



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA
MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

LUANA NERY MORAES

A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA:

a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia
com a violência contra as mulheres

CEILÂNDIA - DF

2024

LUANA NERY MORAES

A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA:

a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia
com a violência contra as mulheres

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, na linha de pesquisa: Educação em e para os Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa

CEILÂNDIA – DF

2024

LUANA NERY MORAES

A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA: a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia com a violência contra as mulheres

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, na linha de pesquisa: Educação em e para os Direitos Humanos e Cidadania.

Aprovada em: 12 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a NAIR HELOISA BICALHO DE SOUSA - Orientadora
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares e Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos e Cidadania/UnB

Prof.^a Dr.^a ANA PAULA ANTUNES MARTINS – Membro Interna
Departamento de Gestão de Políticas Públicas e Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos e Cidadania/UnB

Prof.^a Dr.^a ÍSIS DANTAS MENEZES ZORNOFF TABOAS – Membro Externa
Ministério das Mulheres/ Governo Federal

Prof.^a Dr.^a LÍVIA GIMENES DIAS DA FONSECA – Suplente
Faculdade de Direito/UnB

Dedico este trabalho ao meu pequeno tesouro, João Vítor. Que a pureza do seu sorriso e a inocência do seu olhar sejam sempre a minha fonte inesgotável de inspiração e coragem.

AGRADECIMENTOS

Afortunadamente não estive sozinha na árdua caminhada de construção desta pesquisa, por isso expresso meus sinceros e profundos agradecimentos a muitas pessoas especiais.

Primeiramente, agradeço a Deus, que por nenhum momento me deixou sozinha. Ele me manteve na trilha certa durante esta trajetória e me concedeu saúde, força, sabedoria e coragem para chegar até o final.

Aos meus pais, Lindalva e Paulo, pela base sólida de valores, pelo amor e incentivo incessantes ao longo de toda a minha vida.

À minha irmã, Kariny, por estar sempre ao meu lado com muito amor.

Ao meu esposo, Reginaldo, pelo apoio incondicional, paciência e amor constantes durante toda esta jornada.

Ao meu filho amado, João Víctor, cuja presença doce e alegre trouxe luz aos meus dias mais desafiadores.

Às *Lulus viajeras*, amigas que a Educação me presenteou e companheiras de viagens, Alessandra, Eliane, Jardélia, Jesileide e Verônica, cuja amizade e encorajamento com doces palavras foram fundamentais.

Em particular, à minha querida madrinha Jardélia pelas habituais expressões de amor e pela revisão ortográfica deste trabalho.

À minha amiga-irmã Eliana pelo grande incentivo, companheirismo e pelas valiosas orientações acadêmicas.

Às minhas amigas, Eliane, Elisângela e Robertha pelas incontáveis demonstrações de afeto e por sempre se alegrarem com minhas conquistas.

À minha amiga-irmã Isabel pelo diálogo contínuo, suporte e doses frequentes de ânimo nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas Gina e Izete e ao amigo Marcos pelo compartilhamento de suas experiências profissionais e acadêmicas e pela rica colaboração com o meu projeto de pesquisa.

Aos demais amigos, amigas e familiares pelo carinho, incentivo e apoio infinitos.

À professora Áurea pelo estímulo e auxílio inestimáveis para minha candidatura ao mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e ao Setor de Afastamento Remunerado para Estudos pela permissão para que, por dois anos e cinco meses, eu pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília pela excelência na sua prática pedagógica.

Aos funcionários e às funcionárias da secretaria e a todos e todas que viabilizam nosso percurso acadêmico.

Especialmente às professoras Ana Paula, Isis e Lívia por aceitarem compor as bancas de qualificação e de defesa e pelas substanciais contribuições.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, professora Nair Bicalho, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática para a liberdade (hooks, 2017, p. 273).

RESUMO

A escola é um lugar propício para a promoção de políticas públicas voltadas para a educação em e para os direitos humanos, de forma a oportunizar um ensino pautado no respeito a todos e todas, impedindo a disseminação de atos violentos e possibilitando a formação de cidadãos e cidadãs engajados/as no enfrentamento à violência contra as mulheres e meninas num processo educativo ético, guiado pela justiça, diversidade e igualdade. A presente dissertação teve como objetivo principal investigar a representação das experiências que as estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal, têm da violência contra as mulheres no contexto da Lei Maria da Penha. O arcabouço teórico, a partir do qual foram construídos os diálogos deste estudo, circunda os direitos humanos (Hunt, 2009; Gallardo, 2014; Escrivão Filho & Sousa Junior, 2021; Sánchez Rubio, 2022; Herrera Flores, 2009), a educação em direitos humanos (Demo, 2022; Sousa, 2016; Warat, 2004; Carbonari, 2010; Cabezudo, 2014), o patriarcado (Lerner, 2019, 2022; Saffioti, 2001, 2015; Leal, 2004; Chakian, 2020; Chakorowski, 2013), o gênero (Bandeira, 2017, 2019; Zanello, 2018; Ribeiro, 2018; Beauvoir, 1970; Butler, 2018; Scott, 1990; Lauretis, 2019, Louro, 2014, Pulino, 2016), o movimento feminista (Teles, 1999; Carneiro, 2003; hooks, 2019; Lugones, 2019; Lorde, 2019; Collins, 2019), e a violência contra as mulheres e adolescentes (Chauí, 1999; Jesus, 2010; Bourdieu, 2021; Carapia, 2015; Muniz, 2017; Voet, 2015; Ramos, 2015; Minayo, 2011). A metodologia adotada combina as abordagens quantitativa e qualitativa (Sampieri *et al.*, 2013; Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2006), ancoradas na pesquisa-ação (Thiollent, 1998), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007) e na perspectiva feminista (Olesen, 2006; Neves, 2012). Os instrumentos de pesquisa empregados foram o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental, o questionário on-line, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa (Freire, 1980) a partir do jogo de baralho *Emancipação: jogando contra o machismo* (Zanello; Feitosa, 2022). Os dados coletados foram examinados com o enfoque da análise de conteúdo (Guerra, 2014). Os resultados mostram que, apesar de políticas e leis, como a Lei Maria da Penha, e iniciativas, como o Programa Maria da Penha Vai à Escola, ainda há uma lacuna significativa na abordagem da violência de gênero nas escolas. A pesquisa de campo revela que as atividades relacionadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres são esporádicas, sem integração ao currículo escolar. Aponta-se para a importância de uma formação contínua aos/as professores/as e funcionários/as sobre a igualdade de gênero e as técnicas de intervenção, a promoção da participação da comunidade escolar em programas de combate à violência de gênero e a inclusão de conteúdos sobre os direitos das mulheres no currículo escolar. A pesquisa conclui que, para a efetiva implementação da Lei Maria da Penha e a construção de uma cultura de respeito e igualdade, assim como para desmistificar e denunciar os atos que vulnerabilizam os corpos femininos, é fundamental uma abordagem educativa integrada e constante que envolva todos os atores e atrizes sociais.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha; violência contra as mulheres; direitos humanos; educação; políticas públicas.

RESUMEN

La escuela es un lugar propicio para la promoción de políticas públicas orientadas a la educación en y para los derechos humanos, con el fin de proporcionar una enseñanza basada en el respeto a todos y todas, impidiendo la difusión de actos violentos y posibilitando la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as en el enfrentamiento a la violencia contra las mujeres y niñas en un proceso educativo ético, guiado por la justicia, diversidad e igualdad. La presente disertación tuvo como objetivo principal investigar la representación de las experiencias que las estudiantes de educación secundaria de una escuela pública de Ceilândia, Región Administrativa del Distrito Federal, tienen de la violencia contra las mujeres en el contexto de la Ley Maria da Penha. El marco teórico, a partir del cual se construyeron los diálogos de este estudio, gira en torno a los derechos humanos (Hunt, 2009; Gallardo, 2014; Escrivão Filho & Sousa Junior, 2021; Sánchez Rubio, 2022; Herrera Flores, 2009), la educación en derechos humanos (Demo, 2022; Sousa, 2016; Warat, 2004; Carbonari, 2010; Cabezudo, 2014), el patriarcado (Lerner, 2019, 2022; Saffioti, 2001, 2015; Leal, 2004; Chakian, 2020; Chakorowski, 2013), el género (Bandeira, 2017, 2019; Zanello, 2018; Ribeiro, 2018; Beauvoir, 1970; Butler, 2018; Scott, 1990; Lauretis, 2019, Louro, 2014, Pulino, 2016), el movimiento feminista (Teles, 1999; Carneiro, 2003; hooks, 2019; Lugones, 2019; Lorde, 2019; Collins, 2019), y la violencia contra las mujeres y adolescentes (Chauí, 1999; Jesus, 2010; Bourdieu, 2021; Carapia, 2015; Muniz, 2017; Voet, 2015; Ramos, 2015; Minayo, 2011). La metodología adoptada combina los enfoques cuantitativo y cualitativo (Sampieri et al., 2013; Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2006), anclados en la investigación-acción (Thiollent, 1998), en la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2007) y en la perspectiva feminista (Olesen, 2006; Neves, 2012). Los instrumentos de investigación empleados fueron la revisión bibliográfica, la investigación documental, el cuestionario en línea, la entrevista semiestructurada y la rueda de conversación (Freire, 1980) a partir del juego de cartas Emancipación: jugando contra el machismo (Zanello; Feitosa, 2022). Los datos recolectados fueron examinados con el enfoque del análisis de contenido (Guerra, 2014). Los resultados muestran que, a pesar de políticas y leyes, como la Ley Maria da Penha, e iniciativas, como el Programa Maria da Penha Va a la Escuela, aún existe una brecha significativa en el abordaje de la violencia de género en las escuelas. La investigación de campo revela que las actividades relacionadas con el enfrentamiento de la violencia contra las mujeres son esporádicas, sin integración al currículo escolar. Se señala la importancia de una formación continua para profesores/as y empleados/as sobre la igualdad de género y las técnicas de intervención, la promoción de la participación de la comunidad escolar en programas de combate a la violencia de género y la inclusión de contenidos sobre los derechos de las mujeres en el currículo escolar. La investigación concluye que, para la efectiva implementación de la Ley Maria da Penha y la construcción de una cultura de respeto e igualdad, así como para desmitificar y denunciar los actos que vulneran los cuerpos femeninos, es fundamental un enfoque educativo integrado y constante que involucre a todos los actores y actrices sociales.

Palabras clave: Ley Maria da Penha; violencia contra las mujeres; derechos humanos; educación; políticas públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O CONCEITO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR E NAS RELAÇÕES ÍNTIMAS DE AFETO SEGUNDO AS ENTREVISTADAS.....	137
Figura 2 - OS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES SE DEVEM AO/À?.....	138
Figura 3 - AS MULHERES BRANCAS E NEGRAS SOFREM VIOLÊNCIAS EM MESMO GRAU?	140
Tabela 1 - FRASES REPRESENTATIVAS DO QUE VIVENCIOU/PRATICOU OU OUVIU/FALOU EM UM RELACIONAMENTO AFETIVO	141

LISTA DE SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

ADVOCACI – Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos

AGENDE – Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEAM – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

CEJIL – Centro pela Justiça e o Direito Internacional

CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CEPIA – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação

CF – Constituição Federal

CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria

CILC – Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia

CIM – Centro Informação Mulher

CLADEM – Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher

Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CTMHF – Câmara Técnica de Monitoramento de Homicídios e Femicídios

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DEAMs – Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher

DF – Distrito Federal

DH – Direitos humanos

DPDF – Defensoria Pública do Distrito Federal

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EDH – Educação em direitos humanos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília

IFB – Instituto Federal de Brasília

IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LESFEM – Laboratório de Estudos de Femicídios

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais representações sexuais, identidades e expressões de gênero

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MFB – Monitor de Femicídios no Brasil

NJM – Núcleo Judiciário da Mulher

MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MMIRD – Ministério das Mulheres, da Igualdade e dos Direitos Humanos

MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

MPVE – Programa Maria da Penha Vai à Escola

NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos

Numas – Núcleo de Estudos sobre Marcadores sociais da Diferença

OAB/DF – Ordem dos Advogados do Brasil seccional do Distrito Federal

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCDF – Polícia Civil do Distrito Federal

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDF – Polícia Militar do Distrito Federal

PNE – Plano Nacional da Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

PPP – Projeto Político-pedagógico

RA – Região Administrativa

ReBEDH – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

SECRIA – Secretaria de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do Distrito Federal

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SNPM – Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres

SSP/DF – Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THEMIS – Assessoria Jurídica e Estudos de gênero

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

TRS – Teoria das Representações Sociais

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

<i>Memorial</i>	17
INTRODUÇÃO.....	21
1 OS DIREITOS HUMANOS: UMA LUTA SÓCIO-HISTÓRICA.....	25
1.1 A educação em e para os direitos humanos.....	36
1.2 O acesso ao ensino médio no Brasil	40
1.3 A Reforma do Novo Ensino Médio.....	44
2 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA.....	49
2.1 O sistema patriarcal.....	49
2.2 Gênero: aportes factuais, teóricos e conceituais	58
2.2.1 As relações de gênero na escola.....	67
2.2.2 A “ideologia de gênero”	72
2.3 Mulheres em movimento	76
2.4 A violência contra as mulheres.....	85
2.4.1 A violência contra as adolescentes no namoro.....	96
3 A LEI MARIA DA PENHA.....	101
3.1 A Lei Maria da Penha nas escolas do Distrito Federal	105
4 A PESQUISA DE CAMPO E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	112
4.1 A Metodologia de pesquisa.....	113
4.2 Os instrumentos de pesquisa	118
4.3 O procedimento de análise detalhada dos dados.....	123
Ceilândia Gigante	127
5 AS DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO.....	129
REFLEXÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS.....	167
Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	167
Anexo B – Jogo de baralho <i>Emancipação: jogando contra o machismo</i>	171
APÊNDICES.....	174
Apêndice A – Formulário para os/as discentes	174
Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada para as discentes.....	178
Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe gestora.....	179
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	180

Apêndice E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	183
--	-----

Memorial

Por que escrevo?

[...]
Escrevo porque minhas histórias
Atravessam a de outras mulheres pretas
Sentimos a mesma dor, a mesma agonia
Somos pressionadas a sermos completas,
Fortes e guerreiras mesmo com
A autoestima ruída e o coração aos pedaços.

[...]
Escrevo porque a todo tempo tentam
Nos empurrar goela abaixo
Que esse não é o nosso lugar
E que nossas escritivências não têm valor
Para “eles”, preto e pobre não pode ser
escritor
Se não estiver dentro da ABNT,
Não conter nota de rodapé e referencial
teórico... Não serve!
Mas eu gosto é de afrontar e por isso eu
escrevo.

Escrevo porque,
Por mais que a vida inteira
Tenham tentado me provar o contrário,
EU EXISTO!

(Nascimento, 2021, p. 108-109)

Considero importante apresentar a minha localização social, o meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, isto é, revelar o meu lugar de fala, a minha história, o meu ponto de partida para a elaboração desta pesquisa. Desse modo, pode-se entender a expressão *lugar de fala*, conforme conceituada pela jornalista Rosane Borges¹, como uma postura ética que permite refletir as hierarquias, as desigualdades, a pobreza, o racismo e o sexismo e, portanto, desde a posição do sujeito, um “lugar que não é só geográfico, mas o lugar simbólico que define a sua posição no mundo (Moreira; Dias, 2017). Ou seja, o que nós falamos não é só

¹ Esta dissertação adota uma abordagem decolonial na citação de autores e autoras, respeitando a integridade dos nomes, conforme apresentados pelos/as próprios/as autores/as. Esta prática busca honrar as identidades culturais e pessoais, assim como dismantelar práticas eurocêtricas que frequentemente simplificam ou padronizam nomes. Logo, é um modo de resistência, de destacar a diversidade de vozes no campo acadêmico e, sobretudo, de dar a visibilidade e o respeito merecidos às mulheres escritoras. Ademais, grande parte das contribuições bibliográficas deste trabalho são de autoria feminina.

resultado de como vemos o mundo, mas de onde vemos o mundo” (Borges, 2020 *apud* Rodrigues, 2020).

Semelhantemente, Djamila Ribeiro (2019, p. 83), filósofa, feminista negra, escritora e professora universitária brasileira, afirma que todas as pessoas têm lugares de fala, dos quais é possível propor debates e reflexões críticas sobre os mais diversos temas. Assim, “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (Ribeiro, 2019, p. 89).

Isto posto, apresento-me como uma mulher preta, filha de Lindalva, uma auxiliar de educação, e de Paulo Roberto, um policial militar, irmã de Kariny, uma arquiteta, mãe do João Víctor, de 4 anos, e esposa do Reginaldo, um administrador. Especialmente meus pais - uma baiana pra lá de arretada e um carioca da gema, que vieram para a capital federal em busca de muitos sonhos e aqui seus destinos se cruzaram - são os responsáveis por minha caminhada até aqui. Eles sempre alertaram a minha irmã e a mim para a necessidade de se valorizar a educação, exaltando a sua potência transformadora. Apesar das dificuldades financeiras que rondaram nossa infância, meus pais sempre se empenharam para que nada nos impedisse de seguir os estudos. Nisso eles lograram muito êxito!

Importante mencionar que tive uma adolescência e um início da fase adulta muito harmoniosos com relação à convivência com meus pais e minha irmã, contudo muito conturbados no contexto amoroso. Ainda no ensino médio conheci um rapaz e nos relacionamos por uma década. Foram anos de muito sofrimento, angústia e violência verbal, psicológica, moral, física e patrimonial impulsionada por ciúmes. Durante esse longo período, eu me via sem ânimo para me desvencilhar dele e de pedir ajuda. Na realidade, só compreendi os atos como agressivos muito tempo depois. Sempre fui muito calada e reservada. Acredito que essas características, atreladas a minha pouca idade e, conseqüente, inexperiência, colaboravam para que eu me mantivesse nesse relacionamento.

Eu vivia o que depois conheci como o ciclo da violência, teoria desenvolvida, em 1979, pela psicóloga norte-americana Leonore Walker para explicar os comportamentos que se repetem nas dinâmicas da violência de gênero: fase 1 - momentos de tensão do agressor, explicitados em irritabilidade por motivos insignificantes, acessos de raiva, humilhação e ameaças, por exemplo; fase 2 - explosão em atos de violência; e fase 3 – reconciliação, arrependimento e

comportamento carinhoso, a conhecida “lua de mel”, na qual eram muitos os presentes, os pedidos de desculpa, os choros dele e a minha esperança de que finalmente tudo mudaria. Mas dias depois tudo recomeçava (IMP, 2024).

O fato é que hoje percebo que os anos de violência sofrida por mim, de maneira inconsciente, me levaram aos projetos educacionais e estudos que tenho realizado atualmente sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres entre os/as adolescentes. Esforço-me para resgatar da memória se em algum momento da minha trajetória escolar tive contato com alguma orientação sobre esse tema, mas nada me vem à mente. Talvez se o contrário tivesse acontecido, eu não teria estado tanto tempo amarrada a um agressor sistemático.

