece a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, não foi mencionada pelas alunas em suas experiências na escola. Isso ressalta a importância da EPELS em abordar questões relacionadas à implementação e divulgação de leis no ambiente educacional, especialmente porque essa legislação é obrigatória e visa abordar temas sensíveis como a violência contra a mulher nas escolas.

Gomes e Araujo (2023) reconhecem que a educação escolar é uma ferramenta crucial que utiliza práticas relevantes para o desenvolvimento social, incluindo a observação e aplicação de conceitos de diversidade e pluralidade. A escola deve promover reflexões sobre os desafios enfrentados pela sociedade. Além disso, os profissionais da educação precisam identificar os diversos mecanismos de violência de gênero frequentemente apresentados pelos estudantes no cotidiano escolar. Dessa forma, esse espaço de debate e discussão é fundamental para articular ações normativas, pedagógicas e sociais no enfrentamento da violência contra a mulher. A escola proporciona um ambiente onde convivem uma variedade de pensamentos, enraizados em uma cultura contextualizada para a comunidade local,

refletindo as características individuais dos alunos. Assim, a Questão 3.8 do formulário buscou compreender como as interlocutoras avaliam o conhecimento do/a professor/a sobre a temática da violência contra a mulher. Vejamos as respostas e justificativas sobre o dizem/falam/pensam sobre essa questão no Quadro 41, a seguir:

**Quadro 41** – Avaliação das alunas sobre o conhecimento do/a professor/a sobre a temática a violência contra a mulher, na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.8 De que modo você avalia o conhecimento do/a professor/a sobre a temática a violência contra a mulher?					Justifique sua resposta
	Muito Bom	Bom	É preciso ser mais claro	Pouco Conhecimento	Não tenho opinião	
Rosa					X	Pois, nenhum professor falou sobre a lei
Margarida					X	Nenhum Professor Trabalha
Girassol				X		Não comentou
Tulipa			X			Alguns tem mais conhecimentos que outros
Orquídea			X			Não comentou
Jasmim					X	Não comentou
Gardênia			X			Quase não é falado, mas quando é dito é bem explicado, apesar de não ser suficiente.
Lis				X		Deveria ser mais claro.
Azaléia					X	Não comentou
Camélia				X		Não comentou
Gerbera			X			Não comentou
Hortênsia			X			Nenhum professor fala sobre isso.
Lírio			X			Nunca ouvir diretamente o real conhecimento dos professores sobre a violência contra a mulher, só um comentário ou outro.
Lavanda	X					Não comentou
Perpétua					X	Não comentou
Magnólia					X	Não comentou
Verbena				X		Não comentou

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

O Quadro 41 mostra que, do total de 17 participantes, uma respondeu que o(a) professor(a) tinha um bom conhecimento, enquanto seis alunas sugeriram que era necessário que o conhecimento fosse mais claro. Quatro sinalizaram ter observado pouco conhecimento por parte dos professores, e seis não expressaram uma opinião clara.

Rosa respondeu que nenhum professor falou sobre a lei, destacando uma lacuna de informação. Margarida e Hortênsia expressaram a falta de abordagem da lei por parte dos professores.

Lírio comentou que nunca ouviu diretamente o real conhecimento dos professores sobre a violência contra a mulher, apenas alguns comentários esporádicos. Tulipa observou que alguns professores têm mais conhecimento do que outros.

Por sua vez, Gardênia notou que embora a temática seja pouco abordada, quando é mencionada, é explicada de forma satisfatória, embora ainda não seja suficiente em sua

opinião.

No Quadro 42 podemos verificar com que frequência as alunas se depararam com questões sobre a violência contra a mulher nas atividades fora do ambiente escolar, a saber:

**Quadro 42** - O que dizem as alunas sobre as atividades fora do ambiente escolar, em quais participaram, com que frequência essas e questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.9 Durante as atividades fora do ambiente escolar, em quais você participou, com que frequência essas e questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas?					Justifique Sua Resposta
	Sempre	Quase Sempre	Pouco	Nunca	Não Tenho Opinião	
Rosa			X			Não comentou
Margarida			X			Não comentou
Girassol				X		Não comentou
Tulipa				X		Não comentou
Orquídea				X		Não comentou
Jasmim				X		Não comentou
Gardênia				X		Não comentou
Lis				X		Não comentou
Azaléia			X			Não comentou
Camélia			X			Não comentou
Gerbera			X			Não comentou
Hortênsia				X		Nunca foram tratadas
Lírio			X			Principalmente a violência verbal, que a maioria das mulheres sofre diariamente.
Lavanda			X			Não comentou
Perpétua			X			As vezes converso com amigas sobre o assunto
Magnólia				X		Não comentou
Verbena			X			Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

No levantamento observamos que 8 (oito) alunas nunca estiveram envolvidas em atividades externas com essa temática, enquanto 9 (nove) alunas relataram uma participação pouco frequente. Hortênsia destacou que nunca essas questões foram abordadas nesse contexto, enquanto Lírio mencionou uma abordagem esporádica, geralmente relacionada à violência verbal, um tipo comum de violência enfrentada por muitas mulheres diariamente. Perpétua mencionou que ocasionalmente conversa sobre o assunto com amigas. A aluna Lis destacou que houve apenas um trabalho sobre o tema, mas foi pouco esclarecedor. Perpétua mencionou que esse assunto nunca foi abordado na escola. As demais participantes não forneceram uma justificativa para suas respostas.

A Questão 3.10 investiga se as alunas se lembram de ter recebido alguma orientação para lidar com questões de gênero, violência e violência contra a mulher na EPELS. Assim, de acordo com resultados exibidos no Quadro 43 (p. 243) é possível observar que um total de 9 (nove) interlocutoras afirmaram que não receberam orientação e 8 (oito) disseram que receberam pouco. Vejamos as respostas das interlocutoras no Quadro 43:

**Quadro 43** - O dizem as alunas sobre as orientações recebidas para tratar de questões de gênero, violência e violência contra a mulher na escola EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.10 Você lembra se recebeu alguma orientação para tratar de questões de gênero, violência e violência contra a mulher na escola EPELS?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa				X		Não comentou
Margarida				X		Não comentou
Girassol		X				Não comentou
Tulipa		X				Não comentou
Orquídea				X		Não comentou
Jasmim		X				Não comentou
Gardênia				X		Não comentou
Lis				X		Somente em um trabalho que foi pouco esclarecido
Azaléia				X		Não comentou
Camélia		X				Não comentou
Gerbera				X		Não comentou
Hortênsia		X				Não comentou
Lírio		X				Não comentou
Lavanda		X				Não comentou
Perpétua		X				Nunca foi tratado esse assunto na escola
Magnólia				X		Não comentou
Verbena		X				Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A Questão 3.11 buscou saber se as alunas já vivenciaram alguma situação de violência contra mulheres, envolvendo meninos e meninas, dentro do contexto da EPELS. Vejamos o Quadro 44, abaixo:

**Quadro 44** - O que falam as alunas sobre as vivências de situações que envolvessem a violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 3.11 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa	X					Diariamente
Margarida	X					Não comentou
Girassol	X					Diariamente
Tulipa	X					Não comentou
Orquídea	X					Não só por alunos, como também professores.
Jasmim	X					Situações de assédio.
Gardênia		X				Não comentou
Lis			X			Meninos diminuindo meninas sobre sua aparência física, te desvalorizando como pessoa.
Azaléia		X				Não comentou
Camélia			X			Não comentou
Gerbera				X		Não comentou
Hortênsia				X		Em sala de aula foram ofensas de palavra
Lírio	X					Quase todos os dias recebemos uma situação de violência verbal, eles falam na brincadeira, mas elas machucam.
Lavanda	X					Verbalmente
Perpétua	X					Em discussões
Magnólia				X		Não comentou
Verbena		X				Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Do cenário de resposta nove alunas informaram que sim, duas alunas informaram que muito, três alunas disseram que pouco e três alunas sinalizaram que não. A frequência com que as alunas mencionam situações de violência é alarmante, demonstrando a necessidade urgente de abordar e combater esse problema no ambiente escolar.

As alunas não realizaram uma contextualização mais ampla dos fatos trazendo apenas as seguintes narrativas:

*Diariamente*". (Rosa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Diariamente* (Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Não só por alunos, como também professores.* (Orquídea aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Situações de assédio.* (Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Meninos diminuindo meninas sobre sua aparência física, te desvalorizando como pessoa.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Em sala de aula foram ofensas de palavra.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Quase todos os dias recebemos uma situação de violência verbal, eles falam na brincadeira, mas elas machucam.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Verbalmente.* (Lavanda – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Em discussões.* (Perpétua – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

Nas suas narrativas sobre essa questão as interlocutoras mostram que a violência contra a mulher está presente na EPELS. As alunas Rosa e Girassol responderam que vivenciam situações de violência contra mulheres diariamente. Orquídea destacou que as situações de violência não se limitam aos alunos, mas também envolvem professores. Isso ressalta a importância de toda a comunidade escolar estar engajada na prevenção e combate à violência de gênero.

A aluna Jasmim mencionou ter vivenciado situações de assédio, mas informou que tal situação foi tratada no setor disciplinar da escola e tal situação não voltou a acontecer. Lis apontou que meninos costumam diminuir meninas com comentários sobre sua aparência física, o que demonstra a perpetuação de estereótipos prejudiciais e a necessidade de educação sobre o respeito. E Hortênsia relatou situações de violência verbal em sala de aula, destacando como essas ofensas podem ser prejudiciais para o bem-estar emocional das alunas. Lírio citou que as situações de violência verbal são frequentes, mesmo que ocorram de forma aparentemente "brincadeira", mostrando como essas palavras podem ser não nocivas e

machucar. Lavanda diz que vivenciou a violência verbal, indicando que essas situações ocorrem muito no ambiente. Sendo que Perpétua destacou que as situações de violência ocorrem em discussões, indicando que o ambiente escolar pode ser palco para conflitos que resultam em violência verbal. As alunas Margarida, Tulipa, Gardênia, Azaléia, Camélia, Gerbera, Magnólia e Verbena não justificaram suas pontuações. Enfim, essas respostas reforçam a importância de promover um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitoso para todas as alunas, além de destacar a necessidade de programas educacionais que abordem questões de violência principalmente de combate a violência gênero e a prevenção da violência contra a mulher de forma ampla e eficaz.

### **3.5.10 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre manifestações de violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social.**

Neste último subtópico, buscamos compreender as opiniões e reflexões das alunas sobre as manifestações de violência de gênero, especialmente sua intersecção com raça, etnia e classe social. É fundamental perceber como fatores interseccionais influenciam a percepção das pessoas na modernidade. A cultura patriarcal, profundamente enraizada na sociedade, não apenas naturaliza, mas também potencializa o fenômeno da violência.

Para Almeida (2017, p. 386),

A Modernidade foi sendo representada pela teoria social clássica tal qual uma sociedade de cidadãos e cidadãs, baseada no princípio da igualdade e respeito às diferenças, independente de raça/etnia, classe social, gênero e região, no âmbito do espaço público e da nação. Todas e todos deveriam ter oportunidades iguais nas esferas educacional, laboral, política, do mercado capitalista etc. Contudo, essa ideia não se confirma no que se refere à ordem patriarcal naturalizada em uma longa tradição, ainda mais se a pensarmos de modo interseccionado com raça/etnia e classe social.