Também sou periférica, moradora de Ceilândia - Região Administrativa do Distrito Federal (DF). Realizei os estudos até o ensino médio e duas licenciaturas em instituições públicas, inclusive aprendi a língua de Cervantes no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC). Graduei-me, em 2006, em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana e, em 2008, em Língua Portuguesa e respectiva literatura, ambas pela Universidade de Brasília (UnB).

Sou ainda advogada civilista e professora da educação básica, com atuação especialmente no ensino médio. Ministro aulas de Espanhol desde 2010 como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa prática pedagógica me aproximou do desenvolvimento de projetos relacionados, sobretudo, com a promoção de educação antirracista e o combate à violência contra as mulheres.

Ressalto que o impulso para iniciar um trabalho voltado para combater todas as formas de violência de gênero foi a realização do curso *Maria da Penha vai à escola para professores e monitores*, no ano de 2017, com a carga horária de 60 horas, oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) do Governo do Distrito Federal. Desde então, coordenei o desenvolvimento de alguns projetos que abarcaram também a Lei Maria da Penha numa escola de ensino médio de Ceilândia, a qual alcançou o podium na *1ª edição do Prêmio Maria da Penha vai à Escola*, em 2019, com a boa prática *A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem a sua proteção*. O relato desta experiência pedagógica foi publicado, em 2019, no volume 6, número 3, da Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal, em colaboração

com as professoras da SEEDF Isabel Santos do Nascimento Formiga, Izete Santos do Nascimento e Maria Helenice de Paiva Miranda de Teixeira.

Ademais, vale apontar que, em 2020, apresentei como Trabalho de Conclusão de Curso no bacharelado em Direito, no Centro Universitário Instituto de Educação Superior (IESB), a pesquisa intitulada *A perspectiva de estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia sobre as políticas públicas de prevenção da violência e proteção da mulher*, cujo objetivo principal buscou analisar a percepção que os/as discentes de ensino médio tinham a respeito dos dispositivos legais para a prevenção da violência e proteção da mulher. Neste estudo, fui orientada pela professora Áurea Bezerra de Medeiros, a quem sou extremamente grata por me impulsionar para o ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da UnB.

Atualmente, como mestranda do PPGDH, sou professora voluntária do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da UnB. Tenho ministrado, conjuntamente, com as professoras Isabel Santos do Nascimento Formiga e Gina Vieira Pontes de Albuquerque, a disciplina optativa *Mulheres Inspiradoras: perspectivas críticas para a educação em direitos humanos*, ancorada no projeto *Mulheres Inspiradoras*, premiado inúmeras vezes e desenvolvido pela professora Gina com estudantes do 9^a ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Ceilândia, em 2014, e que foi replicado em muitas escolas do DF.

Destaco que a experiência de refletir, juntamente com minhas amigas Isabel e Gina e com os/as estudantes da graduação, a respeito da relação entre a educação básica e a superior e os direitos humanos, das desigualdades entre homens e mulheres, entre pessoas negras e brancas, da colonialidade do ser, do poder e do saber, entre outros temas, também me guarneceu de elementos essenciais para a construção dessa dissertação.

Eis a minha história!

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem como tema a representação da experiência com a violência contra as mulheres das estudantes de ensino médio de uma escola pública da Região Administrativa de Ceilândia, Distrito Federal (DF), em contextualização com a Lei Maria da Penha.

A relevância do estudo da temática analisada se mostra em lastimáveis estatísticas que indicam a progressão dos casos de violência contra as mulheres no território nacional. Destacam-se os dados apresentados pelo Monitor da Violência (2022, 2024) que mostram o crescimento anual do feminicídio no Brasil. Em 2017, foram registrados 1.046 feminicídios; em 2018, 1.225; em 2019, 1.330; em 2020, 1.354; em 2021, 1.337; em 2022, 1.440, mulheres mortas pelo simples fato de serem mulheres, em média uma a cada 6 horas. Houve, portanto, um aumento de pouco mais de 25% em relação ao ano de 2017. No que concerne ao perfil étnico-racial, há uma prevalência de mulheres negras entre as vítimas. Em 2022, por exemplo, registrou-se a taxa de 61,1%.

Acrescenta-se que em 2023, de acordo com os registros do Laboratório de Estudos de Feminicídios (LESFEM, 2024) detectados pelo Monitor de Feminicídios no Brasil (MFB), foram consumados 1.706 feminicídios e 988 na modalidade tentada, totalizando 2.694 casos - o maior número registrado desde a promulgação da Lei 13.104/2015, que alterou o Código Penal para a inclusão do feminicídio como qualificadora do crime de homicídio e o inseriu no rol dos crimes hediondos (Lei do feminicídio), com uma média diária de 4,7 vítimas de feminicídio consumado no Brasil. Em 2024, as atualizações publicadas não têm divergido, apontando aumentos alarmantes em todo o país. O MFB divulgou a medição de 750 feminicídios consumados e 943 tentados até final de junho deste ano.

Em âmbito regional, de acordo com os dados do Relatório de Monitoramento dos Feminicídios no Distrito Federal, realizado pela Câmara Técnica de Monitoramento de Homicídios e Feminicídios (CTMHF, 2024), criada pela Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF), desde 2015 até 19 de junho de 2024, 197 mulheres foram vítimas de feminicídio na capital federal. Em 2015, foram 11 ocorrências de feminicídio consumado, 3 na Ceilândia; em 2016, 21 casos, 3 na Ceilândia; em 2017, 12, 1 na Ceilândia; em 2018, 25, 5 na Ceilândia; em 2019, 29, 1 na Ceilândia; em 2020, 16, 2 na Ceilândia; em 2021, 24, 4 na Ceilândia; em 2022,

17, 3 na Ceilândia; e em 2023, 34, sendo 7 na Ceilândia; e em 2024, 8, 1 na Ceilândia.

O Relatório de Violência Doméstica, segundo a Lei n.º 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, realizado pela Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, aponta que, em 2015, foram 13.798 casos registrados, 2.294 na Ceilândia; em 2016, 13.212, 2.211 na Ceilândia; em 2017 foram 14.806, 2.367 na Ceilândia; em 2018, 15.368, 2.479 na Ceilândia; em 2019, 16.861, 2.161 na Ceilândia; em 2020, 15.995, 2.220 na Ceilândia; em 2021, 16.791, 2.126 na Ceilândia; em 2022, 17.529, 2.160 na Ceilândia; em 2023, 19.254, sendo 2.426 na Ceilândia; e em 2024, 4.700 ocorrências, 586 em Ceilândia, no primeiro trimestre de 2024.

Cabe ressaltar o problema crítico da subnotificação dos casos de feminicídio e violência doméstica, que compromete a compreensão real da extensão dessas violências e a eficácia das políticas de prevenção e intervenção. Esse fenômeno ocorre por diversos motivos, dentre eles o medo das vítimas, a estigmatização, as falhas nos sistemas de denúncia e a falta de treinamento adequado para identificar e registrar esses casos. Particularmente, o contato frequente com órgãos de ajuda das vítimas e dos agressores representa uma oportunidade para prevenir o feminicídio, porém não sempre os/as profissionais de saúde sabem atuar nessas situações (Sharps *et al.*, 2001). Por isso, algumas medidas podem ajudar a mitigar esse problema, como: o treinamento adequado para os/as profissionais de saúde e a melhoria da coleta de dados.

Apesar disso, as informações divulgadas, além de demonstrarem que a cidade de Ceilândia figura regularmente em 1º lugar no *ranking* de casos de feminicídio consumado e de violência doméstica, representam a gravidade da situação brasileira e a imprescindibilidade de uma educação em e para os direitos humanos integrada em todas as etapas escolares para fomentar uma cultura de respeito e igualdade, prevenindo, assim, a perpetuação da violência de gênero. Assim como são cruciais políticas públicas eficazes e a promoção de conscientização contínua. Desse modo, a luta contra a violência de gênero exige um esforço conjunto de toda a sociedade. A educação desempenha um papel central nesse processo, posto que a escola é um espaço democrático, participativo e de formação de cidadãos e cidadãs essencial para a construção de um futuro mais justo e seguro para todas as mulheres.

Assim, a violação dos direitos das mulheres, em consonância com a Lei Maria da Penha e a partir do ambiente escolar, é o objeto deste estudo. Logo, busca-se responder aos seguintes questionamentos: como as estudantes de ensino médio representam a sua experiência com a violência no âmbito doméstico, familiar e nas relações íntimas de afeto? Quais os efeitos da Lei Maria da Penha em contexto escolar?

Nessa perspectiva, com o propósito de encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa, delinea-se, como objetivo principal, investigar a representação das experiências que as estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia/DF têm da violência contra as mulheres, tendo em vista a eficácia da Lei Maria da Penha como política pública de prevenção e proteção. E apresentam-se os seguintes objetivos específicos: I) pesquisar sobre a violência contra as mulheres, entendendo-a como uma violação de direitos humanos e percebendo a necessidade de medidas eficazes de prevenção e proteção; II) mapear os estudos e as políticas públicas relacionados à violência contra as mulheres e meninas, em âmbito escolar, no Distrito Federal; III) analisar o impacto da Lei Maria da Penha em contexto educacional, de modo a conhecer os seus efeitos concretos na prevenção da violência contra as mulheres; IV) descrever o horizonte dos/as jovens sobre a violência contra as mulheres e a Lei Maria da Penha; e V) elaborar a interpretação das narrativas das estudantes de ensino médio de uma escola pública a respeito das violências vivenciadas na esfera doméstica, familiar ou em qualquer relação íntima de afeto.

Logo, para a composição desta dissertação, projetaram-se cinco capítulos. O primeiro deles traz uma discussão para a compreensão dos direitos humanos concatenada com a apresentação conceitual e relevância da educação em e para os direitos humanos e a sua relação com o ensino médio e a reforma do Novo Ensino Médio; o segundo discute a epistemologia feminista numa perspectiva histórica, conceituando e situando o patriarcado, o gênero, as relações de gênero na escola, o fenômeno da “ideologia de gênero”, o movimento feminista, a violência contra as mulheres e a violência contra as adolescentes no namoro; o terceiro versa sobre a Lei Maria da Penha e o tratamento dado a ela nas escolas públicas do Distrito Federal; o quarto apresenta o percurso metodológico, composto pela apresentação da metodologia de pesquisa, dos instrumentos de investigação e dos procedimentos

de análise dos dados; e o último analisa as informações obtidas na pesquisa de campo, seguido das reflexões finais.

1 OS DIREITOS HUMANOS: UMA LUTA SÓCIO-HISTÓRICA

“Não somos nada sem direitos. Os direitos não são nada sem nós. Nesse caminho não temos feito mais que começar.”
(Herrera Flores, 2009, p. 164)

Lynn Hunt (2009), historiadora e escritora panamenha, na obra *A invenção dos direitos humanos: uma história*, rememora o emprego do termo “direitos humanos”, que não foi usado com frequência até o século XVIII e contava com um significado distinto do designado hoje, pois tinha uma carga mais passiva e menos política do que as expressões utilizadas antes do ano de 1789: direitos do homem e direitos naturais. Por consequência, em inglês e em francês, os vocábulos “direitos do gênero humano”, “direitos da humanidade” e “direitos humanos” tinham um tom mais geral e prestavam-se a diferenciar “os humanos do divino, numa ponta da escala, e dos animais, na outra, do que a direitos politicamente relevantes como a liberdade de expressão ou o direito de participar na política” (Hunt, 2009, p. 21).

A respeito da politicidade dos direitos humanos, a autora observa que

os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos *vis-à-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados “sagrados”), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm (Hunt, 2009, p. 19).

Nesse viés, Helio Gallardo (2014, p. 11), filósofo chileno, em sua obra *Teoria Crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*, parte do princípio existente entre o que se diz e o que se faz em direitos humanos e aponta que o teor político é o embasamento desses direitos. Porquanto o conteúdo político dos direitos humanos denota “erradicá-los na sociedade humana, traçar seu fundamento sócio-histórico e integrador e, no mesmo movimento, estimar sua universalidade como projeto, irradiação e processo”. Nesse seguimento, segundo o autor, sócio-historicamente as transferências de poder das sociedades emergentes, associadas às tramas sociais reconfiguradas, originam os direitos humanos e as resistências, as mobilizações, as

lutas ou os enfrentamentos são os valores presentes nas reivindicações em prol dessas garantias (p. 21).

Assim, nos termos do autor, “o fundamento, entendido como matriz, de direitos humanos é a formação social moderna. Como matriz, o ‘fundamento’ contém tensões, conflitos e cisões”, ou melhor dizendo, “o fundamento de direitos humanos se encontra na sociedade civil, em sua dinâmica emergente libertadora ou, o que é semelhante, em seus movimentos e mobilizações sociais contestatórios” (Gallardo, 2014, p. 44). Necessária se faz, portanto, a referida fundamentação para compreender e proteger os direitos humanos - como atitudes políticas.

Nada obstante, o registro mais antigo do emprego, pelos franceses, da locução “direitos da humanidade” ocorreu em 1734, pelo crítico literário Nicolas Lenglet-Dufresnoy, e “direito humano” em 1763, no *Tratado sobre a tolerância* de Voltaire, com significado similar a “direito natural”. A princípios de 1760, a França anunciou também os “direitos do homem”, que esteve em maior evidência ao aparecer em *O contrato social* de Jean-Jacques Rousseau, em 1762, mesmo sem o autor apresentar uma definição para a expressão. Em 1963, os “direitos do homem” já eram de uso comum (Hunt, 2009, p. 21-22).

Na França e Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, falava-se em direitos humanos, porém sem defini-los explicitamente. A exemplo do jurista inglês William Blackstone que os descreveu como “a liberdade natural da humanidade”, isto é, os “direitos absolutos do homem, considerado como um agente livre, dotado de discernimento para distinguir o bem e o mal” (Hunt, 2009, p. 23). Especialmente os franceses enunciavam que não era necessário definir ou justificar os “direitos do homem” por sua obviedade, por sua autoevidência. A qualidade de autoevidentes dos direitos humanos se relaciona às emoções, posto que “temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação” (Hunt, 2009, p. 24-25). Desse modo,

os direitos humanos não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular. As ideias filosóficas, as tradições legais e a política revolucionária precisaram ter esse tipo de ponto de referência emocional interior para que os direitos humanos fossem verdadeiramente “autoevidentes” (Hunt, 2009, p. 25).

Nesse entendimento, a autonomia individual ampara a ideia de liberdade e de direitos. No final do século XVIII, inclusive, surgiu a “invenção da autonomia”, objeto de estudo do filósofo moral J. B. Schneewind, que, segundo ele, “todos os indivíduos normais são igualmente capazes de viver juntos numa moralidade de autocontrole” (Hunt, 2009, p. 26). Naquele tempo, para se considerar um indivíduo “normal”, com autonomia moral, este deveria ser dotado de capacidade de raciocínio e ser independente para decidir por si mesmo, o que excetuava as crianças, os insanos (por não raciocinarem), os escravos, os criados, os sem propriedade e as mulheres (por não serem independentes). Da relação de excluídos de autonomia moral apresentada, apenas às mulheres lhes foi atribuída a condição intrínseca e imutável de dependência – dos pais e maridos (Hunt, 2009, p. 26-27).

Entretanto, naquela ocasião, a prática de autonomia atrelada à empatia foi suscitada, porém sem se materializar ainda, para a compreensão de que

os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado ao longo de toda a história (Hunt, 2009, p. 28).

Assim, em meados do século XVIII, as ideias de integridade corporal e individualidade empática, intimamente ligadas aos direitos humanos, começaram a ser discutidas trás o questionamento de determinados comportamentos sociais até então aceitáveis, como por exemplo: o poder absoluto dos genitores sobre os/as filhos/as; a substituição paulatina das telas mitológicas e históricas da pintura acadêmica pelos retratos e pinturas de gênero; e a prática de tortura. “Todas essas mudanças contribuíram para uma percepção da separação e do controle dos corpos individuais, junto com a possibilidade de empatia com os outros” (Hunt, 2009, p. 29).

Ademais, segundo Lynn Hunt (2009, p. 33), as transformações sociais e políticas em prol dos direitos humanos se dão por meio das experiências individuais análogas, das interações, originando um contexto social novo. Suscintamente, as mudanças históricas ilustram a remodelação das mentes dos indivíduos e, conseqüentemente, “para que os direitos humanos se tornassem autoevidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos.”

Destarte, para se apreender os direitos humanos, claramente faz-se primordial considerar os processos históricos de lutas por direitos (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 23), de luta por reconhecimento, fundado na formação colonial, patriarcal e racial, num movimento de emancipação de parcelas subalternas e excluídas em busca de sua humanização, como as mulheres, as crianças, os/as negros/as, os/as quilombolas, os/as indígenas, os/as sem-teto, os/as sem-terra, os/as praticantes de religiões de matriz africana, os/as trabalhadores/as (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 20).

Habitualmente os direitos humanos são entendidos a partir das normas internacionais, como por exemplo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que obviamente representam avanços para a sua proteção e compreensão, assim como exprimem a evolução histórica de enfrentamento a opressões e violações de direitos (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 22), porém esses documentos apresentam uma noção abstrata de direitos humanos, concebendo-os como “alheios à condição humana, e, portanto, dissociados da dinâmica social e histórica” e que “não estão ao alcance dos sujeitos coletivos de direito, ao passo que uma série de direitos ainda não previstos sequer podem ser reivindicados” (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 24-27).

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2021, p. 29), professores da UnB e membros do grupo de pesquisa O Direito Achado na Rua, no livro intitulado *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*, também destacam a fragilização do poder popular diante da despolitização dos direitos humanos quando explicados por técnicos e especialistas, desconsiderando “a sua dimensão combativa, libertadora e de luta instituinte popular, própria dos movimentos sociais que exercitam poderes soberanos de luta por direitos em face de contextos de dominação, exploração e discriminação”.

Os autores esclarecem a essência e a constância em que se realizam os direitos humanos:

Desde essa dimensão instituinte e como processo de luta, os direitos humanos, com sua dimensão política, sócio-histórica, processual, dinâmica, conflitiva, reversível e complexa, constituem-se enquanto práticas que se desenvolvem cotidianamente, a todo o tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento

histórico que lhes demarque a origem (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 29).