Almeida (2017), aborda a concepção idealizada da modernidade, segundo a teoria social clássica, como uma sociedade equitativa e inclusiva. No entanto, ela critica a discrepância entre essa idealização e a realidade, especialmente quando se considera a influência duradoura do patriarcado e as intersecções com raça, etnia e classe social. Contudo, a realidade mostra que essas promessas de igualdade são frequentemente traídas por estruturas de poder profundamente enraizadas e por tradições patriarcais que Perpetuam a desigualdade. Quando analisamos a modernidade através de uma lente interseccional fica evidente que as experiências de opressão onde as mulheres enfrentam não apenas discriminação de gênero, mas também racismo e classismo, que agravam ainda mais suas desvantagens. A naturalização do patriarcado cria barreiras adicionais, impedindo a plena realização das

promessas modernas de igualdade e respeito às diferenças. Compreender e abordar a interseccionalidade são passos vitais para dismantelar as estruturas de opressão e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Isso envolve não apenas reconhecer as diversas identidades e experiências das mulheres, mas também trabalhar ativamente para combater as múltiplas formas de discriminação que elas enfrentam diariamente. Nesta perspectiva, a Questão 4.1 pergunta se as alunas consideram que a abordagem sobre violências, incluindo a violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social, no contexto da sala de aula e do cotidiano da EPELS, contribui para a prevenção e combate à violência contra a mulher. Vejamos suas respostas no Quadro 45:

**Quadro 45** - O que dizem as alunas sobre a abordagem de violências na sala de aula e sua contribuição para a prevenção/combate à violência contra a mulher na EPELS, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa:4.1 Você considera que a abordagem sobre violências inclusive de gênero e sua intersecção raça, etnia e classe social no contexto da sala de aula/ cotidiano da EPELS contribue para a prevenção/combate a violência contra a mulher?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa	X					Mas infelizmente não é abordado
Margarida	X					Não comentou
Girassol	X					Mas infelizmente o colégio não aborda o tema
Tulipa	X					Não comentou
Orquídea	X					Não comentou
Jasmim	X					Mulheres que são vítimas também por serem de baixa renda ou negra. Então até a violência contra as mulheres vai? Nós somos discriminadas por nossa cor, classe, e mais do que tudo pelo gênero.
Gardênia	X					Não comentou
Lis	X					Pois com determinado conhecimento você pode evitar passar por isso
Azaléia	X					Não comentou
Camélia			X			Não comentou
Gerbera	X					Não comentou
Hortênsia	X					Sim porque agrava bastante a situação considerando esses fatores
Lírio	X					Para que todos tenham uma visão que a mulher sofre com todos os comentários maldosos.
Lavanda			X			Não comentou
Perpétua			X			Não comentou
Magnólia	X					Não comentou
Verbena	X					Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

O resultado da análise das respostas das interlocutoras mostra que 14 (quatorze) alunas responderam “sim” e 3 (três) responderam “muito” e, justificaram, assim:

*Mas infelizmente não é abordado.* (Rosa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Mas infelizmente o colégio não aborda o tema.* (Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Mulheres que são vítimas também por serem de baixa renda ou negras. Então até onde a violência contra as mulheres vai? Nós somos discriminadas por nossa cor, classe, e mais do que tudo pelo gênero.*

(Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Pois com determinado conhecimento você pode evitar passar por isso.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Sim porque agrava bastante a situação considerando esses fatores.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Para que todos tenham uma visão que a mulher sofre com todos os comentários maldosos.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

O resultado da análise das respostas das alunas revelou que há uma concordância geral de que a abordagem das violências, especialmente as relacionadas ao gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social, contribui para a prevenção e combate à violência contra a mulher. A maioria das alunas expressou essa opinião, destacando a importância do conhecimento para evitar situações de violência e discriminação. No entanto, algumas interlocutoras também trouxeram observações críticas, como a aluna Rosa, que apontou que, apesar da abordagem positiva, o tema ainda não é suficientemente abordado na escola. Girassol também destacou essa lacuna, mencionando que o colégio não trata adequadamente do tema. Essas respostas indicam que, embora haja uma consciência sobre a importância da abordagem, ainda existem desafios na implementação efetiva dessas discussões na EPELS.

A interlocutora Jasmim trouxe uma perspectiva crucial ao mencionar a intersecção entre violência de gênero, raça, etnia e classe social, destacando como mulheres em situação de vulnerabilidade enfrentam múltiplas formas de discriminação e violência. Essa observação ressalta a necessidade de uma abordagem interseccional ao lidar com questões de violência contra a mulher.

A aluna Hortênsia acrescentou que devemos considerar esses fatores agravantes. E Lírio menciona a necessidade de conscientizar todos sobre os impactos dos comentários maldosos na vida das mulheres, o que demonstra um entendimento das consequências reais da violência verbal.

As alunas Margarida, Tulipa, Orquídea, Gardênia, Camélia, Gerbera, Azaléia, Lavanda, Perpétua, Magnólia, Verbena, não fizeram nenhum comentário.

As respostas refletem uma conscientização geral sobre a importância da abordagem das violências de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social na prevenção e combate à violência contra a mulher, mas também destacam a necessidade contínua de aprimoramento e aprofundamento dessas discussões no ambiente escolar.

No Quadro 46 podemos observar as respostas dadas para a Questão 4.1.2 que buscou

investigar o nível de conhecimento das alunas sobre a relação do tema pesquisado com a intersecção entre os marcadores de gênero, raça, etnia e classe social e a prática da violência contra a mulher. Vejamos as respostas dadas pelas alunas pesquisadas no Quadro 46:

**Quadro 46** O que dizem as alunas sobre a intersecção entre os marcadores de gênero, raça etnia, classe social e a prática da violência contra a mulher, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.2 O que voce sabe dizer sobre a intersecção entre os marcadores de gênero, raça etnia, classe social e a prática da violência contra a mulher?
Rosa	Tem grande influência por ser invisibilizado por ser mulher e por ser preta.
Margarida	Não comentou
Girassol	Tem grande influência, já que essa mulheres são invisibilizadas.
Tulipa	São violências comuns no ambiente escola, infelizmente existem poucas pessoas que praticam isso, e não tem empatia com o próximo
Orquídea	Não comentou
Jasmim	Não comentou
Gardênia	Tudo tem um pouco haver, pois, a violência a mulher pode ser intensificada por conta da intersecção já que com esses fatores s selecionam mulheres com esses marcadores para serem violentadas, aumentando essa prática.
Lis	As mulheres que mais sofrem essa violência são mulheres negras, indígenas, renda baixa. Infelizmente existe esse preconceito
Azaléia	Acredito que questões raciais, sexualidade, vida financeira, contribuem muito para a violência contra a mulher.
Camélia	Não comentou
Gerbera	Não comentou
Hortênsia	A junção desses marcadores contribui para aumentar a violência.
Lírio	Não tenho muito conhecimento sobre isso.
Lavanda	Conheço pouco sobre o assunto
Perpétua	Conheço pouco o assunto
Magnólia	Não comentou
Verbena	Conheço bem pouco

**Fonte:** Arquivo da Pesquisa, 2023.

A intenção foi compreender se as alunas têm consciência da complexidade dessas interações e como isso influencia a incidência e a forma como a violência contra a mulher se manifesta em diferentes contextos sociais.

Vejamos as narrativas das interlocutoras:

*Tem grande influência por ser invisibilizada, por ser mulher e por ser preta.* (Rosa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Tem grande influência, já que essa mulheres são invisibilizadas.* (Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*São violências comuns no ambiente escola, infelizmente existem poucas pessoas que praticam isso, e não tem empatia com o próximo.* (Tulipa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Tudo tem um pouco haver, pois, a violência a mulher pode ser intensificada por conta da intersecção já que com esses fatores selecionam mulheres com esses marcadores para serem violentadas, aumentando essa prática.* (Gardênia– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*As mulheres que mais sofrem essa violência são mulheres negras, indígenas,*

*renda baixa. Infelizmente existe esse preconceito.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Acredito que questões raciais, sexualidade, vida financeira, contribuem muito para a violência contra a mulher.* (Azaléia– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*A junção desses marcadores contribui para aumentar a violência.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Não tenho muito conhecimento sobre isso.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Conheço pouco sobre o assunto.* (Lavanda – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Conheço pouco o assunto.* (Perpétua – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Conheço bem pouco.* (Verbena – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

As alunas Margarida, Orquídea, Jasmim, Camélia, Gerbera e Magnólia não comentaram. Rosa diz que a mulher é invisibilizada por ser mulher e preta. Percebemos que esses marcadores sociais se sobrepõem e intensificam a violência. Girassol reflete uma compreensão semelhante à de Rosa, enfatizando que as mulheres são invisibilizadas. Tulipa, apesar de reconhecer a ocorrência dessas violências, em sua resposta sugere uma visão um tanto desencorajadora, indicando que poucas pessoas têm empatia e que as violências são comuns, o que aponta para a normalização dessas práticas. Gardênia destaca a interseccionalidade, observando que a violência contra a mulher é intensificada pela interação desses marcadores. Sua resposta indica uma consciência da seletividade dessas violências. Lis mostra um entendimento da questão interseccional ao abordar que mulheres negras, indígenas e de baixa renda são as mais afetadas devido ao preconceito. Azaléia fala que questões raciais, sexualidade e situação financeira são fatores que aumentam a violência contra a mulher e Hortênsia ressalta que a combinação desses marcadores contribui para o aumento da violência.

As respostas de Gardênia, Lis e Azaléia são evidenciadas por Portela (2017, p. 426), ao afirmar que “a interseccionalidade pode destacar as desvantagens, opressões e desempoderamentos sofridos de forma recorrente pelas mulheres.” A interseccionalidade revela como fatores como gênero, raça e classe social não operam isoladamente, mas interagem para criar camadas complexas de discriminação e desempoderamento. Portela argumenta que a compreensão dessas intersecções é essencial para abordar de maneira eficaz

as injustiças sistêmicas enfrentadas pelas mulheres. Lírio, Lavanda, Perpétua e Verbena expressam ter um conhecimento limitado sobre a intersecção entre os marcadores sociais e a violência contra a mulher. Margarida, Orquídea, Jasmim, Camélia, Gerbera e Magnólia não teceram nenhum comentário. Desse modo, é possível perceber que as interlocutoras refletem uma compreensão variada da intersecção entre gênero, raça, etnia e classe social na violência contra a mulher. Rosa, Lis e Azaléia mostram uma consciência aguçada dessa interconexão, enquanto outras reconhecem a complexidade do tema, mas têm um conhecimento limitado sobre suas nuances específicas. Essa diversidade de perspectivas destaca a importância de abordagens educacionais mais abrangentes no ambiente escolar.

A Questão 4.2.1 buscou entender a opinião das alunas sobre a importância de abordar em sala de aula/escola as manifestações de violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social.

**Quadro 47** - O que dizem/falam/pensam as alunas sobre a importância de falar sobre essa questão na sala de aula/escola, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa: 4.2.1 Você acha importante falar sobre essa questão na sala de aula/escola?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa			X			Isso ajuda no nosso conhecimento, e se precisar saber onde recorrer.
Margarida	X					Não comentou
Girassol	X					Não comentou
Tulipa			X			Apesar de ser difícil conscientizar quem pratica, falar sobre isso pode ajudar, principalmente as pessoas que sofrem, fazendo denúncia por exemplo
Orquídea	X					Muitas mulheres passam por essa situação por motivos de raça e etnia.
Jasmim	X					Inclusive, apresentações feitas por nós alunas.
Gardênia			X			Não comentou
Lis			X			Evitar que os rapazes faça isso com mulheres e que as mulheres tenham esse conhecimento e se protejam antes que se estenda e piore.
Azaléia	X					Não comentou
Camélia			X			Não comentou
Gerbera			X			Sim, pois ensinar que não é so um tipo de violência contra a mulher e sim outras que podem considerar violência.
Hortênsia			X			Acho muito importante ter conhecimento sobre esse assunto
Lírio			X			Os meninos da sala acham que é besteira, mas as opiniões levam a ansiedade, insegurança.
Lavanda			X			Não comentou
Perpétua			X			Para acabar com essas violências
Magnólia	X					Não comentou
Verbena	X					Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

Conforme os resultados apresentados no Quadro 47 quando questionadas se acham importante falar sobre essa questão na sala de aula/escola, 7 alunas falaram que “sim” e 10 responderam “muito”. A seguir podemos verificar as suas justificativas:

*Isso ajuda no nosso conhecimento, e se precisar saber onde recorrer.* (Rosa

– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Apesar de ser difícil conscientizar quem pratica, falar sobre isso pode ajudar, principalmente as pessoas que sofrem, fazendo denuncia por exemplo.* (Tulipa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Muitas mulheres passam por essa situação por motivos de raça e etnia.* (Orquídea – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Inclusive, apresentações feitas por nós alunas.* (Jasmim – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Evitar que os rapazes faça isso com mulheres e que as mulheres tenham esse conhecimento e se protejam antes que se estenda e piore.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Sim, pois ensinar que não é so um tipo de violência contra a mulher e sim outras que podem considerar violência.* (Gerbera – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Acho muito importante ter conhecimento sobre esse assunto.* (Hortênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Os meninos da sala acham que é besteira, mas as opiniões levam a ansiedade, insegurança.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Para acabar com essas violências.* (Perpétua – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

As alunas mostraram suas percepções sobre a importância de trabalhar tais conteúdo na EPELS. Rosa relatou que acredita que abordar o tema ajuda no conhecimento e oferece orientações sobre onde buscar ajuda, o que demonstra uma perspectiva prática e informativa. Para Tulipa existe a dificuldade em conscientizar os agressores, mas destaca a importância de falar sobre o assunto para ajudar as vítimas, incluindo a possibilidade de fazer denúncias. Orquídea relaciona a situação das mulheres à raça e etnia, indicando uma percepção da intersecção. Jasmim falou das apresentações feitas pelas alunas, sugerindo uma iniciativa de abordagem ativa do tema. Lis justifica que trabalhar estes conteúdos destaca a importância de evitar que os homens perpetuem a violência e de empoderar as mulheres com conhecimento para se protegerem. Para Gerbera é necessário ensinar que a violência contra a mulher não se resume a um tipo específico, mas abrange várias formas, evidenciando como ainda a sociedade não tem conhecimento dos tipos de violência. Hortênsia considera muito importante ter conhecimento sobre o assunto. Lírio reforça essa importância, mencionando a percepção dos meninos na sala, indicando a necessidade de combater estereótipos e atitudes prejudiciais desde cedo. Perpétua sinaliza que é muito importante principalmente para acabar

com as violências. As alunas Margarida, Girassol, Gardênia, Azálea, Camélia, Lavanda, Magnólia e Verbena não realizaram nenhum comentário. As respostas das alunas mostram que há um reconhecimento significativo da importância de abordar a violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social no ambiente escolar e enfatizaram a necessidade de promover educação, prevenção e combate a estereótipos e o empoderamento das mulheres como estratégias essenciais para enfrentar essas questões complexas.

Para Portela (2017) os eixos interseccionais nos quais as mulheres estão inseridas operam de maneira problemática nas relações cotidianas e destaca que as estratégias discursivas do povo estarão constantemente em negociação com as especificidades vividas pelas mulheres. Portanto, reforça a importância de uma abordagem educacional que considere essas múltiplas dimensões e promova a construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário.

Vejam as respostas das interlocutoras para a Questão 4.3 do formulário:

**Quadro 48** - O que dizem/falam/pensam as alunas sobre os marcadores sociais raça, etnia e classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher, 2023

Aluna Interlocutora	Questão da pesquisa:4.3 Você considera que os marcadores sociais raça, etnia e classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher?					Justifique Sua Resposta
	Sim	Não	Muito	Pouco	Não Tenho Opinião	
Rosa			X			Não comentou
Margarida	X					Não comentou
Girassol			X			Já que essas classes já são deixadas de lado.
Tulipa			X			Muitas vezes esses são fatores que fazem as pessoas praticarem violências ainda piores.
Orquídea	X					Algumas classes, etnias ou raça, limitam o conhecimento sobre o assunto, fazendo com que o assunto seja normalizado para algumas pessoas.
Jasmim	X					Não comentou
Gardênia			X			Com certeza isso influencia , podendo ser um dos principais fatores
Lis			X			Os maiores índices de violência contra a mulher são com elas, claro que tem com outras pessoas, porem com elas é maior.
Azaléia	X					Assim como existem o preconceito por ser mulher, também existem preconceitos como racismo, homofobia, Já sendo uma mulher é muito mais difícil para uma negra, lésbica e classe baixa , por exemplo.
Camélia	X					Não comentou
Gerbera	X					Sim, porque elas também são discriminadas pela sua raça, cor, etnia e classe social, também são motivos de violência.
Hortênsia			X			Por que a sociedade é preconceituosa.
Lírio	X					Só pelo fato da mulher ser negra e ainda mulher, nossa opinião passar a ser invalidada e menos importante.
Lavanda			X			Principalmente com mulheres de classe baixa e negra
Perpétua			X			Não comentou
Magnólia			X			Não comentou
Verbena	X					Não comentou

Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2023.

A Questão 4.3 buscou saber a opinião das alunas sobre se os marcadores sociais de raça, etnia e classe social podem contribuir para a prática da violência contra a mulher. Quando questionadas sobre se acreditam que os marcadores sociais de raça, etnia e classe social podem contribuir para a prática da violência contra a mulher, todas as alunas responderam afirmativamente sim e/ou muito. Além disso, trouxeram as seguintes falas:

*Já que essas classes já são deixadas de lado.*(Girassol – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Muitas vezes esses são fatores que fazem as pessoas praticarem violências ainda piores.* (Tulipa – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Algumas classes, etnias ou raça, limitam o conhecimento sobre o assunto, fazendo com que o assunto seja normalizado para algumas pessoas.* (Orquídea– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Com certeza isso influência , podendo ser um dos principais fatores.* (Gardênia– aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Os maiores índices de violência contra a mulher são com elas, claro que tem com outras pessoas, porém com elas é maior.* (Lis – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Assim como existe o preconceito por ser mulher, também existem preconceitos como racismo, homofobia, Já sendo uma mulher é muito mais difícil para uma negra, lésbica e classe baixa , por exemplo.* (Azaléia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Sim, porque elas também são discriminadas pela sua raça, cor, etnia e classe social, também são motivos de violência.* (Gerbera – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Por que a sociedade é preconceituosa.* (Hotênsia – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Só pelo fato da mulher ser negra e ainda mulher, nossa opinião passa a ser invalidada e menos importante.* (Lírio – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

*Principalmente com mulheres de classe baixa e negra.* (Lavanda – aluna autodeclarada negra, interlocutora da pesquisa, 2023).

A análise detalhada das respostas das alunas revela diferentes perspectivas sobre como os marcadores sociais de raça, etnia e classe social podem contribuir para a prática da violência contra a mulher. A aluna Girassol cita que as classes sociais menos privilegiadas são frequentemente deixadas de lado, demonstrando como questões econômicas também são tratadas como fatores de divisão social. Tulipa evidencia que tais marcadores fazem com que a violência seja potencializada. Orquídea menciona que que certas classes, etnias ou raças podem limitar o conhecimento sobre o assunto, normalizando a violência para algumas pessoas. Gardênia concorda que esses marcadores sociais influenciam na prática da violência. Para a aluna Lis os maiores índices de violência contra a mulher estão entre mulheres negras, indicando que a intersecção desses marcadores pode tornar as mulheres mais vulneráveis à

violência. Gerbera trás a ideia de que a discriminação com base em raça, cor, etnia e classe social é um motivo adicional para a violência contra a mulher. Azaléia mencionou que além do preconceito de gênero, outros preconceitos como racismo e homofobia também contribuem para a violência. Hortênsia atribui a prática da violência à sociedade preconceituosa, indicando que as normas e valores sociais podem influenciar na Perpétuação da violência. Lírio relata que como a interseção de ser mulher e negra pode levar à invalidação de suas opiniões e menosprezo, ainda mais quando vivenciamos em uma sociedade machista. Para Lavanda as mulheres de classe baixa e negras são particularmente afetadas pela violência. Nessas falas podemos observar a importância de considerar esses fatores na análise da violência de gênero. As alunas Rosa, Margarida, Jasmim, Verbena, Magnólia, Perpétua e Camélia não realizam nenhum comentário na justificativa.

Podemos concluir que as respostas das alunas refletem uma compreensão profunda das interseções entre gênero, raça, etnia e classe social na prática da violência contra a mulher. Observamos que o resultados da análise das falas das interlocutoras da pesquisa nos levam a pensar da necessidade de conscientizar a escola para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e combate à violência de gênero que devem levar em conta não apenas o gênero, mas também as outras dimensões sociais que influenciam a violência.

Por fim, considerando os resultados do tratamento, da análise e da interpretação dos dados coletados pela pesquisa, dos resultados e discussão e, por tudo que foi possível compreender ao longo da trajetório da pesquisa, desde a sua primeira etapa e fase de elaboração, execução e escrita desta dissertação, de março de 2002 a setembro de 2024, procuramos responder o problema formulado e os objetivos estabelecidos na Parte IV desta dissertação que procura dar suas contribuições sobre as formas de pensar, dizer, falar das interlocutoras, professoras e alunas da EPELS e, assim também, esperamos colaborar com a criação e implementação da Semana de Prevenção, Enfrentamento e Combate à Violência contra a Mulher na escola pesquisada.