Nesse caminho, em contraposição às teorias abstratas, erguem-se as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos, que suplantam o modelo racional, imanente, místico ou legal e proclamam a condição fundamentalmente histórica e cultural dos direitos humanos “como processos de combate às violações e luta pela efetivação de direitos ora previstos, porém sonegados, ora já negados ante a sua própria possibilidade de previsão” (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 30). Dessa forma, o fundamento teórico para o debate conceitual dos direitos humanos se situa na atividade humana em processo de libertação, ou seja, o entendimento do agir humano, historicamente, permite depreender o movimento de construção, desconstrução, reconhecimento, negação, efetivação e a violação dos direitos humanos, desfazendo-se a ideia de que têm caráter absoluto e universal (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 31). Sob tal ponto de vista, o jurista José Geraldo de Sousa Junior (2000) conceitua os direitos humanos desde a práxis dos movimentos sociais:

Por isso que se diz que os direitos humanos não se confundem com as declarações que pretendem contê-los, com ideias filosóficas que se propõem fundamentá-los, com os valores a que eles se referem ou mesmo com as instituições nas quais se busca representá-los. **Os direitos humanos são lutas sociais concretas da experiência de humanização.** São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem (Sousa Junior, 2000, p. 183 *apud* Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 30, grifos nossos).

Em âmbito nacional, o alcance da democracia veio acompanhado da emergência presente na legitimidade política, nos movimentos sociais, nos novos sujeitos coletivos de direitos, provenientes de outros extratos sociais e significantes da diversidade étnico-racial, cultural, geracional, de gênero e sexualidade, numa disputa e transferência de poder a partir de novas concepções de mundo e de experiências sociais até então ausentes do cenário de decisões concernentes à política, aos direitos e à organização social e econômica devido às diferentes facetas da violência (física, simbólica e institucional) (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 100-101).

À vista disso, os movimentos sociais surgem como protagonistas, sujeitos coletivos, que postulam a sua legitimidade para a participação efetiva nas deliberações políticas, bem como a sua capacidade de instituir direitos (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 101), numa práxis contra-hegemônica dos direitos humanos e, portanto, promotora de reconhecimento à diversidade, de respeito ao outro, de repartição de poder e de responsabilização pelos atos praticados (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 105). Ademais, reforçam os escritores que a construção de um cenário dos direitos humanos, conduzido por uma práxis contra-hegemônica, se dá a partir:

- 1) do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos;
- 2) da tomada de consciência e posicionamento diante da agenda de direitos humanos reivindicados pelos diferentes sujeitos coletivos de direitos, segmentos e movimentos sociais;
- 3) da identificação e combate aos padrões institucionais, sociais e culturais de violação de direitos, e a responsabilização dos agentes violadores, públicos e privados; e
- 4) da pressão sobre as instituições públicas responsáveis pela defesa, garantia, efetivação ou promoção dos direitos humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade e integralidade diretamente referidas à sua diversidade e especificidade temática (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 107).

Particularmente sobre a luta por reconhecimento - atinente aos lugares caracterizados pela “hegemonia, hierarquia e privilégio econômico, político, social, cultural e intelectual” e outros espaços de poder, nos quais impera habitual e historicamente “a voz e o pensamento branco e masculino” -, Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2021, p. 105) focalizam a relevância e emergência do pensamento feminista para a teoria do direito e dos direitos humanos, que esteve ausente da cena científica, ambiente de poder instituído pelo patriarcado:

[...] o pensamento feminista emerge para a teoria do direito e dos direitos humanos como potencial epistêmico portador de uma habilidade crítica dos sistemas de conhecimento e das relações políticas e sociais. Não poderia ser diferente: se o referencial masculino projeta-se como o sujeito universal do direito, o giro epistemológico feminista se apresenta desde um potencial transformador cujos resultados ultrapassam a própria fronteira dos direitos das mulheres, para incidir de modo estrutural na reformulação de toda a teoria do direito e dos direitos humanos, através da atividade social e científica protagonizada por mulheres

negras, latinas, camponesas, lésbicas e outras mais (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 105-106).

Por outro prisma, o professor espanhol David Sánchez Rubio (2022, p. 13), com vistas a contribuir para a implementação de uma estrutura de reconhecimento e eficácia de direitos humanos multigarantista e pluriespacial, projeta os direitos humanos desde uma perspectiva da práxis instituinte (processual, relacional, articulada pelas tramas sociais e ações conscientes). Dessa forma, considerando que a idealização dos direitos humanos se dá a partir dos poderes constituídos e que o reconhecimento e a garantia deles ocorrem por suas instituições de maneira demasiadamente “normativa, procedimental, formalista e pós-violatória”, o autor aponta para a necessidade de se dar visibilidade à dimensão não violadora pertencente a todos e todas em sua atividade permanente, pois “da mesma maneira que todos podemos violar os direitos, podemos também não os violar, e respeitá-los, reconhecê-los, efetivá-los” (p. 10).

O enfoque proposto por David Sánchez Rubio (2022, p. 11) produz o efeito de complementar o *instituído* a partir de ações articuladas individual e coletivamente em todos os âmbitos sociais, significando e ressignificando de forma criativa seus mundos e produzindo “solidária e horizontalmente, como sujeitos soberanos permanentes”, partícipes da elaboração dos direitos. Nessa direção, compõe-se o *instituinte*, uma “práxis de reconhecimento da dignidade plural, diferenciada e anti-heterárquica (sem hierarquias de dominação) de cada ser humano junto a seus semelhantes.” Portanto, com ênfase no incremento da pluralidade, das diversificadas garantias e da dimensão pré-violatória dos direitos humanos, a sugestão do estudioso é a criação de

um conceito mais completo que entende que **os direitos humanos se fazem, se constroem, se desenvolvem e se garantem em todos os espaços sociais (íntimo, doméstico, de produção, de mercado, de cidadania, de comunidade, etc.)** mediante um sistema plural de garantias e de múltiplas escalas, que implemente um conjunto multigarantista de reconhecimento e proteção em todos os níveis, e recupere, assim, sua dimensão pré-violatória, ou seja, anterior ao momento de violação de tais direitos, utilizando tanto as instâncias estatais como permitindo a implementação de atuações de instâncias não estatais da sociedade civil, a partir do poder instituinte popular crítico, emancipador e transformador (Sánchez Rubio, 2022, p. 13, grifos nossos).

David Sánchez Rubio (2022, p. 89) acentua, pois, o aspecto instituinte dos direitos humanos, que se estabelece desde a luta diacrônica e cotidiana. Isto significa que o poder instituinte implícito, o infrapoder criador, se origina do poder popular, da batalha contínua de todos e todas. Logo, o escritor hispânico compreende que os direitos humanos se originam e se sustentam vivos tanto na luta e na ação social como também na luta individual, as quais se concretizam nas demandas e reivindicações dos movimentos sociais e no cotidiano individual das pessoas; e permitem, por isto, a abertura e a consolidação dos espaços de liberdade e dignidade humanas. Assim, o filósofo sevilhano descreve os direitos humanos

como o conjunto de práticas, ações e atuações sociopolíticas, simbólicas, culturais e institucionais, tanto jurídicas como não jurídicas, realizado por seres humanos quando estes reagem contra os excessos de qualquer espécie de poder que os impedem de autoconstruir-se como sujeitos plurais e diferenciados (Sánchez Rubio, 2022, p. 130).

Nas palavras do docente, é imprescindível o incentivo à sociedade para a criação de múltiplas ferramentas, num viés pré-violatório, para a consolidação dos direitos humanos como práxis instituinte diária, “que se mova conforme dinâmicas de emancipação e libertação firmadas sobre relações e enredos sociais participativos e de colaboração, cooperação, reciprocidade, reconhecimento mútuo e solidariedade” (Sánchez Rubio, 2022, p. 97).

Em congruência com o horizonte apresentado, Joaquín Herrera Flores (2009), sevilhano, jusfilósofo, falecido em 2009, propôs, no livro *La reinvencción de los derechos humanos*, uma nova perspectiva dos direitos humanos, isto é, a formulação de uma teoria crítica integradora e em contexto com práticas sociais emancipadoras em prol da dignidade humana. O autor anunciou os direitos humanos como “processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida” (p. 28).

Nessa lógica, os “bens” englobam tudo que é capaz de promover uma vida com dignidade: “expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc.” (Herrera Flores, 2009, p. 28). Desse modo, na visão de Herrera Flores (2009, p. 28), os direitos humanos se constituem numa convenção

cultural que tensiona o dualismo entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais (estas requerem validação, legalmente ou não), observando-se que “os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens.”

À vista disso, os direitos humanos (de cunho material) se distinguem dos direitos positivados (de caráter abstrato), tanto na esfera internacional quanto na nacional, posto que, segundo o teórico espanhol,

quando falamos de direitos humanos, falamos de dinâmicas sociais que *tendem* a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito (os quais, se temos a suficiente correlação de forças parlamentares, veremos garantidos em normas jurídicas). Quer dizer, ao lutar por ter acesso aos bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos colocam em funcionamento práticas sociais dirigidas a nos dotar, todas e todos, de meios e instrumentos – políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos – que nos possibilitem construir as condições materiais e imateriais necessárias para poder viver (Herrera Flores, 2009, p. 29).

Além de apresentar a sua concepção sobre os direitos humanos, Herrera Flores (2009, p. 30-31) também discute o motivo e a finalidade de tais direitos: a) porque é necessário aceder aos bens indispensáveis para sobreviver e porque a injustiça e a desigualdade presentes nos “processos de divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano” permitem que uns tenham mais facilidade para ter acesso aos bens que outros; b) por outro lado, as lutas e dinâmicas sociais objetivam a dignidade humana, um fim material, “que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida”. Assim, nos termos do autor, o conteúdo básico dos direitos humanos consiste nas lutas por dignidade, cujo produto deverá ser instituído por meio de normas jurídicas, políticas públicas e de uma economia aberta aos requisitos necessários para a materialização de uma vida digna (Herrera Flores, 2009, p. 33).

Nesse olhar, a elaboração de uma nova teoria dos direitos humanos, que seja realista e crítica, para Herrera Flores (2009, p. 55), envolve o cumprimento de quatro condições e cinco deveres básicos. São exigências indispensáveis para o empoderamento do cidadão e da cidadã: 1) garantir uma visão realista do mundo em que se vive e atua empregando as ferramentas fornecidas pelos direitos humanos, ou seja, deve-se saber localizar-se no momento atual e projetar caminhos futuros; 2) desempenhar um pensamento crítico de combate, de conscientização, que vise a

mobilização; 3) fornecer às coletividades a capacidade de compor outra visão do mundo e a segurança para lutarem a favor da dignidade desde o pensamento crítico; 4) buscar de forma permanente a exterioridade do sistema dominante.

As condições listadas devem coadunar com os deveres que todos e todas devem ter com o incentivo de práticas emancipadoras fundadas na luta pela dignidade. São eles: 1) o *reconhecimento* da aptidão de reação cultural (simbólica) diante das relações em que se está inserido/a; 2) o *respeito* ao reconhecimento como requisito necessário à práxis pela dignidade e às diferentes percepções de mundo; 3) a *reciprocidade* para a devolução dos itens utilizados – de outros seres humanos ou da natureza - para a construção dos privilégios; 4) a *responsabilidade* para deduzir e assumir o dano causado aos outros; e 5) a *redistribuição* dos recursos primários e secundários para a edificação de uma vida digna com a instauração de normas jurídicas e ações institucionais, políticas e econômicas, tangíveis (Herrera Flores, 2009, p. 61).

Por conseguinte, a proposta de construção de uma nova cultura de direitos humanos de Herrera Flores (2009, p. 63) atualiza “o princípio de esperança que sustenta a toda ação humana consciente do mundo em que se vive e da posição que se ocupa nele” e se caracteriza pela tríplice abertura à ação social, que se dá de forma *epistemológica* (reagir culturalmente permite atuar diretamente nos processos de divisão social, sexual, étnica e territorial em benefício da igualdade e da justiça), *intercultural* (considerando-se as diversas maneiras existentes de luta pela dignidade) e *política* (a necessidade de aprofundamento e ampliação do conceito de democracia por partes das instituições).

Num panorama similar, Helio Gallardo (2014, p. 108) é enfático ao acentuar a emergência da criação de uma cultura efetiva de direitos humanos, da qual “depende hoje a sobrevivência *humana* da humanidade”. Para tanto, todos e todas devem ter atitudes orientadas, por exemplo, para compreender o valor e a classe das instituições jurídicas e do Estado, assim como para a análise e discussão de seu caráter sócio-histórico, avocando a ressignificação planetária das aludidas organizações jurídicas e, conseqüentemente, de direitos humanos. Tal ressignificação deve começar “das necessidades e particularidades sentidas e demandadas como libertadoras pelas minorias, ainda que estas se apresentem como múltiplas minorias”. Assim, manifestamente o catedrático defende a luta por direitos humanos

por seu fundamento sócio-histórico, por sua proposta universal e integral em tensão com necessidades diferenciadas e particularizadas, por potencializar articulações humanizadoras entre diversos, por sua proteção utópica, por seu requerimento para institucionalizar-se, sem guerra, como Direito positivo planetário. Essa luta demanda estudos e análises, mobilizações mais frequentes e constantes para denunciar tanto violações circunstanciais e sistêmicas como deturpações e utilizações ideológicas e igualmente para resgatar esses direitos, ressignificá-los, defendê-los e promovê-los como bandeiras e procedimentos de luta popular e coletiva (Gallardo, 2014, p. 108-109).

O combate suscitado pelo autor implica a promoção de uma cultura de direitos humanos. Para que ele seja levado a cabo, em diálogo direto com os/as professores/as, Hélio Gallardo (2014, p. 109) assinala a necessidade de uma imensa transformação de suas práticas e concepções educativas. Também ressalta que educar é “testemunhar para contribuir para a produção de aprendizagens, ou a necessidade de aprendizagens, coletivas” e que a educação não está presente somente na escola, mas em todas as instituições sociais (na família, no bairro, nos processos econômicos, na igreja, no Estado, no governo, nos meios de comunicação em massa etc.), as quais atuam como espaços potencializadores da autonomia dos sujeitos.

Helio Gallardo (2014, p. 109) agrega ainda que os educadores e as educadoras são essenciais para lutar e emanar a “revolução política da educação” – contida na constituição do ser humano como sujeito particular e individual projetado universalmente, como projeto de humanidade. Sem embargo esta não é uma atividade exclusiva deles/as. De tal modo, conforme acentua o escritor chileno, é crucial uma mobilização social centrada em direitos humanos entendidos sócio-historicamente,

isto é, como *transferências de poder social e pessoal* que possibilitam práticas produtivas de *autoestima legítima*. Um movimento que tenha como eixo articulador a produção de uma cultura de direitos humanos, de uma sensibilidade de reconhecimento, acompanhamento e de solidariedade humana. De uma cultura que aposte no risco de assumir o diferente que se empenha em crescer de maneira libertadora, como referência de aprendizagem e humanidade, como estímulo para crescer vital e socialmente a partir de carências próprias. (Gallardo, 2014, p. 109).

Em harmonia com as ideias propostas pelos renomados autores apresentados, considero urgente no Brasil a implementação extensiva e efetiva da abordagem dos direitos humanos em âmbito educacional, em todos os níveis de ensino, de forma a oportunizar a formação de docentes e discentes para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa para todos e todas, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou orientação sexual. A esse respeito passa-se a discorrer a seguir.

1.1 A educação em e para os direitos humanos

Cotidianamente vê-se a necessidade de discussão dos direitos humanos (DH) para o reconhecimento das diferenças e o consequente entendimento de que o ser humano se constitui em igualdade e diversidade, isto é, como um ser individual, dotado de personalidade e condição própria (Demo, 2022a). Nesse sentido, é incontestável a urgência da promoção da educação em direitos humanos (EDH), sobretudo na perspectiva de análise de gênero em contexto escolar, com o fito de erradicar as desigualdades e os preconceitos, geradores de múltiplas formas de violência, que persistem nas relações entre homens e mulheres. Assim, evidencia-se a necessidade de a escola promover a educação em e para os direitos humanos construindo estratégias metodológicas coerentes e capazes de propiciar ao/à estudante um intercâmbio de experiências, desenvolvimento da criticidade e da autoria, num processo de ressignificação de atitudes, ideias e comportamentos.

A socióloga e professora da UnB Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2016) delinea o cenário histórico da educação em direitos humanos (EDH) na América Latina a partir de 1980. Ressalta alguns documentos importantes para a promoção da EDH, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em 1948, que determina o direito à educação a todos/as; em 1974, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propôs a *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*; e um grande propulsor da EDH na América Latina foi o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), criado em San José da Costa Rica, em 1980, para a formação de docentes pesquisadores e militantes políticos da América Latina e Caribe.

Desde então, a autora destaca que foram realizadas, por exemplo, diversas ações para a promoção e defesa dos direitos humanos, tais como: formação de professores, seminários, cursos, oficinas, conferências, congressos, colóquios e encontros na América Latina. Notadamente, no Brasil, sublinham-se a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), em 1995; a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III, respectivamente, em 1996, 2002 e 2009; e o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, dentre outras importantes iniciativas.

Particularmente neste estudo, no contexto da inclusão da temática sobre gênero nas políticas educacionais, acentuam-se as contribuições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem como concepção fundante a EDH em paralelo com a educação para a valorização da diversidade e objetiva a difusão da cultura de direitos humanos, disseminando os preceitos democráticos, assim como os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

A seguir, apresentam-se os trechos do PNEDH que se referem às questões de gênero e sexualidade na educação básica:

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

[...]

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero, de orientação sexual**, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; (Brasil, 2018, p. 19, grifos nossos).

Ações programáticas

[...]

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das **temáticas relativas a gênero, identidade de gênero**, raça e etnia, religião, **orientação sexual**, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (Brasil, 2018, p. 20, grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH – 2003) concebe a EDH como um processo sistemático, multidimensional e orientador da formação do sujeito de direitos. Esse segmento formativo, guiado pela pluralidade e

alteridade, promove uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, fornecendo condições básicas para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e o reconhecimento, o respeito, a promoção e a valorização da diversidade.

Nesse contexto, para o jurista e filósofo do direito argentino Luis Alberto Warat (2004), falecido em 2010, o elo estabelecido entre educação e direitos humanos se dá pela finalidade precípua da educação: “fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia e no reconhecimento e afirmação dos direitos da alteridade” (Warat, 2004, p. 57). Destacando-se, assim, a função da educação para compreender, divulgar e conscientizar sobre os direitos humanos, pois, sem ela, estes não se concretizam. A articulação entre esses dois elementos pressupõe um projeto pedagógico integrado que estimule a vivência e o desfrute dos direitos humanos, assim como o compreender e aprender o valor existencial (que inclui o exercício da alteridade aos excluídos e esquecidos) e o fomento ao reconhecimento de práticas violadoras dos direitos humanos em qualquer parte (Warat, 2004).

Ademais, o docente de Direito ressaltava ainda que a educação para a paz compõe a educação para os direitos humanos e fundamenta-se na centralidade dos direitos humanos, no conceito de paz positiva e na perspectiva criativa dos conflitos. Estes elementos possibilitam a composição de uma agenda desde e para os direitos humanos que estimule e auxilie a todos/as, desde muito jovens, na convivência com os conflitos e sua resolução de forma positiva, sem coerção, sem violência. Isto é, o enfoque educativo dos direitos humanos permite que as pessoas encontrem sua identidade, componham sua subjetividade, entendam o sentido do mundo e gerenciem seus conflitos pacificamente (Warat, 2004).

Similarmente, Paulo César Carbonari (2010), filósofo e professor universitário gaúcho, compreende o sujeito de direitos como uma composição relacional e intersubjetiva construída na presença do *outro* e da *alteridade* - alicerçada na diferença, na pluralidade, na participação e no reconhecimento - e aponta para a necessidade de transformação dos espaços públicos e privatizados e da subjetividade na perspectiva da intersubjetividade solidária, preconizando a pluridimensionalidade do sujeito de direitos humanos como uma forma de materializar a nova subjetividade.

O teórico entende que a educação própria e apropriada à construção de sujeitos pluridimensionais de direitos humanos impõe a humanização do humano

estabelecido em ambiente natural e cultural. Dessa forma, a educação também deverá propiciar a formação de atitudes e posturas de vida num exercício de reflexão e ação críticas. Para esse fim, é necessária uma nova pedagogia, fundada na construção da participação; na compreensão dos dissensos e dos conflitos e na construção de mediações adequadas; e na abertura para o mundo. Isto quer dizer que a educação em direitos humanos tem em sua essência a interação e sua finalidade básica é abrir-se para os sujeitos pluridimensionais (Carbonari, 2010).

Outrossim, Alicia Cabezudo (2014), professora universitária argentina, aponta para a necessidade de uma visão pluridimensional da educação para a cultura de paz e direitos humanos que trate das demandas mais urgentes da sociedade a partir de práticas pedagógicas que questionem e promovam um aprofundamento dos problemas e das violações dos direitos humanos e da dignidade humana dos cidadãos. Ou seja, é fundamental que a educação para a paz e os direitos humanos mantenha o compromisso de analisar e monitorar tanto as violações aos direitos individuais quanto o cumprimento dos direitos, sejam sociais, culturais ou políticos, pelos Estados, ampliando, assim, a noção de paz.

Nessa ótica, Nair Sousa e Sinara Zardo (que também é docente na UnB) (2016) sublinham a importância de atrelar os processos formativos comprometidos com a educação em direitos humanos com a interculturalidade, possibilitando aos sujeitos de direitos exercerem a resistência ativa, em âmbito social, cultural e político, em prol da universalidade das garantias e do respeito às diferenças (Sousa & Zardo, 2015 *apud* Sousa, 2016). Para as autoras, é necessária uma educação de caráter intercultural apoiada

na comunicação e interação entre distintos sujeitos e grupos culturais; no reconhecimento do direito à diferença; no combate aos modos de desigualdade social e discriminação; no estabelecimento de relações igualitárias e dialógicas entre grupos sociais e pessoas de universos culturais diversificados; admite a presença de relações de poder nas relações interpessoais e sociais; adota estratégias para lidar com os conflitos; identifica mecanismos de poder nas relações culturais; contribui para processos de afirmação de identidades culturais específicas; e reconhece processos de hibridização cultural capazes de configurar identidades em permanente construção (Sousa & Zardo, 2015 *apud* Sousa, 2016, p. 106).

Propondo ações didáticas efetivas, Pedro Demo (2022b), respeitado sociólogo e docente da UnB, apresenta um esboço de como pode ser abordada a questão de

gênero na escola no âmbito dos direitos humanos. Para o autor, é substancial que se trate da relação igual e diversa entre os/as adolescentes para a promoção de uma convivência “instigante e igualitária” permeada pelo respeito mútuo, como também haja a orientação de como evitar a gravidez precoce; o enfrentamento à violência contra a mulher – num ambiente caracterizado pela reciprocidade e rivalidade respeitosa; romper os paradigmas profissionais de que às mulheres cabem os cursos ou cargos subalternos; formar grupos de trabalho compostos por meninos e meninas; a condução cuidadosa e adequada de temas ligados à educação sexual; não aplicar punições, à exceção de casos extremos, por agressões e transgressões à diversidade de gênero, que devem ser examinadas sob a ótica pedagógica. Dessa forma, a escola deve ser vista como um ambiente propício para o exercício da democracia e república respaldadas no igualitarismo e na diversidade.

Isto posto, é perceptível que a adequada promoção da EDH permite a problematização das questões relacionadas ao gênero junto aos/as discentes, pais, mães, docentes e demais funcionários/as das instituições educacionais, com vistas a proporcionar avanços no combate às violências, ao desrespeito, às desigualdades e à intolerância e a construção de mecanismos para o desenvolvimento de uma sociedade pautada na democracia, na justiça, na pluralidade e na diversidade.

Em seguida, explana-se sobre a necessária aproximação entre a educação em direitos humanos e o ensino médio, como também acerca da reforma do Novo Ensino Médio.

1.2 O acesso ao ensino médio no Brasil

A Constituição Federal de 1988 (CF) inclui o direito à educação no rol dos direitos sociais no artigo 6º, os quais se fundam no valor da igualdade entre as pessoas, e assegura a realização desse princípio fundamental nos artigos 205 a 214. O disposto no 205 prescreve que a educação é compreendida como um direito de todos/as e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, e possui a tripla função de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O tripé funcional da educação estabelecido na Lei Maior permite a concepção da educação como apropriação cultural, a qual garante uma leitura crítica,

emancipada e emancipadora do mundo e é indispensável para a materialização da educação nos termos constitucionais (Cara, 2019). Nesse sentido, de acordo com Daniel Cara (2019), educador e cientista político paulistano, a educação, em sentido *lato sensu*, pode ser definida como a apropriação de cultura, isto é, a cultura é toda a criação humana nas distintas áreas do conhecimento. Sendo assim, apropriar-se da cultura é direito de todos os indivíduos e, por conseguinte, o direito à educação é um direito humano, posto que tal apoderamento compõe precipuamente a condição humana e é necessária para desfrutar a vida.

Não obstante, a educação também pode ser compreendida pela relação orgânica com a estrutura social, haja vista que a compõe e por ela é concebida (Corti, 2019). Especialmente na tessitura do ensino médio, destaca-se o vínculo entre a educação e a sociedade refletido na “manutenção de uma estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social” (Corti, 2019, p. 47).

Impulsionadas pela demanda popular e pela necessidade de o Brasil ser mais competitivo na conjuntura econômica internacional, a massificação e a popularização do ensino médio se deram na década de 1990, sem planejamento por parte da União e dos estados e, conseqüentemente, sem recursos financeiros, com a ampliação das vagas nas escolas públicas a partir da estrutura física já existente e aproveitando os professores do ensino fundamental (Corti, 2019). A esse respeito Ana Paula Corti (2019, p. 48), conceituada socióloga e educadora brasileira, alerta para o fato de que ao Brasil, por representar as elites, “nunca interessou a expansão organizada e planejada de educação para o povo, muito menos do ensino médio, etapa reservada aos ‘eleitos’ que assumiriam as posições de comando no país”.

Ademais, Nora Krawczyk (2011), educadora e pesquisadora da área de política educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), adverte que o movimento de ampliação do ensino médio da década de 1990 não pode ser identificado como um meio de universalizar e democratizar o acesso a esse ciclo final, tendo em vista o alto percentual de jovens que estão fora da escola, a queda nas matrículas desde 2004 e os elevados índices de evasão e reprovação, assim como os obstáculos concernentes aos conteúdos abordados, à formação e remuneração dos/as professores/as, à falta de infraestrutura e gestão escolar adequadas, aos recursos públicos aplicados, entre outros motivos.

Todavia, de 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a pauta da educação incluiu o ensino médio, até então invisível nas políticas educacionais (Corti, 2019). Ana Paula Corti (2019, p. 48) acrescenta que, nessa época, as notícias sobre o ensino médio figuravam “as páginas dos grandes jornais e a marcar presença nos noticiários juntamente com os casos de violência escolar, de degradação física e material das escolas e de baixo rendimento dos alunos.”

Nesse ínterim, após muitos debates e pressões de determinados segmentos sociais, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, construída (ou costurada) a partir do projeto do Deputado Octavio Elísio e do Senador e educador Darcy Ribeiro, cuja lei estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio e o relacionou nas etapas da educação básica:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – Educação superior (Brasil, 1996).

Outrossim, destaca-se que, na Carta Magna, apenas em 2009 foi estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio na fase final da educação básica – pela Emenda Constitucional n.º 59, que estendeu a idade escolar obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos -, indicando a sua magnitude política e social para o país. Sem embargo, é uma etapa escolar ainda carente de uma identidade precisa, vista apenas como uma via de acesso à universidade ou à formação profissional (Krawczyk, 2011). Tal perspectiva consta na LDBEN ao definir como finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). Estes propósitos serão alcançados ao se cumprir os objetivos de “alfabetização plena e formação de leitores” (Brasil, 1996, art. 22, parágrafo único).

Especialmente sobre a etapa final da educação básica, o art. 35 da LDBEN apresenta as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a **preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, grifos nossos).

Assim, a nova LDBEN reafirma a educação como um direito, tal qual a previsão da Constituição de 1988, e atua como um alicerce para que outras normatizações sejam elaboradas na busca de efetivação dos princípios nela contidos, possibilitando, portanto, avanços na esfera educacional. Porém vale ressaltar que a LDBEN não correspondeu às expectativas dos educadores e das educadoras e foi considerada minimalista e flexível com o fim de atender aos padrões de desregulamentação e privatização do momento (Nascimento, 2007).

Além disso, é relevante mencionar que o art. 210 da CF apresenta o propósito de se formular um currículo nacional ao apontar que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988) e, reforçando esse objetivo, a LDBEN determina a elaboração de uma Base Nacional Comum:

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 (Brasil, 1996, grifos nossos).

Em 1998, foi aprovada uma reforma do ensino médio, que se caracterizou como uma reformulação curricular, sem projeção estrutural, pois, influenciada pelo setor produtivo, incluiu no currículo a concepção de “diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento e competências,” considerando a necessidade de “formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos” (Corti, 2019, p. 49).

Para isso, as novas diretrizes fragmentaram as disciplinas em dois blocos: uma base comum composta por linguagem e códigos, ciências da natureza e

matemática e ciências humanas; e uma parte diversificada, com 25% da carga horária total, compreendida por pelo menos uma língua estrangeira e outras disciplinas interdisciplinares; e, a partir de então, os cursos técnicos profissionalizantes foram desassociados do ensino médio e ofertados concomitante ou sequencialmente (Nascimento, 2007).

Nesse cenário, com o fim de orientar a prática docente para novas abordagens e metodologias no cotidiano escolar, apresentando os principais conteúdos a serem trabalhados, elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma coleção de documentos pautados na contextualização e na interdisciplinaridade, princípios estruturadores do novo currículo. Os PCNs seguem também “uma lógica mais tecnicista voltada para valores do capital, como meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade, por meio da pedagogia das competências” (Gomides, 2022, p. 78).

De outro modo, os governos Lula e Dilma (2003 – 2016) tentaram uma mudança na estrutura dessa última etapa da educação básica ao integrá-la ao fundo de financiamento da educação e instituir o ensino médio integrado à educação profissional técnica, expandindo, assim, a rede federal. No entanto,

as disputas pela hegemonia da agenda educacional foram intensas, e marcadas pela força de institutos e fundações empresariais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar o governo federal no sentido de aprofundar as políticas neoliberais” (Corti, 2019, p. 50).

Em 2016, numa conjuntura de muita instabilidade política, econômica e social, sem uma discussão democrática com os diversos segmentos sociais, o então presidente Michel Temer propôs mais uma reforma no ensino médio por meio da Medida Provisória n.º 746/16, que foi convertida na Lei n.º 13.415 de 2017, a qual, dentre outros dispositivos, alterou expressivamente a LDBEN e se constitui como um retrocesso, considerando que uma vez mais reafirmaram-se os interesses hegemônicos e capitalistas na esfera educacional. Conforme exposto na próxima seção.

1.3 A Reforma do Novo Ensino Médio

Diante dos altos índices de abandono e reprovação no ensino médio, da baixa qualidade dessa fase final de ensino e da necessidade de deixá-la mais atraente

aos/às estudantes, entre outros fatores, justifica-se a promulgação da Lei n.º 13.415/2017. Mas “o caráter de mudança curricular desprivilegia o debate sobre necessidades maiores nesse momento” (Gomides, 2022, p. 83).

Nessa conjuntura, a referida lei propõe uma reestruturação curricular e, para isso, procedeu, por exemplo, à inclusão do artigo 35-A e a alteração do 36 da LDBEN, estabelecendo que o currículo do ensino médio deve ser orientado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estruturada em competências e habilidades, e pelos denominados itinerários formativos, que objetivam o alinhamento das demandas por mão de obra às necessidades do mercado capitalista por meio da educação:

Art. 35-A. A **Base Nacional Comum Curricular** definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

Art. 36. **O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino,

[...]

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 1996, grifos nossos).

Dessa forma, a BNCC apresenta como fundamento pedagógico o desenvolvimento de competências, justificado por ser um enfoque que converge com organismos e avaliações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenadora do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa); e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), instituidora do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2017).

A reforma assumiu uma radicalidade neoliberal, que, para a educadora Ana Paula Corti (2019, p. 52), “é um indício da vitória dos setores empresariais na

formulação da agenda governamental para o ensino médio”. Logo, observa-se que o princípio da flexibilização perfaz a proposta da Lei n.º 13.415/2017 ao possibilitar: I) a adoção ou não do ensino em tempo integral; II) a oferta dos itinerários formativos; III) a adequação destes à demanda de cada região da federação; IV) a ampliação, progressiva, da carga horária total do ensino médio para 3.000 horas, distribuídas em 1.800 horas para formação geral básica (composta pelas quatro áreas de conhecimento relacionadas no art. 35-A), que contava, porém, com 2.400 horas, e 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos; V) a oferta de parte do ensino na modalidade à distância; VI) a exclusão do rol de disciplinas obrigatórias de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, que versam o currículo sob a forma de “estudos e práticas,” nos termos do art. 35-A, §2, da Lei n.º 13.415/2017; VII) a revogação da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola; VIII) a promoção de uma desprofissionalização institucionalizada ao permitir a contratação de profissionais sem licenciatura; e IX) ao professor lecionar numa mesma instituição de ensino em mais de um turno.

Em 2023, com o objetivo de modificar alguns pontos da Reforma do Novo Ensino Médio de 2017, o Poder Executivo elaborou o Projeto de Lei n.º 5.230/2023, que altera a Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN) e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. A referida proposta foi aprovada na Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024, trás a realização de um acordo entre o governo e os parlamentares a respeito da carga horária para as disciplinas obrigatórias. A próxima etapa é a análise pelo Senado Federal.

Dentre as modificações aprovadas destacam-se: o aumento de 1.800 para 2.400 horas das disciplinas obrigatórias e a redução de 1.200 para 600 horas das optativas (itinerários formativos escolhidos pelo/a estudante), mantendo a carga horária total de 3.000 horas para os três anos de ensino médio; no caso de curso técnico e profissional, 2.100 horas de formação geral básica e 900 horas exclusivas para as disciplinas do curso; ao rol das disciplinas obrigatórias (Linguagens e suas tecnologias -Língua Portuguesa e suas literaturas e Matemática e suas tecnologias), acrescentam-se Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Ciências da Natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química, Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Filosofia, Geografia, História e Sociologia; o ensino da Língua espanhola passa a ser facultativo, de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino; a limitação de

oferta de dois itinerários formativos apenas, que contemplem ao menos uma das áreas de conhecimento, ou curso de formação técnica e profissional.

O contexto político das mudanças do ensino médio nos permite entender que a educação, para além de ser um direito constitucionalmente garantido a todas e todos, intrínseco à dignidade da pessoa humana, é uma área em disputa, de luta de interesses, na qual busca-se o atendimento às imposições do capital e do setor produtivo a partir de um currículo mantenedor das relações de poder nas sociedades de classe. Nessa lógica, o currículo escolar “não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender” (Ferreira, 2017, p. 303 *apud* Gomides, 2022, p. 91), assim “na medida em que a sociedade se modifica, as demandas na educação, no currículo e no mundo do trabalho também se modificam” (Gomides, 2022, p. 91).

De acordo com Ana Paula Corti (2019, p. 52), os Estados neoliberais, ao aventar mudanças educacionais, preferem as reformas curriculares, posto que são de baixo custo em comparação com a defrontação de imbróglios estruturais, e, conseqüentemente, reduzem os investimentos na educação, assim como oportunizam a privatização e atuam “como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias”. A autora acrescenta ainda que

Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação. Numa explícita aliança com o estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação (Corti, 2019, p. 52, grifos nossos).

Logo, historicamente, em nosso país, a educação é permanentemente empregada como instrumento de poder e manutenção de uma pauta dominante, pressionada pelo jogo de interesses constante na dinâmica social. Assim, nas palavras do professor universitário e pesquisador sobre políticas educacionais Fernando Cássio (2019, p. 16), “é preciso desbarbarizar a educação”, utilizá-la “como instrumento de luta e de liberdade”, entendê-la como polissêmica e dinâmica e, por essa razão, reconhecê-la como intrínseca ao processo de humanização dos

sujeitos. Como também é imprescindível a compreensão da educação desde o processo de construção de uma sociabilidade, marcada pela ampla e irrestrita dignidade humana.

Nessa ótica, no I Simpósio da Comissão de Direito Constitucional do Instituto dos Advogados Brasileiros, realizado em 20 de julho de 2023, cujo tema era *Novo Ensino Médio: desafios estruturantes ao federalismo cooperado*, o jurista e professor José Geraldo de Sousa Junior (2023) ressalta que a Reforma do Ensino Médio requer a manutenção de um debate qualificado, engajado, desde um sistema participativo, característico de uma democracia participativa; a criação de mecanismos que contenham o açodamento local na governança; a compreensão da importância, da fundamentalidade da educação. Ademais, aponta para a premência de se descolonizar os currículos, promovendo discussões sobre o racismo, o patriarcado, o feminicídio, o sistema de produção, a democracia e os direitos humanos, em contraposição a temas como o empreendedorismo e as tecnologias de informática.

Nessa circunstância, é imperiosa a proteção e materialização dos direitos humanos numa conjuntura sócio-política democrática a partir do educar para os direitos humanos, que favorece a construção de uma cultura da não violência, pautada na tolerância, no respeito e na igualdade entre os povos; uma cultura de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais, coletivos e universais. A educação em direitos humanos, portanto, tem caráter transformador e emancipador, precipuamente numa perspectiva contra-hegemônica.

No próximo capítulo, dentro do campo da epistemologia feminista, será abordado o fenômeno da violência contra as mulheres através da explanação de contribuições factuais, teóricas e conceituais, incluindo o sistema patriarcal, o conceito de gênero, as dinâmicas de gênero na educação, a "ideologia de gênero" e o movimento feminista.