**PARTE IV****CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA**

*A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. (Saffioti, 1987, pag.8)*

#### 4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Conduzir uma pesquisa é como embarcar em uma jornada extensa, na qual é essencial estar atento para ouvir, absorver e valorizar perspectivas diversas. Muitas vezes nos deparamos com a necessidade de explorar e desvendar terrenos muitos desconhecidos, outros já conhecidos, mas sempre com um olhar renovado. Foi assim que percorremos as etapas e fases desta pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Podemos dizer, por tudo que foi possível viver, experienciar, olhar, escutar do campo que o desenvolvimento desta dissertação foi fundamental para a construção de novos entendimentos sobre o tema em questão, contribuindo significativamente para o enriquecimento da formação do pesquisador, tanto como profissional, que atua na Segurança Pública da Bahia e, especificamente, na cidade de Itabuna, BA, quanto na atuação e vivências de pesquisador atento e aprendiz em constante desenvolvimento humano e social.

Como agente de segurança pública e professor de matemática passei a observar nuances que antes não eram perceptíveis para mim, pois o ambiente muitas vezes familiar não me permitia olhar com a profundidade que a visão do pesquisador demanda. A pesquisa exigiu uma sensibilidade e solidariedade maior para questões que frequentemente são invisibilizadas no cotidiano escolar e no trabalho policial.

Durante a fase de pesquisa bibliográfica para a realização desta pesquisa observamos a ausência de produções sobre a violência contra a mulher como uma das expressões da questão social que atravessam o ambiente escolar. Esta dissertação busca contribuir para esse debate que consideramos primordial no fortalecimento e ampliação de iniciativas voltadas para a prevenção e o enfrentamento da violência contra as mulheres. Reconhecer a importância desse trabalho na escola é fundamental, pois o ambiente escolar tem um papel crucial na formação de atitudes e comportamentos e pode atuar como um agente transformador na conscientização sobre a seriedade da violência de gênero contra a mulher e na promoção de uma cultura de respeito.

Esta jornada acadêmica me proporcionou uma compreensão mais abrangente e crítica sobre a violência contra a mulher e suas intersecções com raça, etnia e classe social. A experiência de conduzir esta pesquisa ampliou minha capacidade de identificar e analisar as múltiplas formas de opressão que se manifestam tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Além disso, a interação com as professoras e alunas do 9º ano do ensino

fundamental II da Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, em Itabuna-BA, foi enriquecedora. Essas interlocutoras, autodeclaradas negras, trouxeram perspectivas valiosas sobre a implementação da Lei nº 14.164/21 e suas contribuições para a criação da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Suas vozes destacaram a importância de incluir discussões sobre violência de gênero e suas intersecções no currículo escolar, enfatizando a necessidade de promover um ambiente educativo mais inclusivo e conscientizador.

As reflexões apresentadas até aqui tiveram como objetivo analisar de que forma a Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna-BA, trabalha (ou não) com a violência contra a mulher no espaço escolar e o que pensam/dizem/falam as professoras e alunas do 9º ano do ensino fundamental II (autodeclaradas negras), interlocutoras da pesquisa, sobre essa questão. Além disso, buscou-se entender o que sabem/pensam/dizem sobre a implementação da Lei nº 14.164/21 no currículo escolar e suas contribuições (ou não) com a criação da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher e suas intersecções com raça/etnia e classe social.

A proposição desta pesquisa é que a implementação da Lei nº 14.164/21, que cria a Semana Escolar de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher no currículo escolar, é um instrumento importante para a prevenção e combate à violência de gênero contra a mulher na escola. Esta Lei promove atividades de produção de conhecimento e apropriação de conteúdos que incorporam ensinamentos sobre violência de gênero e sua intersecção com raça/etnia, classe social e outros marcadores sociais da diferença, além de incentivar comportamentos mais adequados entre alunos/as nos espaços escolares.

Metodologicamente a pesquisa utilizou uma abordagem exploratória para proporcionar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da violência contra a mulher. Essa estratégia permitiu a formulação de elementos cruciais, como a pergunta de pesquisa, a definição do local de estudo, a problematização do tema e o desenvolvimento do processo de coleta de dados. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais realizadas com professoras e alunas autodeclaradas negras da EPELS. Ao adotar essas delimitações a pesquisa ofereceu uma análise contextualizada das experiências dessas professoras e alunas no ensino fundamental, proporcionando uma compreensão das dinâmicas educacionais relacionadas à violência contra a mulher.

Para isso, foram acionados nos marcos teóricos alguns conceitos pertinentes para a compreensão da trajetória da violência contra a mulher e suas conquistas legais. Entre esses conceitos destacam-se: o fenômeno da violência, a construção histórica, social, política e

econômica da sociedade brasileira, a violência de gênero contra a mulher, a legislação de violência contra as mulheres no Brasil, incluindo a Lei Maria da Penha, e o combate à violência contra a mulher. Além disso, consideram-se também a escola contemporânea, a formação de professores, as políticas públicas educacionais, o currículo escolar e a violência de gênero nele presente, bem como a implementação das Leis nº 14.164/21 e nº 11.340/2006 no currículo escolar e suas contribuições para o estudo da violência contra a mulher no ambiente escolar.

A pesquisa buscou evidenciar e analisar a necessidade de dialogar com professoras e alunas sobre a importância de uma formação que desafie e desmantele a mentalidade patriarcal e machista característica de uma sociedade autoritária que não respeita a diversidade e as intersecções do ser humano.

Para tanto, na Parte III da dissertação, buscamos responder ao objetivo geral e seus desdobramentos, os objetivos específicos, formulados por esta pesquisa, considerando a escola como um ambiente democrático essencial para a formação dos indivíduos. A escola, em seu papel fundamental, deve ir além da simples transmissão de conhecimentos acadêmicos, incorporando discussões críticas e reflexões sobre questões sociais relevantes, como a violência contra a mulher. Assim, a pesquisa na sua análise conseguiu atingir seu alvo de responder os objetivos traçados. Os objetivos específicos buscavam as seguintes desdobramentos: (a) Identificar de que forma a EPELS trabalha (ou não) a violência de gênero contra a mulher no currículo/espço escolar e, conforme o recorte deste projeto, observar de que modo a Lei n. 14.164/21 está sendo (ou não) implementada no currículo da escola, campo de pesquisa (nos espaços escolares e ações pedagógicas); (b) Analisar o que dizem/falam/pensam as interlocutoras da pesquisa, professoras e alunas do 9º do ano do Ensino Fundamental, autodeclaradas negras, sobre as contribuições (ou não) dessa Lei no combate à violência de gênero contra a mulher na EPELS, Itabuna-BA; (c) Verificar o que sabem/pensam/dizem as interlocutoras, professoras e alunas (autodeclaradas negras) da EPELS sobre a criação e implementação da Semana de Prevenção e Combate à Violência de Gênero Contra a Mulher na EPELS, Itabuna-BA?; (d) Analisar as narrativas das professoras e alunas do 9º ano do ensino fundamental (autodeclaradas negras) sobre a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar e de que modo está sendo discutida/trabalhada (ou não) no currículo escolar e na sala de aula do 9º ano.

A intenção principal desta investigação foi de buscar investigar como a Lei n. 14.164/21 estava sendo implementada no currículo da EPELS, campo de estudo desta pesquisa, e em suas práticas pedagógicas e, assim, podemos concluir aqui nesta Parte II que o

resultado da análise das falas das professoras revelou, ao que parece, que a EPELS nunca abordou a implementação dessa lei. Segundo as professoras interlocutoras essa lacuna sugere que o problema da violência de gênero contra as mulheres ainda não recebe a devida atenção, como se fosse invisível dentro da instituição. Os resultados da pesquisa também indicam que a EPELS não incorpora em seus diálogos a prevenção e o combate à violência de gênero, deixando de adotar medidas concretas para enfrentar essa questão no ambiente escolar. Quanto às 17 alunas participantes da pesquisa, todas responderam de forma unânime que nunca foram informadas ou tiveram conhecimento sobre essa legislação durante sua experiência na EPELS.

No segundo e terceiro momento deste percurso metodológico a pesquisa abordou sobre as contribuições e criação da Lei 14.164 no combate à violência de gênero contra a mulher, mesmo diante da informação de que a EPELS nunca debateu ou incluiu essa temática, as professoras interlocutoras destacam a importância de conscientizar os alunos desde cedo, permitindo que desenvolvam essas ideias ao longo do ano letivo. Foi possível perceber que reconhecendo a violência contra a mulher como um problema constante e urgente, ao que tudo indica, as professoras acreditam que a educação desempenhe um papel crucial na redução dessa violência. Ao dialogar com os alunos sobre essa temática foi possível introduzir conceitos e perspectivas que permitiram desafiar suas visões preestabelecidas em casa. Isso demonstra como a escola pode ser transformadora ao promover discussões e reflexões que potencialmente alterem as percepções e comportamentos dos estudantes em relação à violência de gênero.

Para as alunas interlocutoras a criação da Lei representa a oportunidade de aumentar a conscientização sobre a realidade das mulheres que sofrem violência, proporcionando proteção e conhecimento. De acordo com os resultados obtidos pela pesquisa elas percebem a violência contra a mulher como um problema sério que causa diversos impactos na sociedade e enfatizam a necessidade de combater essa violência e garantir os direitos das mulheres. Ficou evidente que a Lei 14.164 é crucial, pois possibilitará o debate sobre a violência contra a mulher e contribuirá para desconstruir práticas machistas perpetuadas pela sociedade patriarcal.

Ao examinarmos o quarto momento da coleta de dados, através das questões propostas nos formulários às participantes, ficou claro, segundo os resultados obtidos pela pesquisa, que é fundamental tratar da violência contra a mulher e suas manifestações dentro do ambiente escolar, já que, nas falas das professoras interlocutoras e na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, identificamos que a EPELS não aborda a violência de gênero

contra a mulher no currículo escolar, seja em projetos, seja em conteúdos programáticos que tratem da legislação de combate à violência contra a mulher, como a Lei nº 11.340 e outras pertinentes, além da Lei nº 14.164. A escola também não realiza atividades que busquem trazer a temática da violência contra a mulher como conteúdo transversal dentro do currículo escolar.

No contexto desta pesquisa analisamos a importância de integrar a temática da violência de gênero no currículo escolar, destacando a necessidade de abordar a legislação pertinente, como a Lei nº 11.340 e a Lei nº 14.164. Observamos que a EPELS, atualmente, não contempla tais questões em seus projetos e conteúdos programáticos. Essa lacuna revela a urgência de implementar estratégias educacionais que promovam a conscientização e a prevenção da violência contra a mulher, garantindo que os alunos compreendam a gravidade do problema e sejam capazes de identificar e combater atitudes e comportamentos abusivos.

É fato, a violência contra a mulher é uma manifestação da estrutura social excludente, patriarcal e machista que não apenas compromete a integridade física das mulheres, mas também acarreta sérios danos psicológicos às famílias afetadas por episódios de opressão. Assim, a educação desempenha um papel fundamental na prevenção da violência contra a mulher, incentivando tanto estudantes quanto educadores a contribuírem para mudanças estruturais na sociedade em relação à igualdade de gênero e ao respeito pelas mulheres.