2 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA

Homens e mulheres vivem em um palco no qual desempenham seus papéis designados, ambos de igual importância. A peça não pode prosseguir sem os dois tipos de atores. Nenhum deles “contribui” mais ou menos para o conjunto; nenhum é secundário nem dispensável. Mas o cenário é concebido, pintado e definido por homens. Homens escreveram a peça, dirigiram o espetáculo, interpretaram os significados da ação. Eles se autoescalaram para os papéis mais interessantes e heroicos, deixando para as mulheres os papéis de coadjuvante (Lerner, Gerda, 2019, p. 38).

2.1 O sistema patriarcal

Gerda Lerner (2019), historiadora, escritora e professora austríaca, falecida em 2013, investigou as origens do patriarcado e descreveu a história de opressão das mulheres pelos homens. A estudiosa destacou o apagamento e a negligência no registro da história das mulheres, que “são e foram peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade e a construção da civilização” (p. 28). Sem embargo, verificou que a História, criada desde a invenção da escrita na Antiga Mesopotâmia, foi patenteada por historiadores homens, que, obviamente, compilavam apenas os feitos significativos de homens. Em outras palavras, inventariavam as façanhas de pequenas elites e excluía, por conseguinte, a maioria dos homens - os grupos subordinados (camponeses, escravos e proletariado).

De mais a mais, os eventos que as mulheres protagonizaram não foram registrados, como também a interpretação delas, que foi encoberta. À vista disso, na composição do conhecimento histórico, as mulheres foram marginalizadas, consideradas desimportantes, secundárias na criação da civilização. Nada obstante, “assim como os homens, as mulheres são e sempre foram sujeitos e agentes da história” (Lerner, 2019, p. 28). Logo, Gerda Lerner (2019, p. 29) advertiu que tanto os homens quanto as mulheres foram excluídos e discriminados por razões de classe. Contudo nenhum homem foi eliminado do arquivo histórico por consequência de seu sexo, ao contrário do que lhes sucedeu a todas as mulheres.

A historiógrafa apurou, então, que os dados gravados e interpretados a respeito do passado da espécie humana foram colecionados parcialmente, haja vista que

omite o passado de metade dos seres humanos, sendo portanto distorcido, além de contar a história apenas do ponto de vista da metade masculina da humanidade. [...] As mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer História, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres nesse esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. **As mulheres são maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria** (Lerner, 2019, p. 28-29, grifos nossos).

Gerda Lerner (2019) apontou ainda que a conscientização das mulheres sobre a própria condição de subordinação na sociedade, a qual é mais arcaica do que a civilização, ocorreu tardiamente, mais de 3.500 anos. A autora acrescentou também que “essa tomada de consciência por parte das mulheres torna-se a força dialética que as impele à ação para mudar a própria condição e começar um novo relacionamento com a sociedade dominada pelos homens” (Lerner, 2019, p. 30). Assim sendo, segundo a investigadora, o conhecimento de seu passado por homens e mulheres é, por si só, no fazer história, a força motriz.

Nessa sequência, Gerda Lerner (2019, p. 32-34) observou que a história da dominação masculina e de exclusão das mulheres passou também pelo controle da sexualidade e da reprodução femininas desde a instauração do patriarcado, num processo desencadeado em quase 2.500 anos, de 3100 a 600 a.C., em diferentes sociedades e com ritmo e momentos variados. A partir desse entendimento, dentre as propostas da autora, destacam-se que:

- a) a formação da propriedade privada e da sociedade de classes é subsequente à apropriação da função sexual e reprodutiva das mulheres pelos homens;
- b) a organização dos estados arcaicos ocorreu nos moldes do patriarcado;
- c) as práticas de dominância e hierarquia dos homens se iniciaram com a dominância sobre as mulheres do próprio grupo e se institucionalizaram com a escravidão, ao escravizar as mulheres do grupo conquistado;
- d) a oficialização da subordinação sexual das mulheres transcorreu em antigos códigos de leis impostas pelo Estado, aos quais as mulheres eram compelidas a

cumpri-los por meio da força, da dependência econômica do chefe de família, dos privilégios de classe conferidos a mulheres das classes mais altas e do recurso da divisão entre mulheres respeitáveis e não respeitáveis;

e) há diferença na definição de classe para homens e mulheres. Para eles, a classe se fundamenta na relação com os meios de produção. Para elas, a classe é permeada pelos vínculos sexuais com um homem. A ligação com um homem torna a mulher “respeitável” e não ter um elo com um homem ou ser livre a converte em “não respeitável”. As leis que instituíram o uso do véu por mulheres legitimaram a divisão feminina apresentada.

Posto isto, Gerda Lerner (2019, p. 290) conceituou o vocábulo patriarcado como “a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral”. Essa concepção revela que o poder exercido pelos homens perpassa todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres são desapossadas desse poder. Todavia “não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência e recursos”.

Em interpretação símile sobre as relações de gênero, o patriarcado e a violência, Heleieth Saffioti (2015), socióloga brasileira, falecida em 2010, aventou reflexões a partir da sua colaboração com a pesquisa *A mulher brasileira nos espaços público e privado*, da Fundação Perseu Abramo. A estudiosa enfatizou a relevância do emprego da definição de patriarcado na atualidade, uma vez que é um fenômeno social que sofre permanente transformação e transpassa toda a sociedade, não somente o núcleo familiar das brasileiras atingidas pelo machismo, pela violência. Para ela, a manutenção do termo patriarcado se justifica por: 1) não se tratar de uma relação privada, mas civil; 2) conceder direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, quase sem limitações; 3) esculpir uma classe das relações hierárquicas presente em todos os setores da sociedade; 4) possuir um fundamento material; 5) corporificar-se; e 6) retratar uma estrutura de poder apoiada na ideologia e na violência (Saffioti, 2015, p. 60).

Acerca do conceito de patriarcado, Heleieth Saffioti (2015, p. 112-113) esclareceu que, embora estejamos vivenciando muitos avanços femininos, não houve a eliminação da base material desse regime opressor, o qual está ancorado na dominação e exploração econômica e sexual, sobretudo das mulheres, as quais são objetificadas para satisfação sexual masculina, reprodução de herdeiros, de

força de trabalho e de novas reprodutoras. Inclusive, acrescentou a autora, “ninguém, nem mesmo homossexuais masculinos e femininos, travestis e transgêneros, fica fora do esquema de gênero patriarcal” (p. 130).

Ademais, Heleieth Saffioti (2015, p. 37) alertou para o fato de o sexismo, além de ser uma ideologia, ser o reflexo de uma estrutura de poder, que afeta tanto aos homens quanto às mulheres, mas mormente a elas. Outrossim, ressaltou a dupla face do poder: “o da potência e o da impotência. As mulheres estão familiarizadas com esta última, mas este não é o caso dos homens, acreditando-se que, quando eles perpetram a violência, estão sob o efeito da impotência” (Saffioti, 2015, p. 54). Nesse viés, a autora avultou a diferença na socialização de homens e mulheres, dado que

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos, dentre os quais se pode realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigidos por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas não usam o carro como arma, correm menos e são mais prudentes (Saffioti, 2015, p. 37, grifos nossos).

Heleieth Saffioti (2015), então, examinou a gênese do racismo e do sexismo, que surgiram no mesmo momento histórico. Nessa análise, ponderou que, sendo o racismo o fundamento do escravismo, na conquista de um povo, os homens eram assassinados, pois, por sua força física, ofereciam risco, ou empregados na força de trabalho; e as mulheres eram resguardadas para o trabalho, a reprodução de força de trabalho e serviços sexuais ao povo conquistador. Este, portanto, é o cerne do sexismo - preconceito pautado na relação de dominação-subordinação - e a comprovação de que o “gênero não é tão somente social, dele participando também o corpo” (Saffioti, 2015, 133).

Logo, constatou Heleieth Saffioti (2015, p. 134) que o gênero, a classe social e a raça/etnia são as subestruturas da sociedade, as quais unificam as contradições do patriarcado, do racismo e do capitalismo. Assim, diante da exploração econômica da mulher unida ao controle de sua sexualidade, o patriarcado (estrutura de poder presente em todas as estruturas sociais) e o capitalismo (sistema de poderio responsável por mercantilizar as relações sociais a partir de discriminações

baseadas no gênero e na raça/etnia) compõem juntos o processo de dominação-exploração ou exploração-dominação. A despeito do racismo e do sexismo terem antecipado temporalmente o método de exploração pelo capital, observa-se que o capitalismo se apoderou das desvantagens femininas, beneficiando-se, até o presente momento, das discriminações que alvejam as mulheres.

Sob esse olhar, para Heleieth Saffioti (2015, p. 139),

O homem é visto como essencial, a mulher, como inessencial. **O primeiro é considerado sujeito, a mulher, o outro.** O fato de o patriarcado ser um pacto entre os homens não significa que a ele as mulheres não oponham resistência. Como já se patenteou, **sempre que há relações de dominação-exploração, há resistência, há luta, há conflitos, que se expressam pela vingança, pela sabotagem, pelo boicote ou pela luta de classes** (grifos nossos).

Nessa contextura, entender o patriarcado como estrutura de poder nos leva a examinar especialmente o **contexto histórico brasileiro**, no qual a formação nacional e a construção do pensamento social envolvem o sistema patriarcal. Sublinha-se que, no início do século XVI, ao chegar o Brasil, Portugal inicia o processo de colonização, caracterizado pela ampliação do cristianismo, pela posse das terras e, conseqüentemente, pelo enriquecimento da Europa. Inicialmente não havia o interesse em fixar residência no novo continente, buscavam somente sua exploração, porém, com a valorização do açúcar na Europa, os portugueses criaram lavouras de grande porte, engenhos, e, com isso, surgiram os latifúndios. Desse modo, se instalaram no litoral brasileiro e iniciaram a sociedade patriarcal (Silva, 2000, p. 50).

Segundo José Carlos Leal (2004, p. 50), escritor, professor e pesquisador fluminense, acatando a dinâmica do *pater famílias*, o senhor de engenho estabelecia a casa-grande, que era governada pela matrona ou matriarca, uma espécie de gerente doméstica, responsável por manter a organização da casa. As mulheres portuguesas implantaram no Brasil sua cultura, a cultura europeia. Trouxeram de lá seus próprios hábitos e o luxo para não sucumbirem num cenário diverso. Porém, no início da colonização, não eram muitas as mulheres brancas que conseguiam atravessar o Atlântico, assim os portugueses obrigavam as indígenas e as negras a serem suas escravas e concubinas, iniciando o processo de miscigenação (Chakian, 2020, p. 66).

As famílias eram compostas por pai, mãe, filhos, parentes e agregados. Havia uma delimitação dos espaços, caracterizada por uma rígida hierarquização e estratificação. A hierarquia estabelecia os papéis e as regras para cada integrante do núcleo familiar. Desse modo, o poder patriarcal restringia o lugar da mulher e determinava o controle que o marido detinha sobre ela. Isto é, a mulher, tanto a esposa quanto a filha, era vista como sua propriedade (Leal, 2004, p. 55). De acordo com José Carlos Leal (2004, p. 56), o espaço feminino se restringia à missa, único contexto em que se podia distanciar da clausura, posto que a rua era frequentada apenas pelos homens e pelas prostitutas, as únicas mulheres que caminhavam sem restrição. Ou seja, a casa era o ambiente obrigatório para as mulheres, que deveriam gerenciá-la e limitar-se aos comandos do seu esposo. Para fazer compras, por exemplo, os representantes das lojas iam até os sobrados para que as mulheres não se deslocassem do lar.

Por esse ângulo, a historiadora Cecília Chakorowski (2013, p. 5) destaca que, no Brasil Colônia, a Igreja Católica Apostólica Romana iniciou a educação, porém sem incluir as mulheres, haja vista que pregava que deviam obediência total ao pai e ao marido. Em outras palavras, sua diversão se restringia ao lar e à igreja, eram impedidas de estudar e oprimidas pelo mundo masculino. Na mesma ótica, Maria Amélia Teles (1999, p. 157), jornalista, escritora e ativista pelos direitos humanos, observa que, naquela época, os colonizadores e a população masculina exploraram as indígenas, as negras, as brancas, as quais serviam ao pai, ao patrão e ao marido e também eram manipuladas pela igreja. Assim, desde o princípio, foram excluídas da sociedade brasileira e ocuparam uma posição secundária, porém foram rebeldes e símbolo de resistência, “as mulheres negras, com as ações coletivas; e as brancas, quase sempre individualmente”.

Nessa linha, Silvia Chakian (2020, p. 65), Promotora de Justiça do Ministério Público de São Paulo, aponta os distintos paradigmas imbricados na construção da inferioridade feminina, sob a influência da colonização, da escravização e da alienação sobre os grupos de mulheres. À vista disso, a discriminação que as mulheres brancas da classe dominante sofriam estava restrita ao espaço privado, na condição de subalternidade ao chefe a família. Já as mulheres negras experienciavam “todo tipo de violência dentro e fora das senzalas, seja nos campos de trabalho, onde eram vítimas de todo tipo de castigo físico ou humilhações, seja dentro dos espaços privados, onde eram estupradas por seus senhores”. A autora

salienta ainda que, a despeito da abolição, as mulheres negras seguiram sofrendo discriminação e preconceito, que reverberam até a atualidade, como na precarização dos trabalhos. “Se o trabalho das mulheres brancas era visto como subsidiário às tarefas exigidas em razão da ‘natureza feminina’, mulheres negras nunca puderam dele se distanciar, sem prejuízo de também assumirem as demandas domésticas”.

Ressalta-se que, por 327 anos (de 1500 a 1827), apenas os homens tinham o direito à educação. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres eram proibidas de estudar. Em 1827, promulgou-se a lei que instituía o ensino público e gratuito no Brasil, porém evidencia-se a exclusão da maioria da população do sistema educacional: os/as pobres e negros/as. Além disso, as meninas só eram admitidas nas escolas de primeiro grau, ou seja, elas eram educadas para o casamento, posto que a sua instrução foi pensada para melhor exercer o seu papel de mãe, e os meninos para alcançar o ensino superior (Chakian, 2020, p. 71).

Relata-se que era uma educação opressora e segregadora, com currículos diferentes para homens e mulheres. De igual modo, o direito à matrícula no ensino superior ocorreu tardiamente, somente foi possível em 1879 com a Lei Leôncio Carvalho. A propósito, Silvia Chakian (2020, p. 72) relata que Rita Lobato foi a primeira mulher a se graduar no país, na Faculdade de Medicina da Bahia (a primeira instituição de ensino superior do Brasil foi fundada 79 anos antes) e, 30 anos depois, Maria Rita de Andrade foi a primeira mulher negra a se formar no ensino superior, na Faculdade de Direito da Bahia.

Ademais, demonstra-se ainda que o homem devia (e ainda deve) agir masculinamente, representava a virilidade, a razão, o dever de prover os recursos para a manutenção da família, assim como lhe eram atribuídas as funções de liderança política, a autoridade moral, o privilégio social, o controle das propriedades, os cargos de maior importância cultural e o domínio da família (figura de autoridade com as mulheres e as crianças). Nesse contexto, a mulher simbolizava a figura frágil, ingênua e emotiva, desde muito jovem era preparada para o casamento, que não se fundava em um ato de amor e afeto, e lhe outorgavam os cargos inferiores e de importância familiar e, obviamente, as tarefas domésticas.

Destaca-se também que, para o homem, o adultério era socialmente aceitável, no entanto, era um comportamento inadmissível para a mulher, que devia sofrer punições. Nesse sentido, tem-se o registro do tratamento desigual com relação às mulheres em legislações que reproduziam os valores culturais da

sociedade. Como por exemplo, as Ordenações Filipinas, extremamente rigorosas, promulgadas em 1603, autorizavam ao marido matar a esposa adúltera por legítima defesa da honra. Como se vê no Livro 5, Título XXXVIII:

Do que matou sua mulher, pola achar em adultério.

Achando o homem casado sua mulher em adultério, lícitamente poderá matar assi a ella, como o adúltero, salvo se o marido for peão, e o adúltero Fidalgo, ou nosso Dezembargador, ou pessoa de maior qualidade (Portugal, 2012).

Esse permissivo legal para matar a esposa poderia se fundar em um adultério como também em uma suspeita de traição, um rumor. E era admitido apenas se o amante fosse “peão”, se fosse “pessoa de maior qualidade”, a pena seria o exílio por três anos na África (Chakian, 2020, p. 99). Acentua-se que o referido ordenamento esteve vigente no Brasil por mais de trezentos anos. Foi revogado somente em 1916, com o advento do 1º Código Civil brasileiro. Este, por sua vez, legitimou o sistema patriarcal, no qual o poder do homem predominava em relação à mulher, ao considerar a mulher casada relativamente incapaz, à necessidade de autorização do marido para trabalhar, à obrigatoriedade de usar o sobrenome do marido, à possibilidade de anulação do casamento em caso de a mulher ser “desaflorada” e à inexistência de divórcio - havia apenas o desquite, posto que o casamento era indissolúvel.

No tocante ao argumento da legítima defesa da honra, evoca-se o primeiro julgamento que absolveu o milionário Doca Street pelo assassinato de sua companheira, a socialite Ângela Diniz, em Búzios, Rio de Janeiro, em 1976, sob essa alegação. Esse episódio foi uma forte motivação para os movimentos feministas combaterem a violência extrema contra as mulheres e a utilização da figura jurídica da legítima defesa da honra. Assim, o segundo julgamento de Doca Street foi considerado uma conquista para o movimento feminista, posto que a sua libertação, após o primeiro, iniciou uma forte corrente pela defesa da vida das mulheres e pela punição dos assassinos. As mulheres organizaram campanhas em torno do lema: “Quem ama não mata” e pressionaram o tribunal, com o apoio popular, para um novo julgamento, no qual foi condenado a 15 anos e 6 meses de prisão.

Diante disso, observa-se que a mobilização de grupos de mulheres conseguiu mudar drasticamente a opinião pública brasileira entre os dois julgamentos e a forma como crimes como esse eram processados e julgados nos Tribunais (Teles, 1999, p. 132). Relativamente à trajetória do movimento feminista no Brasil, Maria Amélia Teles (1999, p. 131) ressalta que, na década de 1980, as organizações de mulheres se multiplicaram pelo país, o que evidencia um avanço da consciência feminista, e a milenar e estigmatizada violência doméstica e sexual começou a ser denunciada, revelando o autoritarismo e a agressividade na relação entre homens e mulheres.

Na mesma perspectiva, Luiza Nagib Eluf (2007, p. 170), advogada criminal, em seu livro intitulado *A paixão no banco dos réus*, narra que, após a absolvição de Doca Street em seu primeiro julgamento, a revista *Veja* de 11 de novembro de 1981 apresentou dados da organização feminista *SOS Mulher* que indicavam que, até aquele momento, 722 mulheres haviam sido mortas por seus companheiros por questões de ciúmes. A autora analisa também a importância da atuação feminista: “Se, até os anos 60, seus atores [nos crimes passionais] ainda podiam ser absolvidos, no Brasil, por legítima defesa da honra, nos anos 70 a impunidade começa a diminuir com a atuação dos movimentos feministas”. Portanto, a condenação de Doca Street foi um verdadeiro marco na história da luta das mulheres contra a violência.

A esse respeito, Heleieth Saffioti (2015, p. 48) recordou o fato de, trás inúmeros protestos feministas, o argumento de legítima defesa da honra, desprovido de qualquer fundamento jurídico, ter sido inutilizado. Todavia mais mudanças são necessárias ao se ver, por exemplo, que o julgamento dos feminicidas conta com a influência do sexismo ao desferir acusações falsas à vítima para lograr a absolvição do réu, como também o percentual de condenação abaixo do desejável e a inadmissível redução da pena por bom comportamento na prisão.

Contudo, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, iniciou-se um novo paradigma no que se refere à igualdade entre homens e mulheres e ao compartilhamento de direitos e deveres entre ambos na sociedade conjugal. Sublinham-se também progressos constitucionais como: o direito de presidiárias permanecerem com seus filhos no período da amamentação; a licença à gestante por 120 dias, sem prejuízo do emprego e do salário; a licença paternidade; a proteção do mercado de trabalho da mulher; a proibição de diferença salarial em relação aos homens; os direitos dos/as trabalhadores/as domésticos/as; os direitos

relacionados à posse e propriedade; e os direitos concernentes ao planejamento familiar (Brasil, 1988).

Da mesma forma, o Código Civil de 2002 reforçou a igualdade de gênero, preconizada na Carta Magna brasileira, ao estabelecer a capacidade plena da mulher para exercer todos os atos da vida civil, excluindo-a do rol dos relativamente incapazes e concedendo a autonomia necessária para praticar todos os atos da vida civil sem a necessidade de assistência ou autorização do marido (Brasil, 2002). Assim como outros instrumentos jurídicos que se preocuparam com a violência contra as mulheres e demonstraram a necessidade de políticas públicas com o propósito de coibir e erradicar a violência doméstica e intrafamiliar, como a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340 de 2006) e a Lei do Feminicídio (Lei n.º 13.104 de 2015).

Assim sendo, depreende-se que a dominação patriarcal (notadamente no contexto brasileiro, legitimada pelo Estado e pela religião), associada ao racismo e ao capitalismo, é o fundamento da situação desigual que torna a mulher inferior e subordinada aos homens, alimentando os sentimentos de controle, posse e menosprezo pela condição feminina e promovendo o silenciamento da mulher em todas as esferas sociais. Constata-se, por consequência, que a violência às mulheres é resultado das relações patriarcais de gênero, fomentadoras dos contumazes episódios opressivos e intimidativos perpetuados por muitos séculos e existentes até o presente momento.

Com o propósito de explorar algumas teorias e os conceitos propostos sobre gênero, apresenta-se a continuação uma breve discussão sobre essa matéria.

2.2 Gênero: aportes factuais, teóricos e conceituais

O conceito de gênero se relaciona essencialmente ao histórico de lutas do movimento feminista contemporâneo, empregando-o para referir-se à estrutura social da relação entre os sexos. Do ponto de vista brasileiro, embora muitos atos isolados ou coletivos contra a opressão e a discriminação contra as mulheres tenham ocorrido em momentos distintos da história, registra-se que o movimento feminista se iniciou somente no século XIX, com a visibilidade das pautas femininas, sobretudo às reivindicações concernentes aos direitos legais e políticos dos movimentos sociais. Teve como expoente Nísia Floresta, educadora, escritora e poetisa, pioneira na educação feminista e protagonista em movimentos sociais. Em

especial, o movimento que buscava o direito do voto às mulheres, o chamado sufragismo, que marca a denominada *primeira onda*²³ do feminismo, considerando-o, neste contexto, como um movimento social organizado (Ribeiro, 2018, p. 45).

No início dos anos 1970, inaugura-se a *segunda onda* feminista. Esta combateu precipuamente a ditadura, mas também buscou a igualdade no trabalho e na educação, os direitos reprodutivos e o combate à violência contra as mulheres (Ribeiro, 2018, p. 45). Vinculou-se às universidades públicas e associações de mulheres de todos os tipos e se preocupou também com as construções teóricas, levadas à discussão em âmbito universitário e escolar por militantes, estudiosas e pela crítica, assim como em publicações importantes, a exemplo de *Le deuxième sexe* (O segundo sexo), de Simone de Beauvoir. Ademais, como pontua Djamila Ribeiro (2018, p. 45), “no Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim da mesma década e no começo da seguinte, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos.”

Particularmente, no tocante aos estudos sobre a violência de gênero como um campo teórico-metodológico e um campo linguístico e narrativo (pela contribuição em nomear e intervir no fenômeno nas áreas da segurança pública, da saúde e do Judiciário), Lourdes Bandeira (2019, p. 293) - destacada professora universitária e pesquisadora sul rio-grandense, falecida em 2021 - reconheceu o progresso nessa temática a partir dos protestos do movimento feminista brasileiro e internacional. No Brasil, só na década 1980, esse tema foi “apresentado como categoria sociológica e área de pesquisa, cuja configuração mais usada passou a ser violência contra a mulher e se caracterizou como questão central do movimento feminista nacional” (p. 295).

² Para Constância Lima Duarte (2019, p. 26) - professora universitária -, os momentos da história do feminismo brasileiro não foram estanques e preservam “uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente), se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar”.

³ A divisão do feminismo em *ondas* é uma ferramenta didática útil para mapear a evolução histórica do movimento feminista em diferentes fases com características e objetivos distintos. No entanto, algumas teóricas, como Rosa Luxemburgo, Silvia Federici, bell hooks, Angela Davis e Nancy Fraser, argumentam que a categorização em ondas tem limitações, posto que pode simplificar excessivamente a complexidade e a diversidade do movimento feminista, como também reflete a história do feminismo numa perspectiva eurocêntrica, propicia a sobreposição de muitos dos objetivos e das questões abordados em uma onda que continuam a ser relevantes em ondas posteriores e pode negligenciar as experiências individuais e coletivas de mulheres que não se sentem representadas pelas *ondas* estabelecidas, especialmente aquelas em comunidades marginalizadas.

Nesse direcionamento, a docente pontuou que a militância feminista logrou a desconstrução do determinismo biológico como justificativa da violência contra as mulheres, correlacionando-a com a condição de gênero com base em evidências empíricas, o que possibilitou a qualificação e a análise mais profunda dessa lastimável manifestação de desumanidade (Bandeira, 2019, p. 294-295). Bem como atribuiu um novo delineamento às políticas públicas ao dar visibilidade à violência que acometia as mulheres, afastando-a do âmbito privado e, conseqüentemente, validando os direitos humanos das mulheres como um problema político e de saúde pública; e questionou os padrões estruturadores da ordem familiar e normatizadores da sexualidade e dos corpos, voltando-se contra o controle patriarcal nas relações íntimas e evidenciando, desse modo, sua ameaça à integridade física, moral e psicológica das mulheres (Bandeira, 2019, p. 298).

É nesse cenário que, segundo Valeska Zanello (2018, p. 43), psicóloga e professora da UnB, se constroem dois alicerces epistemológicos significativos: “a diferença sexual como um fato (sendo o gênero a construção social a partir dessas diferenças) e a noção de identidade como algo substancial, marcado pela constância”. Acrescenta ainda a pesquisadora que, nesse momento histórico, empregou-se a categoria “mulher”, como representativa a todas as mulheres, mas, dessa maneira, retratava apenas as brancas e de classe média e alta, escondendo as diversas realidades de inúmeras mulheres.

Somente a princípios da década de 1990, inicia-se a *terceira onda* do feminismo, incrementada por Judith Butler (Ribeiro, 2018, p. 45). Caracteriza-se pela luta por políticas públicas e pelo questionamento de muitos dos pressupostos teóricos elaborados pelas ondas anteriores. Algumas feministas criticam a marca excludente do discurso universal, “porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando-se necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em consideração as especificidades de cada uma” (Ribeiro, 2018, p. 45).

E, a partir de meados da década de 2010 (até o momento atual), com ápice em 2015, inicia-se a *quarta onda*, o ciberfeminismo – o “feminismo jovem”, fenômeno impulsionado por meninas através da popularização da internet, a qual incentivou o uso da tecnologia digital e das mídias sociais para a mobilização e conscientização, com enfoque em questões relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos, ao combate ao assédio sexual, ao assédio moral e à cultura do estupro e ao empoderamento feminino, por exemplo (Chakian, 2020, p. 167).

Como apresentado, uma proposta da terceira onda do feminismo é desconstruir as teorias feministas e as representações da categoria gênero de modo binário (masculino/feminino) (Ribeiro, 2018, p. 46). Desse modo, neste estudo, focaliza-se a problematização do conceito de gênero, em suplementação à noção de sexo (concebido como a distinção biológica ou sexual que justifica a desigualdade social entre homens e mulheres). Assim, destacam-se em seguida algumas teorias importantes que embasam esse debate.

No primeiro momento, alude-se à importância de Simone de Beauvoir - escritora, professora, filósofa existencialista, intelectual, ativista política e uma das maiores teóricas do feminismo moderno, nascida na França em 1908 – para a compreensão da opressão de gênero e a luta pela igualdade, liberdade e autonomia feminina. Em 1949, a filósofa francesa publicou a obra *O segundo sexo*, reconhecida como um dos pilares do feminismo, na qual analisou crítica e profundamente a situação das mulheres numa perspectiva biológica, psicanalítica e materialista histórica e, dentre os inúmeros argumentos, sustentou a ideia de alteridade, considerando historicamente o tratamento da mulher como o “Outro” em relação ao homem, o sujeito absoluto:

Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para êle, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (Beauvoir, 1970a, p. 10).

Na sequência, Beauvoir (1970a) partiu da condição de dependência da mulher para examinar a imposição de rígidos papéis de gênero socialmente construídos e não biologicamente determinados, limitadores das possibilidades das mulheres desde a infância e reducionistas ao associá-las unicamente a seus corpos e a suas funções reprodutivas. Por esse ângulo, no volume II do referido escrito, a autora iniciou discorrendo sobre a emblemática citação: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1970b, p. 9), sugerindo que as características e os papéis atribuídos às mulheres resultam de educação e socialização específicas. Esses fatores incentivam as meninas desde crianças para agirem com passividade e docilidade e as orientam para a maternidade e a domesticidade. A contrário dos

meninos, que são encorajados a serem ativos, independentes e voltados para o trabalho e a produção. Nessa direção, a ativista instigou as mulheres a transcenderem as limitações impostas pela sociedade e exercerem sua liberdade em prol da definição de suas próprias vidas e identidades.

De forma correlata, sublinha-se que, com o propósito de rejeitar o determinismo biológico e desconstruir o pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, a historiadora e teórica feminista norte-americana Joan Scott (1990) defende a articulação de gênero como uma categoria de análise - que só se iniciou no final do século XX -, e compreende a composição da definição de gênero em duas partes e quatro subpartes ligadas entre si. Duas proposições formam o núcleo essencial do conceito de gênero: baseado nas distinções entre os sexos, é elemento constituidor de relações sociais; e é capaz de significar as relações de poder numa forma primeira. Assim, as transformações na estruturação das relações sociais retratam sempre a mudança nas representações de poder.

A historiadora frisa ainda que, nesse âmbito conceitual, o gênero envolve quatro elementos interligados entre si, quais sejam: a) a simbologia cultural que evoca múltiplas representações, como por exemplo, Eva e Maria, que personificam a mulher na tradição cristã do Ocidente, assim como são metaforicamente a luz e a escuridão, a purificação e a poluição, a inocência e a corrupção; b) os conceitos normativos que evidenciam interpretações de símbolos que buscam limitar e conter as possibilidades metafóricas, que estão presentes nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas sob a forma binária inequívoca de masculino e feminino, como exemplificam os grupos religiosos fundamentalistas atuais que visam restaurar o papel tradicional das mulheres; c) a nova pesquisa histórica deve ultrapassar a noção de gênero construído exclusivamente pelo parentesco e incluir concepções das diversas instituições e organizações sociais, como a política e a economia; e d) a identidade subjetiva.

Portanto, Joan Scott (1990) propõe uma reflexão sobre o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais num movimento que também poderia ser empregado para examinar qualquer processo social, interseccionalmente com a raça, a classe e a etnia, por exemplo. Aborda o gênero como uma categoria central de análise que permeia as relações entre homens e mulheres em diferentes sociedades e temporalidades e rompe, desse modo, com a crença na determinação biológica dos

sexos e no caráter naturalizante e universal como justificativa para as desigualdades, num contexto em que gênero se vincula às manifestações de poder.

Sob outro ponto de vista, Heleieth Saffioti (2015) teceu algumas reflexões sobre o conceito de gênero. Para ela, conceituar o gênero não pode se limitar a uma categoria de análise, como propõe Joan Scott (1983, 1988), visto que também deve ser considerado o atributo histórico:

Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992, 1997b; Saffioti e Almeida, 1995) etc. (Saffioti, 2015, p. 47).

Assim sendo, a pesquisadora constatou que o único ponto de consenso entre as feministas a respeito do conceito de gênero é considerá-lo “uma construção social do masculino e do feminino” (Saffioti, 2015, p. 47). Logo, Heleieth Saffioti (2015, p.74) interpretou o gênero como

um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e mulheres, normas estas expressas nas relações destas duas categorias sociais, ressalta-se a necessidade de ampliar este conceito para as relações homem-homem e mulher-mulher.

Contudo, a definição de gênero não revela as desigualdades entre homens e mulheres imperiosamente, porque presume-se apenas a hierarquia, a qual conduz a dominação-exploração. Nessa lógica, Heleieth Saffioti (2015, p. 48-49) não defendeu, como muitas/os teóricas/os feministas, o emprego exclusivo do conceito de gênero - entendem-no como categoria geral - e o abandono da concepção de patriarcado - consideram-no uma categoria específica de determinado período histórico, não mais existente contemporaneamente. O que não significa que a investigadora negue a utilidade de se conceituar gênero.

Então, “quanto mais as/os feministas se distanciarem do esquema patriarcal de pensamento, melhores serão suas teorias. Colocar o nome da dominação masculina – *patriarcado* – na sombra significa operar a ideologia patriarcal [...]”

(Saffioti, 2015, p. 59). Logo, a autora entendeu que o conceito de gênero é muito mais amplo que o de patriarcado, considerando que neste último as relações se dão de forma hierarquizada entre indivíduos desiguais e, por outro lado, o gênero abarca também relações igualitárias. “Dessa forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero” (Saffioti, 2015, p. 126).

Por outro ângulo, Judith Butler (2018, p. 20), filósofa estadunidense, parte da teoria feminista para desconstruir o conceito de gênero, posto que a ideia de sexo e gênero fundamenta a política feminista, a qual considera o sexo como natural e o gênero como socialmente construído. Ademais da crítica a esse modelo binário, a pensadora também questiona o conceito de mulheres empregado como sujeito do feminismo com o fim de abarcar inúmeras características, como a raça, a etnia, a idade etc., e aponta para a inexistência de identidade nessa expressão no plural por denotar uma identidade comum, apresentando todas as mulheres como pertencentes a uma única categoria de identidade. Assim, a intelectual indica para um novo tipo de política feminista capaz de “contestar as próprias reificações do gênero e da identidade — isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo [...]”.

Nesse contexto, Judith Butler (2018) assinala ainda que a constituição do sexo não é natural, posto que é discursivo e cultural como o gênero. Logo, este não pode ser encarado como um ponto estático, acabado, e deve ser entendido como inconstante e contextual. Como se observa nos seguintes trechos:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula.

[...]

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra age *sobre a qual* cultura.

[...]

colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero* (Butler, 2018, p. 25).

Dessa forma, Judith Butler (2018) apoia a sua teoria na noção de performatividade para mostrar a compreensão do gênero como um processo reiterativo no decurso do tempo para normatizar e regular os corpos. Isto é, a composição de gênero não se revela como um fator identitário, é muito mais um ato performativo, uma manifestação social (performance) produzida repetidamente pelos agentes em situações e ambientes distintos. Assim, o gênero, entendido como uma categoria criada para contestar o determinismo sexual a partir da construção cultural de identidade, é uma produção histórico-social normatizadora que busca regular os sujeitos por meio da dualidade entre masculino e feminino, fundado na matriz heterossexual; e, por conseguinte, suprime a “multiplicidade subversiva” de uma sexualidade ao declarar somente duas maneiras de se viver esta sexualidade.

Nessa lógica, a repetição da performance se constitui a partir de roteiros (*scripts*) culturais surgidos antes do nascimento do indivíduo e preservados pelas práticas sociais, os quais estabelecem como deve agir, pensar, falar, andar etc. uma mulher ou um homem (Zanello, 2018, p. 46). Ressalta-se que esses comportamentos pré-estabelecidos são repassados pelas tecnologias de gênero - termo cunhado por Teresa de Lauretis (2019), teórica feminista italiana -, que se referem às práticas discursivas, representacionais e institucionais reguladoras e normatizadoras das identidades de gênero na sociedade e se expressam em dispositivos físicos, simbólicos, culturais e organizações sociais (como, por exemplo, a família, a escola, o trabalho e a igreja). Logo, são capazes de moldar as experiências individuais e coletivas de gênero, produzindo estereótipos e regulando comportamentos e papéis sociais através de normas e expectativas de gênero. Isto significa, pois, que as tecnologias de gênero envolvem relações de poder e hierarquias sociais que reproduzem e reforçam as desigualdades de gênero.

Nesse encadeamento, segundo Teresa de Lauretis (2019, p. 126), o gênero é entendido como resultado das diversas tecnologias sociais (modos simbólicos da cultura, como o cinema, a literatura, os desenhos, as propagandas, as revistas, os brinquedos, as brincadeiras, as músicas, entre outros). Por conseguinte, o sistema de sexo-gênero é “tanto construção sociocultural quanto aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos inseridos na sociedade”. Por isso, pelas lentes dessa renomada estudiosa, “a construção do gênero é o produto e o processo tanto de representação quanto de autorrepresentação” (p.

131). Em outras palavras, o gênero não é uma característica inata, mas, sim, uma construção social e cultural que é produzida e mantida por meio de práticas discursivas e representacionais. Consequentemente, a constituição de indivíduos em homens e mulheres é uma função do sistema de sexo-gênero num processo de assujeitamento.