Assim, a escola passa a ocupar um lugar muito importante na formação da cidadania e condição humana e, ao refletirmos sobre a função da escola como um espaço democrático e formativo, ressaltamos a importância de uma abordagem educativa que valorize a igualdade de gênero e o respeito aos direitos humanos. Implementar a temática da violência contra a mulher no currículo escolar é um passo significativo para formar alunos que tenham um posicionamento consciente na promoção de uma sociedade justa e equitativa.

Observamos que nessa perspectiva a formação continuada de professores é importante para assegurar conhecimentos necessários para abordar essas questões de maneira eficaz e sensível. Como também os programas de educação continuada do professor devem incluir orientações sobre como incorporar a temática da violência de gênero nas diversas disciplinas, bem como estratégias pedagógicas para lidar com as complexidades desse tema no ambiente escolar.

Para isso, a escola deve adotar estratégias para enfrentar a violência contra a mulher por meio de práticas pedagógicas e planejamentos que promovam debates sobre desigualdade, diversidade e respeito de gênero. É essencial que o ambiente escolar estabeleça iniciativas contínuas para fortalecer o empoderamento coletivo das jovens, integrando essas questões em

sua metodologia educacional.

Nesse sentido, podemos concluir que esta pesquisa evidenciou a importância da implementação da Lei 14.164/21, destacando-a como uma oportunidade valiosa para práticas pedagógicas a serem incorporadas no ambiente escolar, promovendo uma educação mais conscientizadora e que trate a violência como um fenômeno sério e presente em nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília. UNESCO. Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Série Mania de Educação: Editorial Abaré, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção À Violência Nas Escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.
- AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Cultura e raízes da violência contra as mulheres cultura e raízes da violência contra as mulheres**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/> Acesso em: 06 abr. 2022.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Portugal Código filipino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal**: recopiladas por mandado d'el-Rey D. Filipe I / por Cândido Mendes de Almeida. – Ed. fac-sim. – Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.
- ALMEIDA, Tania Mara Campos de. **Violências contra mulheres nos espaços universitários. Mulheres e violências: interseccionalidades** / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela,-- Brasília, DF : Technopolitik, 2017.
- ANDRADE, Maria Palma; ROCHA, Lurdes Bertol. De Tabocas a Itabuna: um estudo histórico-geográfico. Itabuna: Editus, 2005.
- APPLE, Michael. **Políticas Culturais e Educação**. Tadução Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Tradução: Vinicius Figueira, Alegre: Artmed, 2006
- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e igualdade nas relações de gênero**: revisitando o debate. Rio de Janeiro, 2005.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer – 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org). **Impactos da violência na escola: um dialogo com professores.** organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patricia Constantino e Joviana Quintes Avanc. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

AVANCI, Joviana Quintes, PESCE, Renata Pires, FERREIRA, Ana Lúcia. **Reflexões sobre promoção de saúde e prevenção da violência na escola.** *IV.* ASSIS, Simone Gonl Alves, CONSTANTINI, Patricia, AVANCI, Joviana Quintes. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores .. Rio de Janeiro: Ministéroi da educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação.** São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2016.

BAIROS, Luiza. **Cultura e raízes da violência.** In: **Dossiê Violência.** São Paulo: Agência Patrícia Galvão, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/cultura-e-raizes-da-violencia/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Mulheres e violências: interseccionalidades.** In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (orgs.). Brasília, DF: Technopolitik, 2017.

BARRETO, Angela Mana Rabelo Ferreira. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BERNARDINO, Jéssica Lorena Alves; SILVA, Edlene Oliveira. **Representações da violência de Gênero e Raça no documentário Doméstica, de Gabriel Mascaro, 2012.** Mulheres e violências: interseccionalidades / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela,-- Brasília, DF : Technopolitik, 2017.

BERTH, Joice **Empoderamento** (Feminismos Plurais). São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) Bibliografia ISBN 978-85-98349-75-6 1.

BEZERRA, Nielson da Silva (Org.) **Respeitando as diferenças no espaço escolar/ Org.** Nielson da Silva Bezerra. Recife: Gestos, 2007.

BIERINGS, Adriana Romana Dolis e SILVA, Karina Duarte Rocha da. **Segurança de grupos vulneráveis: princípios de atendimento às mulheres em situação de violência.** Secretária de gestão e ensino em segurança pública. Ministério da justiça e segurança pública, 2022.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Revista Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 266, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa, Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. -11° ed. - Rio de Janeiro 160p. tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo**. tradução Sérgio Milliet. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Código Criminal de 1830**. Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 3.071, de 1° de janeiro de 1916. Código Civil, [1916]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L3071.htm>> Acesso em: 16 de maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da Republica, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, [1994]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 16 de junho 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º

jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/lei/111350](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/111350)>. Acesso em: 20 jun de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio, e o Código de Processo Penal, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2015. Central de Atendimento a Mulher, Disque 180. Brasília, [2015]. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015>>. Acesso em: 12 jan, 2023.

BRASIL. Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública e Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Segurança de Grupos Vulneráveis**: Princípios de atendimento às mulheres em situação de violência, Governo Federal, [2022]. Disponível em: Segurança de Grupos Vulneráveis: Princípios de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência — Rede EaD - Senasp. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever os crimes de importunação sexual, de divulgação de cena de estupro e de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 set. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm). Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.894, de 29 de outubro de 2019. Altera a Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997, para determinar a veiculação de propaganda partidária gratuita em rádio e televisão em benefício de partidos políticos que atendam ao requisito de desempenho eleitoral estabelecido pela Emenda Constitucional n. 97, de 4 de outubro de 2017, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 out. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13894.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13894.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.164/21, de 10 de junho de 2021. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm). Acesso em: 20 de set. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.132, de 31 de março de 2021. Prevenção ao crime de perseguição. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm).

Acesso em: 20 de set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em 02/03/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br).

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2021**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasdaviolencia/2021>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública e Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Segurança de Grupos Vulneráveis: Princípios de atendimento às mulheres em situação de violência**, Governo Federal, [2022]. Disponível em: Segurança de Grupos Vulneráveis: Princípios de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência — Rede EaD - Senasp. Acesso em: 15 out. 2022.

CAMPANTE, Rubens Goyatá. **O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº1, 2003.

CARLOTO, Maria de Cássia. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. 2015. Disponível em [https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v3n2\\_genero.htm](https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm). Acesso em 20 jul. 2023.

CARVALHO, Ana. Karoline. Cavalcante. **Inclusão Da Lei Maria Da Pena Nas Escolas À Luz Da Lei 14.164 De 2021**. *Revista Vertentes Do Direito*, 10(2), 155–172. 2023), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2359-0106.2023.v10n2.p155-172>. Acesso em 20/05/2024.

CARVALHO, Maria Pinto. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 192, jan./jun.2003.

CARVALHO, Maria Pinto. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CARVALHO, França De, O.; SILVA, G. M.; SANTOS, Lima Dos. O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–20, 2021. DOI: 10.15687/rec.v14i3.60874. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60874>. Acesso em: 25/04/24.

CEPAL, Guía de asistencia técnica para la producción Y el uso de indicadores de género, 2006. Disponível em : <https://www.cepal.org/es/publicaciones/31960-guia-asistencia-tecnica-la-produccion-uso-indicadores-genero>. Acesso em 28 mai. 2023.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência**. Revista Online: Teoria e Debate. Edição 39. 01 de Outubro de 1998. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acessado em: 02 abr. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Uma Ideologia Perversa**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Democracia. Revista **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, abril./jun. 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Sobre a violência**. . Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre violência**. Organizadoras Ericka Marie Itokazu, Luciana Chaui-Berlinck. 1.ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

COPELLO, Patricia Laurenzo. **Apuntes sobre el feminicidio**. **Revista de Derecho Penal y Criminologia**. 3ª Época, n. 8 [2012], p. 119-143. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/RDPC/article/view/24589>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CORRADI, Consuelo. **Violence, identité et pouvoir**: Pour une sociologie de la violence dans le contexte de la modernité. *Socio-logos*, Revue publié par l'Association Française de Sociologie, Paris, 2009.

COSTA, Thalles Ferreira. **Educação para prevenção da violência de gênero**: a implementação da Lei n.º 14.164/21. Revista FT, v. 27, n. 119, fev. 2023. DOI: 10.5281. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-para-prevencao-da-violencia-de-genero-a-implementacao-da-lei-no-14-164-21/>. Acesso em: 04 maio 2023.

CUNHA, Bárbara Madruga. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. **XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR**. Curitiba, 2014.

CUNHA, Lúcia de Fátima da; SILVA, Davi Cerqueira da; FÉ, Kellyane do Amaral Santa. **O Papel da Escola no Combate à Violência Contra a Mulher**. VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU) em 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA107\\_ID9511\\_05112021190703.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA107_ID9511_05112021190703.pdf). Acesso em 19/05/2024.

DIMENSTEIN, Magda; SILVA, Gabriel de Nascimento e; DANTAS, Candida; MACEDO, João Paulo; LEITE, Jáder Ferreira; ALVES FILHO, Antonio. **Gênero na perspectiva decolonial**: revisão integrativa no cenário latino americano. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, e61905, 2020.

DOLL JR., Willian Elder. **Currículo uma perspectiva pós-moderna**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DIOTTO, Nariel; COSTA, Marli Marlene Moraes da. **Direito das mulheres e sustentabilidade**: tecendo uma rede de prevenção à violência contra mulheres e meninas através da política pública prevista na Lei n.º 14.164/21 e na Agenda 2030 da ONU. *Conpedi Law Review*, v. 9, n. 1, p. 116-133, jul./dez. 2023. XII Encontro Internacional do Conpedi,

Buenos Aires – Argentina.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ELSEN, I. (org). **Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Psicologia Argumento, Curitiba, v.29,n. 66, p. 303-314, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20375> Acesso em 20/02/2024.

FAZENDA. Ivani C. **Dicionário em construção : interdisciplinaridade** (org.). - 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002

FERREIRA, Maria De Fátima De Andrade; Santos, Cinthia Maria Seibert. Crises na educação, representação e formação de professor: Uma Contribuição Do Pensamento Complexo Na Obra De Morin. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, V. 36, P. 1-24, 2020.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. In: SANTANA, Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2020. p. 17-68.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Violência, diversidade e educação em direitos humanos na Escola**. Vitória da Conquista: Edição UESB, 2017.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. **Violência, gênero e sexualidade**: desafios da escola contemporânea . Eugenio, Benedito Gonçalves et al. (orgs). – Diversidade e educação: múltiplos olhares – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FERREIRA, José Roberto Souza. **Atuação da Rede de Proteção e o Combate a Violência Intrafamiliar contra mulheres negras e não-brancas**: um estudo descritivo em Vitória da Conquista - Ba / José Roberto Souza Ferreira.- Jequié, 2023.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Apresentação de Roberto Da Matta. Biobibliográfica de Edson Nery da Fonseca. Notas bibliográficas revistas e índices atualizados por Gustavo Henrique Tuna. 1ª ed. digital. São Paulo: Global, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GATTI, Bernadete. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. – 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO, Sacristán, J. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Da F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2020.