Numa concepção pedagógica, Guacira Louro (2014, p. 25), educadora e teórica gaúcha, salienta que a composição do feminino e do masculino, em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico, se dá efetivamente a partir da representação e da valorização das características sexuais. É importante perceber, portanto, a construção social sobre os sexos para propiciar a compreensão do lugar e das relações nessa lógica binária. Nessa conjuntura, estabelece-se o debate ao redor do gênero como conceito fundamental e salienta-se a exigência de que se considere o feminino e o masculino como plural e diverso.

A pesquisadora ressalta que, considerando a pluralidade, a multiplicidade, a mutabilidade e o caráter transformador das identidades dos sujeitos, deve-se entender o gênero como constituinte dessa identidade. E acrescenta ainda que “nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos.” (Louro, 2014, p. 29). São exemplos de espaços generificados a justiça, a escola, a Igreja, as práticas educativas ou as de governo, a política, entre outros. Desse modo, considera-se que, no que tange ao gênero e à sexualidade, as identidades sempre são construídas e não podem ser entendidas como dadas ou acabadas numa determinada ocasião. “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (Louro, 2014, p. 31). Nesse sentido, a estudiosa observa que:

“Paradoxalmente”, como diz Teresa de Lauretis (1994, p. 209), “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de descontração – estão construindo gênero (Louro, 2014, p. 39).

Por fim, a ativista Valeska Zanello (2018, p. 51-52) pondera que atualmente a semântica da palavra gênero remete a três sentidos diferentes: a) para indicar o binarismo, presente na noção de masculino e feminino, que compreende o mundo e a vida numa construção social alicerçada em mecanismos como as tecnologias de gênero, que demandam performances distintas para homens e mulheres; b) para assinalar a relação entre performances de gênero concebidas como femininas /masculinas e determinadas peculiaridades corporais, ademais de englobar discussões sobre questões cis e trans, por exemplo; e c) para apontar a orientação sexual, a qual se apoia na suposição de heterossexualidade compulsória.

Diante das valiosas teorias apresentadas,

Considerando-se, deve-se ampliar e acentuar o debate a respeito do processo de subjetivação em sua pluralidade e diversidade e sem se olvidar de que o sujeito está engendrado nas questões de gênero (como homem, mulher, travesti, transexual), como também nos marcadores sociais de cor/raça (negro/a, branco/a, pardo/a, amarelo/a, indígena), de classe social (pobre, classe média, rico), de orientação sexual (assexual, heterossexual, bissexual e homossexual), de geração (criança, adolescente, jovem, adulto e terceira idade), de região (residente no meio rural, no meio urbano, de bairro periférico, nordestino, gaúcho, brasiliense etc.) (Lins *et al.*, 2016, p. 90).

Desse modo, reflito que o binarismo deve ser considerado, porém desconstruído, por descortinar os processos que envolvem o tornar-se homem e mulher em nossa sociedade, sobretudo no modo de reificação de mulheres. Outrossim, ainda que haja divergências sobre o conceito de gênero entre as estudiosas feministas, permite-nos a compreensão da necessidade de incluir a conversa sobre as masculinidades e feminilidades, que se constituem nas relações sociais, nos diversos espaços, como no escolar. Especialmente sobre as dinâmicas de gênero no ambiente escolar, abordam-se no tópico seguinte.

2.2.1 As relações de gênero na escola

A escola se apresenta como um cenário aberto à multiplicidade e transitoriedade das relações a partir das interações entre os/as alunos/as e o objeto de aprendizagem, entre os/as alunos/as entre si e entre o/a aluno/a e o/a professor/a. Embora o ambiente escolar antagonicamente seja marcado pela

reprodução de padrões socialmente desejados e possa revelar aspectos como a intolerância, o preconceito e a exclusão, ele também se constitui como um espaço de integração da pluralidade e das diversidades e, por isso, é crucial no diálogo sobre as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Nesse aspecto, Guacira Louro (2014, p. 61) rememora formatos adotados pelas instituições acadêmicas que propiciaram a produção de desigualdades, diferenças e distinções desde o início de sua constituição, como por exemplo, ao separar os sujeitos (diferenciando os que delas participavam dos que não podiam acessá-las), ao dividir, internamente, por meio de classificações, ordenamentos, hierarquizações, ao separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ao diferenciar ricos e pobres e meninos e meninas, assim como ao não recepcionar a todos/as. E, ao serem reivindicadas pelos grupos que nelas não estavam inseridos, foram diversificando a organização, o currículo, os prédios, os/as docentes, os regulamentos e as avaliações.

A autora ressalta ainda a ação de delimitação dos espaços realizada pela escola que colabora para a composição dos sujeitos:

Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 2014, p. 62).

Guacira Louro (2014, p. 66) observa também que, atualmente, novos formatos escolares foram adotados, todavia a “marca distintiva” sobre os sujeitos segue sendo impressa. A escolarização e distinção dos corpos e das mentes se realiza com múltiplos e diversos instrumentos. Ademais, no âmbito das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, acentua que os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos e os processos avaliativos são compostos por distinções e, concomitantemente, são responsáveis por reproduzi-las.

Por essa razão, a estudiosa frisa a necessidade de que o/a educador/a questione o que ensina, como também a maneira como ensina e perceba o sentido

dado pelo/a aprendiz; problematize as teorias que norteiam sua prática pedagógica; e esteja atento/a à linguagem empregada na busca de abordagens sexistas, racistas e etnocêntricas. Para isso, o/a docente deve estar disposto/a para extrapolar e “implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, [...] um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa) [...] com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia” (Louro, 2014, p. 69).

Assim, para Guacira Louro (2014, p. 67), a escola é responsável pela transmissão e produção de conhecimento, mas, sobretudo, por “fabricar” sujeitos e produzir identidades de gênero, de classe, de etnia, através de relações de desigualdade, de manutenção da divisão social, numa prática contingente e política, capaz de transformar e subverter. A Doutora em educação alerta que é possível intervir nesta realidade, o que “implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (Louro, 2014, p. 90).

Nessa esfera, apresentam-se a seguir os poucos dados estatísticos recentes que retratam de alguma forma a lastimável realidade educacional brasileira no campo do desrespeito às diversidades e à pluralidade, assim como na propagação de preconceito e discriminação, e que apontam para a imprescindibilidade de atuação efetiva do poder estatal, da comunidade escolar e da família. Destaca-se ainda que não há muitos dados que evidenciem o problema das violências presentes no ambiente escolar, tampouco no que concerne às provenientes das relações de gênero e sexualidade.

A pesquisa realizada em sete países da América Latina, com estudantes do ensino básico, com idade acima de 13 anos, que se identificavam como LGBT, entre dezembro de 2015 e março de 2016, e apresentada pelas comissões de Relações Exteriores e de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, revelou que a maioria dos/as estudantes latino-americanos que se identificam como gays, lésbicas e transexuais se sentem inseguros nas escolas. Especialmente no Brasil, 1.016 adolescentes responderam ao questionário, feito pela internet anonimamente, os dados demonstram que 73% deles sofrem *bullying* homofóbico, 60% se sentem inseguros nas escolas e 37% já sofreram violência física (Lima, 2017).

Outro estudo, a Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+, publicado em 2020, pela *startup* Todxs, contou com a participação online de mais de 15 mil representantes da comunidade, das 27 Unidades da Federação, e demonstrou que sete em cada dez pessoas LGBTI+ não se sentiam seguras para declarar suas identidades de gênero ou orientação sexual durante sua trajetória como estudante, devido a diversos fatores, como: a rotina de exclusão e o isolamento ao longo da vida escolar, a falta de acolhimento pela comunidade educacional, o *bullying* e os ataques homofóbicos (Ker, 2022).

Dados do Comitê Paulista pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, grupo que conta com a participação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a partir da consulta a 747 jovens, com idade entre 12 e 19 anos, realizada em 2021, evidenciaram que, na região metropolitana de São Paulo, oito em cada dez jovens já vivenciaram pelo menos uma situação de violência contra adolescentes nas escolas. Ademais, o estudo denota a maior intensidade da violência sobre as minorais da população, posto que confirmou também que o/a adolescente negro/a, mulher ou LGBTQIA+ experiencia mais as violências: ao todo, 25% das mulheres e 37% dos/as entrevistados/as que se identificaram como LGBTQIA+ relataram já ter sofrido violência sexual; e adolescentes negros/as foram duas vezes e meia mais abordados/as por agentes de segurança pública em comparação com os/as brancos/as (Derviche, 2021).

A respeito da violência de gênero, Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016), cientistas sociais e membros do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas), entendem que essa atrocidade se funda nas desigualdades entre homens e mulheres, estabelecendo-se, portanto, a partir de características e comportamentos esperados e de relações que se dão entre si. “Isso quer dizer que pela simples condição de serem homens ou mulheres, indivíduos têm acessos diferentes a direitos, correm maiores riscos de sofrerem agressões ou serem assassinados, enfim, têm menos chances de alcançar uma vida digna” (Lins *et al.*, 2016, p. 55). Também observam que o conceito engloba obviamente a população LGBTQIA+, levando em consideração que, por não seguirem os estereótipos tradicionais e a heteronormatividade, é colocada em um lugar de vulnerabilidade e desvantagem no que se refere aos seus direitos.

Ademais, os/as pesquisadores/as acentuam que a violência de gênero também está presente na escola e pode gerar dilemas e tensões para a prática dos/as profissionais da educação. Porém a escola não pode violar, negligenciar e/ou minimizar os direitos de todos/as, pois, ao não combater os preconceitos, as discriminações e as violências, reproduz as desigualdades. Assim, é importante que, cotidianamente, os/as educadores/as não se furtem da responsabilidade e do compromisso de criar espaços democráticos e seguros e oportunizem momentos de troca, reflexão e transformação com vistas a educar sujeitos mais preparados para lidar com a pluralidade, a diversidade e as diferenças.

Nesse enfoque, Lúcia Pulino (2016), psicóloga e professora da UnB, faz um convite aos/às educadores/as para a realização de uma reflexão crítica sobre sua prática, já que entende a sala de aula como o espaço ideal para o desenvolvimento de pesquisa, uma vez que ela proporciona a compreensão dos processos e não dos resultados. Ou seja, a educação científica conectada à cidadania significa tratar de relações de poder envolvidas na produção, na divulgação e na forma como o conhecimento influencia na posição do cidadão comum e pode direcionar sua vida prática e suas mudanças de valores e atitudes.

Dessa forma, a escola é um lugar que propicia a construção de um ambiente apoiado na criatividade e na responsabilidade, no desenvolvimento de novas ideias e negociações, que permitem que “o processo de ensino-aprendizagem seja um modelo de convivência e de postura crítica que pode se estender para outras instâncias da vida dos/das jovens” (Pulino, 2016, p. 149). Ademais, a escola deve ser um espaço de acolhimento e de escuta, de suma importância para a afirmação do sujeito como cidadão/cidadã, como sujeito de direitos. Logo, o ambiente escolar permite construir a cidadania e o exercício dos direitos humanos.

Assim, considero que a educação é o maior instrumento para o combate da violência de gênero e exige o envolvimento de todos e todas: Estado, profissionais da educação, sociedade civil e família. Por essa razão, a escola é um espaço plural e diverso e deve ser um ambiente de acolhimento para lidar com as diferenças, de modo a possibilitar a aprendizagem do/a educando/a e o exercício da cidadania, sem preconceitos, discriminações ou violências, bem como desprovida do discurso político da “ideologia de gênero”, sobre a qual aprofunda-se em seguida.

2.2.2 A “ideologia de gênero”

Em contraposição à consolidação dos direitos humanos e sexuais de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais e assexuais, além de outras identidades não binárias (LGBTQIA+), despontou, nas últimas décadas, em todos os continentes, um movimento político ultraconservador, defensor de ideias e valores conservantistas e da manutenção de uma interpretação rígida das tradições sociais e culturais. Esse ativismo ultraconservador se refere a um “projeto de poder regressivo que busca reforçar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas e salvaguardar sua influência na vida social, cultural e política, desde a esfera íntima, privada, até a gestão pública” (Junqueira, 2019, p. 123).

Segundo Rogério Junqueira (2019, p. 123), comunicador, sociólogo e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os ativistas desse grupo, os “defensores da família”, refutam as ações que envolvem o que denominam de “ideologia de gênero”. Assim, impugnam as ações para “a adoção da perspectiva de equidade de gênero e o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência sexista, heterossexista e transfóbica”, assim como confrontam, por exemplo, a admissão da diversidade sexual e da pluralidade dos arranjos familiares, a educação para a sexualidade, a promoção de informações sobre a saúde sexual para adolescentes, a vedação das terapias de reconversão sexual (“cura gay”) e a despatologização das transgeneridades.

O surgimento da expressão “ideologia de gênero”, conforme relata Rogério Junqueira (2019, p. 124), se deu, a partir da segunda metade da década de 1990, como rechaço, por parte de lideranças religiosas mais conservadoras, às medidas deferidas na Conferência Internacional sobre População, realizada no Cairo, em 1994, e na Conferência Mundial sobre as Mulheres, ocorrida em Pequim, em 1995 – ambas convocadas pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e de muita relevância para o fomento “à igualdade entre homens e mulheres e à prevenção e eliminação das injustiças e da opressão sexual e de gênero”. Diante das deliberações das reuniões, o Vaticano, entendendo que o seu poder político e o prestígio social estavam ameaçados, comandou uma série de ações com a finalidade de ratificar a doutrina católica, elaborar e difundir discursos de naturalização da ordem social e moral tradicional, contribuindo, desse modo, com a

contenção ou anulação dos progressos e das mudanças concernentes ao gênero, ao sexo e à sexualidade.

Nesse cenário, a igreja católica inventou o neologismo “ideologia de gênero”:

sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos anos 2000. A expressão foi, assim, urdida no âmbito da formulação de uma **retórica reacionária antifeminista**, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła (papa João Paulo II). O pontificado do papa polonês marcou-se pela radicalização do discurso da Santa Sé sobre moralidade sexual (especialmente quanto ao aborto, à contracepção e à homossexualidade) e por um virulento ataque à “modernidade”. [...] O pontífice, ao fazer da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua “antropologia” e de sua doutrina, produziu uma teologia cujos postulados situam a heterossexualidade na origem da sociedade e definem a complementariedade heterossexual no casamento como fundamento da harmonia social. A **Teologia do Corpo** forneceu fundamentos e parâmetros para a elaboração de uma retórica antifeminista que animaria a **ofensiva antigênero**. Atualmente, mesmo quando acionado por atores de diversas orientações religiosas ou laicos, o discurso antigênero permanece pautado por sua matriz católica (Junqueira, 2019, p. 124-125, grifos nossos).

Nessas circunstâncias, Rogério Junqueira (2019) observa que, para a elaboração do sintagma e da retórica antigênero, houve a mobilização de personagens ultraconservadores “de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas da homossexualidade e grupos de ultradireita”, com significativa participação de grupos religiosos radicais e movimentos eclesiais estadunidenses, como também da América Latina (p. 125). Por outro lado, nacionalmente, o pesquisador acrescenta que o Brasil não teve uma liderança nesse movimento, porém um discurso antigênero surgiu no país desde 2004, em objeção a ações governamentais, como “ao programa do governo federal Brasil Sem Homofobia (2004), ao projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC n.º 122/2006), às normas deontológicas que proibiam a ‘cura gay’ ao Plano Nacional de Direitos Humanos III (2009)” (p. 128).

Destaca-se que, em agosto de 2011, três meses após o reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o termo “ideologia de gênero” começou a ser empregado publicamente por religiosos. Nos anos seguintes, houve uma intensificação do ativismo religioso antigênero, com

a desaprovação de políticas públicas educacionais e de saúde, a partir da propagação de “informações imprecisas e acusações infundadas, do questionamento dos indicadores sobre violações de direitos humanos de mulheres e pessoas LGBTI e do pânico moral”. E, especificamente em março de 2014, nas mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores que buscavam eliminar as menções a gênero e orientação sexual dos planos de educação, sobressaiu-se ostensivamente o sintagma “ideologia de gênero” (Junqueira, 2019, p. 128). Este foi reforçado pela publicação de Orani Tempesta, cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, denominada *Reflexões sobre a “ideologia de gênero”*, a qual apresentava a composição lexical e os métodos retóricos da ofensiva (Junqueira, 2022, p. 164).

De outra forma, verifica-se que o foco principal das acusações infundadas é na escola, na autonomia dos/as docentes – vistos/as como conspiradores/as, doutrinadores/as, “que, em vez de ensinar o conteúdo programático, estariam se dedicando a inculcar ‘ideologia de gênero’, a tirar a inocência das crianças, a erotizá-las e colocá-las contra seus pais” (Junqueira, 2019, p. 130) -, na deslegitimação dos materiais didáticos e dos currículos. Esses ataques, ao redor das questões morais e da sexualidade, especialmente direcionados aos/às professores/as, ambicionam implantar um pânico moral na sociedade, no qual “alarmados/as, pais e mães são convocados/as a se unirem em uma cruzada em ‘defesa da família’ contra a liberdade de cátedra” (Junqueira, 2022, p. 68).

É nessa conjuntura que surge a busca de uma escola não ideológica, sem gênero, sem doutrinação. Em outros termos, uma Escola Sem Partido, cuja proposta se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados (PL 867/2015; PL 193/2016; PL 1411/2015), com o fim de promover:

a “descontaminação” e “desmonopolização” política e ideológica das escolas; o ‘respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes’; e o ‘respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Cara, 2016, p. 45).

Assim, tais projetos de lei, além de limitarem a ação pedagógica e negarem a liberdade de ensinar e aprender, desenham “uma escola que trará riscos ao processo formativo dos estudantes por ser medíocre, cerceadora e incapaz de preparar os alunos para a vida” (Cara, 2016, p. 44). Isto é, a proposição da Escola Sem Partido pressupõe a perpetuação da escola que reproduz as desigualdades

sociais e preserva o conservadorismo escolar, que reverbera injustiças (Reis, 2016, p. 124).

Quanto à interferência nas políticas educacionais, conforme aponta Rogério Junqueira (2022, p. 165-166), primeiramente se deu na definição dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde uma perspectiva antigênero, nos governos de Dilma Rousseff e de Michel Temer. No entanto, com o êxito de Jair Messias Bolsonaro nas urnas, o quadro mudou: 1) a política antigênero no país passou a ser protagonizada pelo governo federal; 2) as políticas de governo e as diretrizes da política de Estado foram pautadas pelas concepções ideológicas e os interesses implicados na ofensiva antigênero; e 3) ao defender uma agenda autoritária, reacionária, antifeminista e antilaica, o Brasil se manteve em posição antagonista no cenário geopolítico internacional.