GOES, Emanuelle Freitas. **Raça, gênero, etnia e direitos humanos** / Emanuelle Freitas Goes, Diogo Sousa. - Salvador: UFBA, Faculdade de Direito; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

GOMES, Renata Raupp. **Os “novos” direitos na perspectiva feminina: a constitucionalização dos direitos das mulheres**. In: WOLKMER, Antônio Carlos e LEITE, José Rubens Morato (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Candido Alberto. PEREIRA, Marlene Monteiro. **A formação do professor em face das violências das/nas escolas**. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100010>. Acesso em 10/04/2024.

GOMES, Bárbara Campos Gines Lorena de Souza; ARAUJO, Jânio Alexandre de; ARAUJO, Maria Janine Alexandre de. **O papel da educação no enfrentamento à violência contra a mulher**. *Conpedi Law Review* | XII Encontro Internacional Do Conpedi Buenos Aires – Argentina | v. 9 | n. 1 | p. 116 – 133 | Jul – Dez | 2023.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e Agricultura no Brasil: Política Agrícola e Modernização Econômica Brasileira, 1960-1980**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1997. p 163.

HOUAISS, Dicionário da língua portuguesa, 2009. 1ª ed. ( 2009).

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV**. Vila Velha. Número 4. Jan./Jun. 2010. p. 119-135. Disponível em: [http://www.facevv.edu.br/revista/4/O fenômeno Bullying no ambiente escolar - leticia gabriela.pdf](http://www.facevv.edu.br/revista/4/O%20fen%C3%B4meno%20Bullying%20no%20ambiente%20escolar%20-%20leticia%20gabriela.pdf) . Acesso em: 20 mai. 2023.

LEITÃO, Cleide. **Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola**. In: ASSIS, Simone Gonlalves, CONSTANTINI, Patricia, AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores ..** Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Paulo Marco Ferreira. **Violência contra a mulher: o homicídio privilegiado e a violência doméstica.** 2013.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Legislação Criminal Especial Comentada.** 2ª Ed. Salvador: Juspodivm. 2014.

LIRA, Priscila Lemos. **Movimento de mulheres negras e o Serviço Social.** Dissertação (Mestrado – Pós Graduação em Serviço social e Políticas Sociais) - - Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2019.

MACEDO, João Paulo; LEITE, Jáder Ferreira; ALVES FILHO, Antonio. “Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e61905, 2020.

MACHADO, Carla. GONÇALVES, Rui Abrunhosa. **Violência e Vítimas de Crimes.** Coimbra: Quarteto. (2003).

MATOS, M. **Teorias de gênero ou teorias e gênero?** Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. In: Estudos Feministas, v. 16, n. 2. Florianópolis: p. 333-357, 2008.

MENDES, R.P. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MESECVI. Segundo Relatório hemisférico sobre a implementação da Convenção de Belém do Pará, abril de 2012.

MESECVI. Declaración Sobre La Violencia Contra Las Mujeres, Niñas Y Adolescentes Y Sus Derechos Sexuales Y Reproductivos. Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI/OEA). Montevideo: 2014. Disponível em: Acesso em: 8 jan. 2023.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciência Sociais.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 66-68.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde.** Rio de Janeiro. (Coleção Temas em Saúde). Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade.** 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza e SOUZA Edinilsa Ramos de. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva História, Ciências, Saúde—** Manguinhos, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MOEHLECKE, S. **Por uma cultura de educação em direitos humanos.** In: ASSIS, Simone Gonlalles, CONSTANTINI, Patricia, AVANCI, Joviana Quintes. Impactos da violência na

escola: um diálogo com professores .. Rio de Janeiro: Ministério da educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 25, 2010, p. 289-311. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

MORAES, R. Da noite para o dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais. In: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em Ciências**: Pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio & SILVA, Tomas Tadeu **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio. Flavio. SILVA, Tomaz. Tadeu. (Orgs.). **Cultura popular e pedagogia crítica**: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORGANTE. Mirela Marin; NADER Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. **XVI Encontro Regional de História. Saberes e práticas científicas**. ANPUH-RIO 28 de julho a 1º de agosto de 2014. Disponível em: [http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465\\_ARQUIVO\\_textoANPUH.pdf](http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023

MORIN, Edgar. **O Paradigma perdido**: a natureza humana, Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.

MUNIZ, Alexandre Carrinho; FORTUNAO, Tammy. **Violência doméstica**: da cultura ao direito. Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2018.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 09-41, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013 – ISSN: 1982-3207.

OLIVEIRA, Susane. Rodrigues. de.. **Violência contra mulheres nos livros didáticos de História** (PNLD 2018). Revista Estudos Feministas, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>. Acesso em 15/03/2024

OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório Final da IV Conferência Mundial

sobre a Mulher, 1995, Pequim. Disponível em:  
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>.  
 Acesso em: 01 ago. 2023.

ONU MULHERES. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher - Pequim, 1995. Disponível em [www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf). Acesso em 02 fev 2023.

ONU MUJERES. El progreso de las mujeres en el mundo: en busca de la justicia. 2011-2012. New York: ONU, 2012.

ONU MULHERES. Modelo de protocolo latino-americano de investigação das mortes violentas de mulheres por razões de gênero (femicídio/feminicídio). Escritório Regional para a América Central do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos; Escritório Regional para as Américas e o Caribe da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres). Brasília: ONU Mulheres, 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Comitê Jurídico Interamericano. Orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. CJI/doc.417/12 rev.1. 82º Apresentado pela doutora Ana Elizabeth Villalta Vizcarra. Período ordinário de sessões OEA/Ser.Q. 11 – 15 março 2013.

PAULÍN, Horacio Luis. **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. organização Miriam Abramovay. 1. ed. -- Brasília, DF : Flacso, 2021.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e formas de violência**. Org. Maura Regina Modena. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIMENTEL, Elaine. **Prisões femininas: por uma perspectiva feminista e interseccional**. Mulheres e violências: interseccionalidades / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela, -- Brasília, DF : Technopolitik, 2017.

PIMENTEL, Elaine. **Mulheres e violências**: interseccionalidades / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela, -- Brasília, DF : Technopolitik, 2017. 628 p. il. Prisões femininas: por uma perspectiva feminista e interseccional.

PIOVESAN, Flávia; PIMENTEL, Silvia. **A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional no Brasil**. In: CAMPOS, (C.H. de Org). Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 101-117, 2011.

PIRES, Teresinha Inês Teles. **A proibição de aborto como ato de violência a autonomia procriativa da mulher**. Mulheres e violências: interseccionalidades / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela, -- Brasília, DF : Technopolitik, 2017.

PISCITELI, A. **Re-criando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, L.(Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. (Textos Didáticos, n. 48). Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PONCE, Branca Jurema; ARAUJO, Wesley. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1o45-1074jul./set. 2019.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Gênero, etnicidade e suas interseccionalidades: narrativas Kura-Bakairi na Universidade de Brasília**. Mulheres e violências: interseccionalidades / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela, -- Brasília, DF : Technopolitik, 2017.

PROTOCOLO DE ATENDIMENTO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES. Superintendência de Assistência Social da Universidade de São Paulo. Dezembro de 2020. Disponível em: [https://sites.usp.br/sas/wp-content/uploads/sites/265/2021/01/violencia\\_genero2.pdf](https://sites.usp.br/sas/wp-content/uploads/sites/265/2021/01/violencia_genero2.pdf). Acesso em 12/05/2024.

RESENDE, Daniela Leandro. **Mulher no poder e na tomada de decisões**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2020.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, José Vicente Tavares. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.27, n.1, p.105-122, Jan/Jun 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**; prefácio de Antônio Cândido de Mello & Souza. Petrópolis, Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Violência de Gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade**. Lutas Sociais, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero. **Cadernos Pagu**, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcalismo e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. São Paulo, Cortez, 2007.

SCALCO, Guimarães, L.; PINTO, M. . **Violência Contra A Mulher E Educação**: Uma Revisão De Literatura. Revista De Estudos Interdisciplinares , 4(5), 42–58, 2022. Disponível em:  
<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/473>. Acesso em: 30/04/2024.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira L. Louro. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez. p. 71-99, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage. Leranig, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20 a 45 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Marlise Vinagre. **Violência contra a mulher**: quem mete a colher? São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular -1. Ed,4. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Daniel Neves. **"Revoltas na República Velha"**; Brasil Escola. 2020 Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/rebelioes-na-republica-velha.htm>. Acesso em 05 ago. 2023.

SILVA, Darliane dos Santos da; SCHEFFER, Denise da Costa Dias; COSTA, Marcelo Cacinotti. Ensino e aprendizagem acerca lei nº 14.164/2021: prevençãoa violência doméstica. XXVI Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. 2021. Disponível em: <https://revistaanais.unicruz.edu.br/index.php/inter/article/view/848/1165>. Acesso em 15/04/2024.

SOUZA, Arli Geralda de. **A função social do pedagogo na escola**: as implicações da escolarização no desenvolvimento intelectual do adolescente. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógica. FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão / UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão, 2015.

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres. Ouvidoria. Relatório Anual de Atividades, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para->

mulheres/arquivo/assuntos/ouvidoria-da-mulher/relatorio-de-atividades/relatorio-anual-ouvidoria-spm-20091.pdf. Acesso em 21 abr. 2023

STEIN, Ingrid. **Figuras Femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

STOLKE, Verena. La Muher es puro cuento: La cultura del género. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidad Autónoma de Barcelona 264, maio-agosto/2004.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

VEIGA, Ilma Passos. **Professor: tecnólogo de ensino ou agente social**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, dezembro 2003.

VERUCCI, Fanny. **Mulher e família na Constituição brasileira**. In: TABBAK, Fanny; VERUCCI, Florisa (Orgs.). A difícil igualdade os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VIANNA, Cláudia Pereira & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil; 1988-2022. *Cardernos de Pesquisa*.v.34,n. 121, jan/abr. 2004. p.77-104.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287- 1302, set./dez. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 01 mai. 2023.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.



## Apêndice A

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

Mestrando: Everton Sant'Ana dos Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

#### FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS NA ESCOLA PÚBLICA LAURA SILVA, ITABUNA - BA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras (autodeclaradas negras) do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 14.164/2021 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Percepção de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre a implementação da lei 14.164/21 no currículo escolar e o combate à violência contra a mulher na escola Pública Estadual Laura Silva, Itabuna-BA".

#### 1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade \_\_\_\_\_ 1.3. Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.4 Estado civil:

1.4.1 ( ) Solteira      1.4.2 ( ) Casada      1.4.3 ( ) Divorciada      1.4.4 ( ) Outro

1.4.4.1 Especifique: \_\_\_\_\_

1.5 Religião:

1.5.1 ( ) Católica      1.5.2 ( ) Evangélica      1.5.3 ( ) Espirita      1.5.4 ( ) Umbandista      1.5.5 ( ) Outra

1.5.5.1 Especifique: \_\_\_\_\_

1.6 Grau de escolaridade/formação acadêmica:

1.6.1 ( ) Ensino Médio      1.6.2 ( ) Graduação      1.6.3 ( ) Pós-graduação      1.6.4 ( ) Mestrado      1.6.5 ( ) Doutorado

1.6.6.1 Especifique: \_\_\_\_\_

1.7 Sobre tempo, vínculo trabalhista e disciplinas que leciona na Escola Laura da Silva:

1.7.1 Há quanto tempo de serviço atua como professora?

1.7.1.1 ( ) menos de 6 meses      1.7.1.2 ( ) menos de 1 ano      1.7.1.3 ( ) 1 a 2 anos      1.7.1.4 ( ) de 3 a 4      1.7.1.5 ( ) mais de 5 anos

1.7.2 Há quanto tempo atua na Escola Laura da Silva?

1.7.2.1 ( ) menos de 6 meses      1.7.2.2 ( ) menos de 1 ano      1.7.2.3 ( ) 1 a 2 anos      1.7.2.4 ( ) de 3 a 4      1.7.2.5 ( ) mais de 5 anos

1.7.3 Qual o seu vínculo trabalhista?

1.7.3.1 ( ) Efetivo      1.7.3.2 ( ) Contato      1.7.3.3 ( ) Outra

1.7.3.3.1 Especifique: \_\_\_\_\_

1.7.4 Quais disciplinas você leciona na Escola Laura da Silva? \_\_\_\_\_

1.8 Sobre autodeclaração de cor, raça e etnia (como você se vê)

1.8.1 Sobre sua cor (como você se vê):

1.8.1.1 ( ) branca      1.8.1.2 ( ) negra/preta      1.8.1.3 ( ) parda      1.8.1.4 ( ) indígena      1.8.1.5 ( ) amarela

1.8.2 Sobre sua raça (como você se vê):

1.8.2.1 ( ) branca      1.8.2.2 ( ) negra      1.8.2.3 ( ) indígena      1.8.2.4 ( ) amarela      1.8.2.5 ( ) outra.

1.8.2.5.1 Se outra, qual? \_\_\_\_\_

1.8.3 Sobre sua Etnia (como você se vê):

1.8.3.1 ( ) Negra      1.8.3.2 ( ) Branca      1.8.3.3 ( ) Indígena      1.8.3.4 ( ) amarelo      1.8.3.5 ( ) Outro

1.8.3.5.1 Se outro, qual? \_\_\_\_\_

Muito obrigado!



## Apêndice B

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

Mestranda: Everton Sant'Ana dos Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

#### FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS AUTODECLARADAS NEGRAS DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL LAURA SILVA, ITABUNA – BA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras (autodeclaradas negras) do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 14.164/2021 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Percepção de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre a implementação da lei 14.164/21 no currículo escolar e o combate à violência contra a mulher na escola Pública Estadual Laura Silva, Itabuna-BA”.

#### 1 Sobre se a EPELS trabalha a violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar

##### 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?

1.1.1 ( ) Sim    1.1.2 ( ) Não    1.1.3 ( ) Muito    1.1.4 ( ) Pouco    1.1.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.1.6 Se já ouviu, Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.2 Você considera importante falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS?

1.2.1 ( ) Sim    1.2.2 ( ) Não    1.2.3 ( ) Muito    1.2.4 ( ) Pouco    1.2.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.2.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.3 A EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os professores?

1.3.1 ( ) Sim    1.3.2 ( ) Não    1.3.3 ( ) Muito    1.3.4 ( ) Pouco    1.3.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.3.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.4 E você já ouviu falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar?

1.4.1 ( ) Sim    1.4.2 ( ) Não    1.4.3 ( ) Muito    1.4.4 ( ) Pouco    1.4.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.4.6 Se já ouviu, onde ouviu? \_\_\_\_\_

#### 2 O dizem/falam/pensam os professoras sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS

##### 2.1 Você tem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?

2.1.1 ( ) Sim    2.1.2 ( ) Não    2.1.3 ( ) Pouco    2.1.4 ( ) Muito    2.1.5 ( ) Não tenho Opinião  
2.1.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 2.2 A Lei n. 14.164/21 diz que fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Você percebe que é importante implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?

2.2.1 ( ) Sim    2.2.2 ( ) Não    2.2.3 ( ) Pouco    2.2.4 ( ) Muito    2.2.5 ( ) Não tenho Opinião  
2.2.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 2.3 Você considera importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?

2.3.1 ( ) É importante    2.3.2 ( ) Não é importante    2.3.3 ( ) É muito importante    2.3.4 ( ) É pouco importante  
2.3.5 ( ) Não tenho opinião.  
2.3.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

#### 3 Sobre formação do professor, prática docente e a Lei n. 14.164/21

**3.1 Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas?**

3.1.1 ( ) Foram muito abordadas      3.1.2 ( ) Foram pouca abordadas      3.1.3 ( ) Não foram abordadas

3.1.4 ( ) Não tenho opinião.

3.1.5 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.2 Durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais você participa, com que frequências as questões voltadas a violência contra a mulher são abordadas?**

3.2.1 ( ) Sempre são abordadas    3.2.2 ( ) São pouco abordadas    3.2.3 ( ) Nunca são abordadas.

3.2.4 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.3 Nos livros didáticos adotados na escola, com que frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas?**

3.3.1 ( ) Sempre são abordadas      3.3.2 ( ) São pouco abordadas      3.3.3 ( ) Nunca são abordadas

3.3.4 ( ) Não tenho opinião

3.3.5 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.4 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação para tratar das questões de gênero e da violência de violência contra a mulher na escola?**

3.4.1 ( ) Sim    3.4.2 ( ) Não    3.4.3 ( ) Muito    3.4.4 ( ) Pouco    3.4.5 ( ) Não tenho opinião

3.4.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4 O que dizem/falam/pensam os professores sobre manifestações de violência de gênero no espaço escolar/sala de aula e intersecção gênero, raça, etnia, classe social**

**4.1 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula?**

4.1.1 ( ) Sim    4.1.2 ( ) Não    4.1.3 ( ) Muito    4.1.4 ( ) Pouco    4.1.5 ( ) Não tenho opinião

4.1.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4.2 Você acredita que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que pode estar enovelada por marcadores sociais da diferença de gênero, raça, etnia, classe social?**

4.2.1 ( ) Sim    4.2.2 ( ) Não    4.2.3 ( ) Muito    4.2.4 ( ) Pouco    4.2.5 ( ) Não tenho opinião

4.2.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4.3 Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula contribui para a diminuição da violência contra a mulher?**

4.3.1 ( ) Sim    4.3.2 ( ) Não    4.3.3 ( ) Muito    4.3.4 ( ) Pouco    4.3.5 ( ) Não tenho opinião

4.3.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4.4 Você considera que fatores interseccionais como raça, etnia, classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher na escola?**

4.4.1 ( ) Sim    4.4.2 ( ) Não    4.4.3 ( ) Muito    4.4.4 ( ) Pouco    4.4.5 ( ) Não tenho opinião.

4.4.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

Muito obrigado!

## Apêndice C



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

Mestranda: Everton Sant'Ana dos Santos Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS APRESENTADA ÀS PROFESSORAS AUTODECLARADAS NEGRAS DA ESCOLA PÚBLICA LAURA SILVA, ITABUNA – BA

Roteiro de entrevista semiestruturada tem como objetivo coletar dados sobre a população de professoras (autodeclaradas negras) do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 14.164/2021 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Percepção de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre a implementação da lei 14.164/21 no currículo escolar e o combate à violência contra a mulher na escola Laura Silva, Itabuna-BA”.

#### Perguntas

##### **1 Sobre se a EPELS trabalha a violência de gênero e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar**

- 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?
- 1.2 Você considera importante falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS?
- 1.3 A EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os professores?
- 1.4 E você já ouviu falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar?

##### **2 O dizem/falam/pensam os professoras sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS**

- 2.1 Você tem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?
- 2.2 A Lei n. 14.164/21 diz que fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Você percebe que é importante implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?
- 2.3 Você considera importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?

##### **3 Sobre formação do professor, prática docente e a Lei n. 14.164/21**

- 3.1 Durante sua formação acadêmica, com que frequência as questões desta temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas?
- 3.2 Durante as atividades complementares e/ou formação continuada, em quais você participa, com que frequência as questões voltadas a violência contra a mulher são abordadas?
- 3.3 Nos livros didáticos adotados na escola, com que frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas?
- 3.4 Os professores recebem alguma orientação ou capacitação para tratar das questões de gênero e da violência

de violência contra a mulher na escola?

**4 O que dizem/falam/pensam os professores sobre manifestações de violência de gênero no espaço escolar/sala de aula e intersecção gênero, raça, etnia, classe social**

4.1 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula?

4.2 Você acredita que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher? O que você sabe sobre a violência de gênero e suas intersecção com raça, etnia, classe social? Você já ouviu falar sobre a possibilidade da intersecção desses marcadores sociais agir de modo enovelado?

4.3 Você considera que a abordagem de questões referentes ao contexto vivenciado pelos alunos em sala de aula contribuem para a diminuição da violência contra a mulher?

4.4 Você considera que fatores interseccionais como raça, etnia, classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher na escola?

Muito obrigado!



## Apêndice D

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

Mestranda: Everton Sant'Ana dos Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

#### FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO APRESENTADO ÀS ALUNAS NA ESCOLA PÚBLICA LAURA SILVA, ITABUNA - BA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de alunas (autodeclaradas negras) do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), para identificar suas características (idade, raça, etnia, e percepção sobre as aulas e práticas na escola. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Percepção de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre a implementação da lei 14.164/21 no currículo escolar e o combate à violência contra a mulher na escola Laura Silva, Itabuna-BA".

#### 1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**1.1 Nome:** \_\_\_\_\_

**1.2 Idade** \_\_\_\_\_ **1.3. Naturalidade:** \_\_\_\_\_

**1.4 Estado civil:**

1.4.1 ( ) Solteira      1.4.2 ( ) Casada      1.4.3 ( ) Divorciada      1.4.4 ( ) Outro

1.4.4.1 Especifique: \_\_\_\_\_

**1.5 Religião:**

1.5.1 ( ) Católica      1.5.2 ( ) Evangélica      1.5.3 ( ) Espirita      1.5.4 ( ) Umbandista      1.5.5 ( ) Outra

1.5.5.1 Especifique: \_\_\_\_\_

**1.6 Qual turma do 9º ano você pertence?**

1.6.1 ( ) A    1.6.2 ( ) B    1.6.3 ( ) C    1.6.4 ( ) D

**1.7 Sobre tempo, vínculo acadêmico na Escola Laura da Silva:**

**1.7.2 Há quanto tempo estuda na Escola Laura da Silva ?**

1.7.1.1 ( ) menos de 6 meses    1.7.1.2 ( ) menos de 1 ano    1.7.1.3 ( ) 1 a 2 anos    1.7.1.4 ( ) de 3 a 4    1.7.1.5 ( ) mais de 5 anos

**1.8 Sobre autodeclaração de cor, raça e etnia (como você se vê)**

**1.8.1 Sobre sua cor (como você se vê):**

1.8.1.1 ( ) branca    1.8.1.2 ( ) negra/preta    1.8.1.3 ( ) parda    1.8.1.4 ( ) indígena    1.8.1.5 ( ) amarela

**1.8.2 Sobre sua raça (como você se vê):**

1.8.2.1 ( ) branca    1.8.2.2 ( ) negra    1.8.2.3 ( ) indígena    1.8.2.4 ( ) amarela    1.8.2.5 ( ) outra.

1.8.2.5.1 Se outra, qual? \_\_\_\_\_

**1.8.4 Sobre sua Etnia (como você se vê):**

1.8.3.1 ( ) Negra    1.8.3.2 ( ) Branca    1.8.3.3 ( ) Indígena    1.8.3.4 ( ) amarelo    1.8.3.5 ( ) Outro

1.8.3.5.1 Se outro, qual? \_\_\_\_\_

Muito obrigado!



## Apêndice E

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

Mestranda: Everton Sant'Ana dos Santos  
Orientadora: Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO APRESENTADO ÀS ALUNAS DA ESCOLA PÚBLICA LAURA SILVA, ITABUNA – BA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre a população de alunas (autodeclaradas negras) do ensino fundamental (das turmas do 9º ano), para identificar suas características (idade, raça, etnia, formação acadêmica e prática docente) e a implementação da Lei 14.164/2021 no currículo escolar. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Percepção de professoras e alunas autodeclaradas negras sobre a implementação da lei 14.164/21 no currículo escolar e o combate à violência contra a mulher na escola Laura Silva, Itabuna-BA”.

#### 1 Sobre se a EPELS trabalha a violência de gênero, violência contra a mulher e a implementação da Lei n. 14.164/21 no currículo escolar

##### 1.1 Você já ouviu falar sobre prevenção e combate à violência de gênero na EPELS?

1.1.1 ( ) Sim    1.1.2 ( ) Não    1.1.3 ( ) Muito    1.1.4 ( ) Pouco    1.1.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.1.6 Se já ouviu, Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.2 Você considera importante falar sobre a temática violência contra a mulher na EPELS?

1.2.1 ( ) Sim    1.2.2 ( ) Não    1.2.3 ( ) Muito    1.2.4 ( ) Pouco    1.2.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.2.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.3 Você sabe dizer se a EPELS já falou sobre a Lei n. 14.164/21 para os alunos?

1.3.1 ( ) Sim    1.3.2 ( ) Não    1.3.3 ( ) Muito    1.3.4 ( ) Pouco    1.3.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.3.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

##### 1.4 Você já ouviu falar sobre essa Lei n. 14.164/21 no currículo escolar da EPELS?

1.4.1 ( ) Sim    1.4.2 ( ) Não    1.4.3 ( ) Muito    1.4.4 ( ) Pouco    1.4.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.4.6 Se já ouviu, onde ouviu? : \_\_\_\_\_

##### 1.5 E na sala de aula, você já ouviu falar sobre a violência contra a mulher em alguma disciplina na sala de aula?

1.5.1 ( ) Sim    1.4.2 ( ) Não    1.4.3 ( ) Muito    1.4.4 ( ) Pouco    1.4.5 ( ) Não tenho Opinião  
1.5.6 Se sim, ouviu em qual(is) disciplina(s)? : \_\_\_\_\_

##### 1.6 Se ouviu, lembra o que foi falado sobre essa temática na sala de aula? \_\_\_\_\_

##### 1.7 Qual foi o motivo que levou o/a professor/a falar sobre essa temática na sala de aula? \_\_\_\_\_

##### 1.8 Qual sua opinião sobre essa tomada de decisão da/o professor/a de falar sobre essa temática com alunos/as na sala de aula? \_\_\_\_\_

#### 2 O dizem/falam/pensam as alunas sobre as contribuições (ou não) da Lei n. 14.164/21 no combate à violência de gênero contra a mulher no currículo da EPELS

##### 2.1 Você tem conhecimento da Lei n. 14.164/21, que orienta e estabelece a obrigatoriedade da implantação da semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?

2.1.1 ( ) Sim    2.1.2 ( ) Não    2.1.3 ( ) Pouco    2.1.4 ( ) Muito    2.1.5 ( ) Não tenho Opinião  
2.1.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**2.2 A Lei n. 14.164/21 diz que fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. Você percebe que é importante implantar a Semana de violência contra a mulher currículo oficial da rede de ensino?**

2.2.1 ( ) Sim 2.2.2 ( ) Não 2.2.3 ( ) Pouco 2.2.4 ( ) Muito 2.2.5 ( ) Não tenho Opinião

2.2.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**2.3 Você acredita que a implementação da semana da violência contra a mulher poderá contribuir para diminuição da violência contra a mulher que poderia estar enovelada?**

2.3.1 ( ) Sim 2.3.2 ( ) Não 2.3.3 ( ) Muito 2.3.4 ( ) Pouco 2.3.5 ( ) Não tenho opinião

2.3.6 Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

**2.4 Você considera importante trabalhar a temática violência contra a mulher dentro do ambiente escolar?**

2.4.1 ( ) É importante 2.4.2 ( ) Não é importante 2.4.3 ( ) É muito importante 2.4.4 ( ) É pouco importante

2.4.5 ( ) Não tenho opinião.

2.4.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3 O que dizem/falam/dizem as alunas sobre a formação do professor, a prática docente e a Lei n. 14.164/21 na sala de aula/EPELS**

**3.1 Durante as aulas na EPSLS, com que frequência as questões dessa temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas pelos professores?**

3.1.1 ( ) Foram muito abordadas 3.1.2 ( ) Foram pouca abordadas 3.1.3 ( ) Não foram abordadas

3.1.4 ( ) Não tenho opinião.

3.1.5 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.2 Durante as atividades pedagógicas na sala de aula, em quais você participou, e com que frequência as questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas pelos professores?**

3.2.1 ( ) Sempre são abordadas 3.2.2 ( ) São pouco abordadas 3.2.3 ( ) Nunca são abordadas. 3.2.4 ( ) Não tenho opinião

3.2.5 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.3 Nos livros didáticos adotados na escola, com que frequência as questões sobre a violência contra a mulher são abordadas?**

3.3.1 ( ) Sempre são abordadas 3.3.2 ( ) São pouco abordadas 3.3.3 ( ) Nunca são abordadas

3.3.4 ( ) Não tenho opinião

3.3.5 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.4 Você recebeu alguma orientação na EPELS para tratar de questões de gênero, violências e violência contra a mulher na escola?**

3.4.1 ( ) Sim 3.4.2 ( ) Não 3.4.3 ( ) Pouco 3.4.4 ( ) Muito 3.4.5 ( ) Não tenho opinião

3.4.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.5 Nas séries anteriores, com que frequência as questões da temática sobre a violência contra a mulher foram abordadas?**

3.5.1 ( ) Sim 3.5.2 ( ) Não 3.5.3 ( ) Foram muito abordadas 3.5.4 ( ) Foram pouco abordadas 3.5.5

( ) Não foram abordadas 3.5.6 ( ) Não tenho opinião.

3.5.7 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.6 Você percebe que foi importante abordar a temática violência contra a mulher nas séries anteriores?**

3.6.1 ( ) Sim ( ) 3.6.2 Não 3.6.3 ( ) É muito importante 3.6.4 ( ) É importante 3.6.5 ( ) É pouco importante

3.6.6 ( ) Não é importante.

3.6.7 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.7 Você lembra se o/a professor/a falou da Lei n. 14.164/21 ao abordar a violência contra a mulher?**

3.7.1 ( ) Sim 3.7.2 ( ) Não 3.7.3 ( ) Muito 3.7.4 ( ) Pouco 3.7.5 ( ) Não tenho Opinião.

3.7.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.8 De que modo você avalia o conhecimento do/a professor/a sobre a temática a violência contra a**

**mulher?**

3.8.1 ( ) Muito Bom 3.8.2 ( ) Bom 3.8.3 ( ) É preciso ser mais claro 3.8.4 ( ) Pouco conhecimento

3.8.5 ( ) Não tenho Opinião.

3.8.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.9 Durante as atividades fora do ambiente escolar, em quais você participou, com que frequência essas e questões voltadas à violência contra a mulher foram abordadas?**

3.9.1 ( ) Sempre 3.9.2 ( ) Quase sempre 3.9.3 ( ) Pouco 3.9.4 ( ) nunca 3.9.5 ( ) não tenho opinião

3.9.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.10 Você lembra se recebeu alguma orientação para tratar de questões de gênero, violência e violência contra a mulher na escola EPELS?**

3.10.1 ( ) Sim 3.10.2 ( ) Não 3.10.3 ( ) Muito 3.10.4 ( ) Pouco 3.10.5 ( ) Não tenho opinião

3.10.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**3.11 Você já vivenciou alguma situação que envolvesse violência contra mulher de meninos contra meninas em sala de aula?**

3.11.1 ( ) Sim 3.11.2 ( ) Não 3.11.3 ( ) Muito 3.11.4 ( ) Pouco 3.11.5 ( ) Não tenho opinião

3.11.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4 O que dizem/falam/pensam as alunas sobre manifestações de violência de gênero e sua intersecção com raça, etnia e classe social.****4.1 Você considera que a abordagem sobre violências inclusive de gênero e sua intersecção raça, etnia e classe social no contexto da sala de aula/ cotidiano da EPELS contribue para a prevenção/combate a violência contra a mulher?**

4.1.1 ( ) Sim 4.1.2 ( ) Não 4.1.3 ( ) Muito 4.1.4 ( ) Pouco 4.1.5 ( ) Não tenho opinião

4.1.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

**4.2 O que voce sabe dizer sobre a intersecao entre os marcadores de gênero, raça etnia, classe social e a prática da violência contra a mulher?** \_\_\_\_\_**4.2.1 Você acha importante falar sobre essa questão na sala de aula/escola?**

4.2.1.1 ( ) Sim 4.2.1.2 ( ) Não 4.2.1.3 ( ) Muito 4.2.1.4 ( ) Pouco 4.2.1.5 ( ) Não tenho opinião.

4.2.1.6 Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

**4.3 Você considera que os marcadores sociais raça, etnia e classe social podem contribuir para prática da violência contra a mulher?**

4.3.1 ( ) Sim 4.3.2 ( ) Não 4.3.3 ( ) Muito 4.3.4 ( ) Pouco 4.3.5 ( ) Não tenho opinião.

4.3.6 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

Muito obrigado!

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A** – Formulário Fechado e Aberto Apresentado às Professoras Na Escola Pública Laura Silva, Itabuna – Ba, Dados de identificação.

• **APÊNDICE B** – Formulário Fechado e Aberto Apresentado às Professoras Autodeclaradas Negras Da Escola Pública Estadual Laura Silva, Itabuna – Ba.

**APÊNDICE C** - Roteiro De Entrevista Semiestruturadas Apresentada às Professoras Autodeclaradas Negras Da Escola Pública Laura Silva, Itabuna – Ba.

**APÊNDICE D** - Formulário Fechado e Aberto Apresentado às Alunas Na Escola Pública Laura Silva, Itabuna – Ba. Dados de identificação.

**APÊNDICE E** - Formulário Fechado e Aberto Apresentado às Alunas Da Escola Pública Laura Silva, Itabuna – Ba.

**APÊNDICE F** – Folha de Rosto.