Sublinha-se também a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresenta um conjunto de diretrizes e metas estabelecidas pelo governo brasileiro para orientar as políticas educacionais por um período de dez anos. Originalmente, o PNE incluía expressões e diretrizes voltadas à promoção da igualdade de gênero e ao combate à discriminação baseada em gênero e orientação sexual, nada obstante, em 2014, sob pressão de grupos conservadores, o Congresso Nacional decidiu retirar todas as menções a “gênero” e “orientação sexual” do texto final do PNE. Evidentemente, a exclusão do vocábulo “gênero”, desse importante documento, simboliza as complexas disputas sobre valores, direitos e políticas públicas no Brasil, destacando a necessidade de um diálogo contínuo sobre como melhor promover a igualdade e a inclusão nas escolas e na sociedade como um todo.

Contrariamente, nos mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010; e 2023-2026), a abordagem em relação às questões de gênero tem sido marcada por uma ênfase na promoção da igualdade e dos direitos humanos com a implementação de políticas públicas. Em seu terceiro mandato, por exemplo, recriou o Ministério das Mulheres⁴, com o objetivo de fortalecer as políticas de igualdade de gênero, combater a violência contra a mulher e promover a

⁴ No governo de Dilma Rousseff, este órgão perdeu o *status* de ministério. Em 2015, foi incorporado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade e dos Direitos Humanos (MMIRDH) (Matoso *et al.*, 2015). Em 2016, ao comando de Michel Temer, o MMIRDH foi extinto e suas funções foram atribuídas ao Ministério da Justiça, renomeado como Ministério da Justiça e Cidadania (GZH, 2016). Em 2019, o então presidente Jair Bolsonaro criou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) (Barbosa, 2019).

autonomia econômica e social das mulheres (Brasil, 2023). Ademais, o governo Lula tem fomentado uma educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade de gênero e combatendo preconceitos e estereótipos através de materiais educativos. Como também tem apoiado os direitos da comunidade LGBTQIA+.

Por fim, a “ideologia de gênero”, um projeto reacionário de poder inventado pelo Vaticano, que opera como um dispositivo retórico, persuasivo e político-discursivo, sobretudo em nível micropolítico, na esfera educacional, deve ser denunciada (Junqueira, 2022, p. 227). Assim, “a luta contra o reacionarismo antigênero na educação precisa ser travada, principalmente, no chão da escola e a partir dele”, com ações que busquem a interrupção e anulação das estratégias e dos discursos empreendidos pelos ultraconservadores antidemocráticos (Junqueira, 2022, p. 70).

Dessa maneira, é fundamental que continuemos defendendo uma escola que seja um catalisador de forças, promovendo educação pública de qualidade, democrática, inclusiva, laica, igualitária, crítica, emancipatória, antidiscriminatória, com equidade de gênero e promoção da cultura da paz para todas as pessoas. Nesse propósito, o movimento feminista foi e continua sendo uma influência significativa, como será explorado a seguir.

2.3 Mulheres em movimento

Gerda Lerner (2022, p. 31) investigou a criação da consciência feminista na Europa Ocidental e nos Estados Unidos no período de quase 1.200 anos, de 700 d.C. a 1870. O eixo central de seu estudo foi a desvantagem educacional das mulheres como elemento crucial para a constituição da consciência individual e coletiva delas e, conseqüentemente, do seu comportamento político. A autora enfatizou que a “desvantagem educacional sistemática das mulheres afetou sua autopercepção, a capacidade de conceituar a própria situação e a habilidade de imaginar soluções sociais para melhorá-la”, o que as impactou tanto individual quanto coletivamente na sua relação com o pensamento e a história. Assim sendo, a partir da negação da História das Mulheres, elas estiveram sob “uma condição de ignorância ensinada, alienadas da própria experiência coletiva”. Além de que, segundo a pesquisadora, foram compelidas, por milênios, a atestar a si e aos outros a sua humanidade e o seu potencial pensamento abstrato. Fato que deturpou o

crescimento intelectual das mulheres enquanto grupo, dado que “o maior esforço intelectual que faziam era para neutralizar as suposições patriarcais disseminadas de que eram inferiores e incompletas como seres humanos”.

As circunstâncias apresentadas por Gerda Lerner (2022) são fatores essenciais que esclarecem por que, por mais de mil anos, a maior atitude intelectual das mulheres foi dar um novo conceito à religião. “A luta das mulheres pela emancipação ocorreu na arena da religião muito antes que pudessem conceber soluções políticas para a sua situação” (p. 31). Na busca pela igualdade, a batalha seguinte travada pelas mulheres foi pelo acesso à educação. A estudiosa registrou que elas “foram forçadas por centenas de anos não apenas a defender seu direito à educação igualitária, mas primeiro a provar que tinham capacidade de ser escolarizadas” (p. 32). Por outro lado, a historiadora também ressaltou que a divisão sexual do trabalho, ao sobrecarregar desproporcionalmente as mulheres com serviços domésticos e cuidados com os/as filhos/as, viabilizou a elas um conhecimento prático, “de sobrevivência para os oprimidos” (p. 33), que lhes conscientizou sobre a essencialidade de seu papel na manutenção da vida, da família e da comunidade.

No contexto hegemônico patriarcal, as mulheres necessitaram se esforçar para a formação da própria consciência feminista. Gerda Lerner (2022) conceituou a consciência feminista dessa maneira:

(1) na compreensão das **mulheres** de que elas pertencem a um **grupo subordinado** e que, como parte desse grupo, **sofreram injustiças**; (2) no reconhecimento de que **essa subordinação não é natural**, mas determinada pela sociedade; (3) no desenvolvimento de um **senso de irmandade**; (4) na definição autônoma, por parte das mulheres, de suas **metas e estratégias para mudar essa condição**; e (5) no desenvolvimento de uma **visão alternativa de futuro** (Lerner, 2022, p. 335, grifos nossos).

Na perspectiva de Gerda Lerner (2022), a caracterização proposta por ela para a locução “consciência feminista” permite situar as primeiras etapas da resistência feminina ao pensamento patriarcal em um espaço de tempo mais longo do que o apontado por muitos historiadores que localizam a consciência feminista a partir do início do movimento político de direitos das mulheres no século XIX (p. 35). Portanto, a construção da consciência feminista se deu em distintos estágios – como por exemplo, em “*insights* isolados de mulheres, individualmente, sem reverberar em

sua época e se perdendo para futuras gerações” (p.36); durante centenas de anos; e decorreu da constituição de grupos de mulheres de tamanho considerável e com capacidade para: ter independência econômica fora do casamento; renunciar à maternidade ou limitar o número de filhos/as; aceder à educação; e criar espaços para mulheres – enclausuradas no ambiente doméstico e sem participação pública, esses espaços sociais foram criados de forma privada. “Uma vez que o local de doutrinação de gênero sobre as mulheres não raro era a família, o espaço social necessário para libertá-las teria que ser um espaço exterior a ela” (p. 288-289).

Desse modo, Gerda Lerner (2022, p. 333) alertou ainda para o fato de que somente por meio de luta organizada as mulheres lograram avançar intelectual e educacionalmente. Isso apenas na década de 1960, quando houve o surgimento estratégico de grupos de mulheres muito instruídas nas universidades e o aparecimento de um movimento feminista dinâmico. Sob esse prisma, um exemplo da ineficácia da luta individual contra a hegemonia patriarcal, no século XVIII, foram as ações da escritora francesa Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze, nascida em 1748 e guilhotinada em 1793, aos 45 anos, como resultado de seu ativismo político, seus escritos feministas e abolicionistas. A negação da existência das mulheres levou essa grande defensora da democracia e da liberdade feminina a redigir a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, uma convocação para a garantia dos direitos femininos e uma crítica à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional dois anos antes, a qual obviamente salvaguardava novos direitos apenas aos homens.

A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã foi um forte apelo à emancipação feminina, ao estabelecimento de um acordo pacífico para que os direitos dos homens não sobressaíssem os das mulheres e uma súplica às mulheres para que se posicionassem frente ao que lhes acontecia. Os dezessete artigos do documento pontuam claramente os principais aspectos normativos que viabilizariam a equidade almejada. Destacam-se os seguintes: a liberdade e a igualdade de direitos entre homens e mulheres desde o nascimento; a imprescritibilidade da liberdade, da propriedade, da segurança e da resistência à opressão, direitos comuns a homens e mulheres; a soberania da nação se perfaz na união do homem e da mulher; a eliminação dos limites tiranos impostos pelo homem à mulher; o estabelecimento da igualdade na lei para que as mulheres também possam exercer cargos públicos e qualquer profissão, expressar-se livremente, fiscalizar as contas

públicas e já que “a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve, igualmente, ter o direito de subir à tribuna” (Gouges, 2021). Pioneira, uma mulher à frente de seu tempo, Olympe de Gouges dedicou o manifesto à rainha, Maria Antonieta, esposa de Luís XVI, e o encaminhou à Assembleia Nacional para aprovação. Infelizmente a aquiescência do órgão legislativo nunca se sucedeu.

Com referência à **história do feminismo brasileiro**, Maria Amélia Teles (1999, p. 13-15) salienta que a mulher lutava inicialmente contra a exploração patronal, pela equiparação da jornada de trabalho, pela igualdade salarial entre homens e mulheres, pela regulamentação do trabalho e, sobretudo, pelo direito ao voto. A autora descreve alguns períodos e fatos marcantes oriundos das lutas feministas, a partir do final do século XIX, como por exemplo: o surgimento da imprensa feminista, que foi responsável pela disseminação das ideias do movimento; a conquista do direito ao voto, em 1934; durante a Segunda Guerra Mundial, as mulheres mostraram sua força pela estabilidade democrática e pela soberania nacional, porém não tiveram reconhecimento por seus esforços; na ditadura militar, em 1964, participaram na luta armada, porém os direitos que buscavam não fizeram parte desse momento; o Ano Internacional da Mulher, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, impulsionou manifestações e ações das mulheres; a promulgação da Lei do Divórcio, em 1977; e a importância dos congressos de mulheres como espaços de discussão.

A jornalista ressalta ainda que, na década de 1980, as organizações de mulheres se multiplicaram pelo país, o que revela um avanço da consciência feminista; a milenar e estigmatizada violência doméstica e sexual começou a ser denunciada, evidenciando o autoritarismo e a agressividade na relação entre homens e mulheres; a inserção da mulher nos movimentos sindicais; a igualdade jurídica conquistada com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Portanto, a forte atuação feminista permitiu a ampliação do movimento por todo o território nacional, nos distintos espaços (sindicatos, universidades, partidos políticos, bairros populares, organismos governamentais e parlamento) e a gradual ampliação dos direitos atinentes às mulheres (Teles, 1999, p. 14).

Nessa perspectiva, Sueli Carneiro (2003, p. 117), filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento social negro brasileiro, realça a relevância do movimento de mulheres do Brasil: “é um dos mais respeitados do mundo e referência fundamental em certos temas de interesse das mulheres no plano internacional. É

também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país”. Outrossim, relaciona alguns fatos expressivos provenientes da potência do movimento feminino, tais como: a mudança do *status* jurídico das mulheres na Constituição de 1988; as contribuições no processo de democratização do Estado, sobretudo na formulação de políticas públicas, como a criação dos Conselhos de Condição Feminina, as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAMs) e os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência; a conquista de direitos sexuais e reprodutivos; e a lei que determina a reserva de 20% das legendas de partidos para a candidatura de mulheres.

Miriam Botassi (1988 *apud* Teles, 1999, p. 162) - formada em biblioteconomia e jornalismo, defensora da causa feminista, umas das idealizadoras do Centro Informação Mulher (CIM), em 1979 - afirma que a dívida social e econômica que tem o patriarcado com a humanidade é cobrada pelas feministas. As maiores injustiças foram o grande silêncio histórico e cultural imposto às mulheres e os estereótipos que distanciam as mulheres da ciência, da tecnologia e de outros estudos tradicionalmente masculinos. No tocante à definição de feminismo, a ativista (1988) o apresenta como

um conjunto de ideias e práticas radicais que tenham o poder de subverter, mudar, transformar as ideias e práticas patriarcais que vivemos. Se entendemos que o sistema se organiza por um conjunto de instituições sociais, econômicas, jurídicas e culturais que atuam para preservar o poder do patriarcado – seja no capitalismo ou no socialismo -, temos que ir ganhando a noção de como nos relacionar com as instituições, mantendo nossa liberdade de pensar e exprimir ideias radicais e formas autônomas de organização (Botassi, 1988 *apud* Teles, 1999, p. 165).

Por outro ângulo, Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo em minúsculas bell hooks (2019), professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, falecida em 2021, acreditava na necessidade de uma revolução feminista para alcançar um mundo sem sexismo, com predomínio da paz, da liberdade, da justiça, sem prevalência. Para isso, faz-se essencial uma consciência política crítica baseada em ideias e crenças, posto que o feminismo consiste em

uma luta que pretende acabar com a opressão sexista. É, portanto, uma luta que visa erradicar a ideologia de domínio que se difunde na

cultura ocidental a vários níveis, bem como um compromisso de reorganização da sociedade para que o desenvolvimento individual de cada pessoa prevaleça sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materialistas (hooks, 2019, p. 20).

Portanto, a definição apresentada indica a necessidade de se observar as realidades sociais e políticas das mulheres, atentando-se para as condições sociais de mulheres que não têm surgido em temas de obras, estudos ou mudança dos movimentos políticos, como por exemplo, as negras. Além disso, ao mudar o foco da ideia de que “os homens são o inimigo”, obrigatoriamente examinar-se-á o sistema de domínio e o papel que se tem em preservá-lo e perpetuá-lo. Desse modo, as mulheres devem ser encorajadas a desenvolver um conhecimento profundo e abrangente da realidade política. A referida abrangência somente será possível quando se examina o individual, que é político, a política da sociedade como um todo e a política revolucionária a nível mundial.

O feminismo, por conseguinte, é capaz de transformar significativamente as vidas. Entretanto, segundo bell hooks (2019, p. 21), “o feminismo não é um estilo de vida, nem uma identidade ou um cargo pré-fabricado no qual se possa entrar”. A intelectual entendia que resistir à ênfase, à identidade e ao estilo individual de vida devia ser um compromisso político, numa prática revolucionária. Assim, propôs a utilização da expressão “Eu defendo o feminismo” em lugar de “Eu sou feminista” (elemento pessoal da identidade e de autodefinição).

Numa crítica ao feminismo hegemônico, predominantemente ocidental e branco, que ignora ou minimiza as experiências das mulheres racializadas e colonizadas, Maria Lugones (2019) - filósofa, professora, feminista e ativista argentina, radicada nos Estados Unidos, falecida em 2020 – indicou o delineamento de um feminismo decolonial, que se constitui como uma alternativa para suplantar a colonialidade dos gêneros. Esta, na concepção da autora, está presente “na intersecção⁵ gênero/classe/raça como o constructo central do sistema mundial capitalista de poder” (p. 363), depreendendo a “colonialidade” como um processo

⁵ O termo interseccionalidade foi introduzido, em 1989, pela norte-americana, renomada jurista e teórica crítica da raça, Kimberlé Crenshaw. Segundo a estudiosa, “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Crenshaw, 2002, p. 177).

ativo de classificar as pessoas por meio da colonialidade do poder e dos gêneros, assim como uma maneira de reduzi-las, desumanizá-las, subjetivá-las, numa “tentativa de transformar o colonizado em menos que humano” (p. 361).

Particularmente a respeito da colonialidade dos gêneros, a investigadora ressaltou que, na dinâmica das imposições dos colonizadores, a estrutura do gênero também foi brutalmente forçada. Ao se considerar apenas os burgueses brancos como seres humanos completos, os/as colonizados/as foram julgados/as como bestiais, sem gênero, promíscuos, grotescamente sexuais e pecaminosos. Ademais, como os animais, foram convertidos/as em machos (não-humanos-como-não-homens) e fêmeas (não-humanas-como-não-mulheres) (Lugones, p. 359). Assim, compreender a colonização como uma “missão civilizatória” é um disfarce para atenuar a “exploração inimaginável, violenta violação sexual, controle da reprodução e um horror sistemático ([...] ao fazer bolsas e chapéus com as vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas, por exemplo)”, isto é, uma tentativa de abrandar o bárbaro acesso aos corpos das pessoas. Transformar os/as colonizados/as em seres humanos, em homens e mulheres, não era o propósito dos colonizadores (Lugones, p. 360).

Na ótica de Maria Lugones (2019), então, o feminismo decolonial não é apenas uma abordagem crítica que busca entender e desafiar as opressões de gênero, raça, classe e sexualidade, reconhecendo e combatendo os legados coloniais que ainda permeiam as sociedades contemporâneas, mas também um projeto de transformação. Ele busca criar formas de ser e de viver que não reproduzam as hierarquias e opressões coloniais. Isso inclui repensar e reconfigurar as relações de poder em todas as esferas da vida. Quer dizer, na concepção do feminismo decolonial, deve-se *descolonizar os gêneros*, uma práxis que permite

transformar uma crítica da opressão de gênero – racializada, colonial, capitalista e heterossexista – em uma mudança viva da sociedade; colocar o teórico no meio das pessoas em um entendimento histórico, humano, subjetivo/intersubjetivo da relação oprimir → ← resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, essa práxis tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que constroem e são construídas pela “situação” e precisa incluir um aprender sobre os povos. Além disso, **o feminismo não nos dá apenas uma análise sobre a opressão das mulheres. Ele vai além da opressão, fornecendo materiais que permitem que as mulheres entendam**

sua situação sem sucumbir a ela (Lugones, 2019, p. 363, grifos nossos).

A autora também analisou e valorizou a resistência das mulheres colonizadas e a agência que elas exercem mesmo em condições de opressão, como formas de desafiar e subverter as imposições coloniais e patriarcais. Logo, o feminismo decolonial é crucial para enxergarmos “uns aos outros como resistentes à colonialidade dos gêneros na diferença colonial” (Lugones, 2019, p. 371) e, portanto, para uma compreensão mais completa das desigualdades globais e das lutas por justiça. Ele proporciona uma lente através da qual é possível ver as complexas interseções entre diferentes formas de opressão e a importância de um enfoque que seja verdadeiramente inclusivo e representativo das diversas experiências das mulheres ao redor do mundo.

Nesse encadeamento, Audre Lorde (2019) - escritora, feminista e ativista estadunidense, falecida em 1992 –, sobre o movimento de mulheres, destacou que as mulheres brancas se dedicam à opressão sofrida por elas e desconsideram as diferenças de raça, sexualidade, classe e idade. Para a autora, ignorar a diversidade racial entre as mulheres e suas implicações ameaça gravemente a mobilização de forças das mulheres e, conseqüentemente, impossibilita a identificação dos distintos problemas e armadilhas que as mulheres enfrentam. Logo, “existe a falsa aparência de uma homogeneidade de experiência sob a capa da palavra irmandade que de fato não existe” (p. 241).

Ademais, para a estudiosa, as mulheres brancas descartam seu privilégio natural de brancura e determinam a mulher baseadas somente em experiências próprias. Por isso, “as mulheres de cor se tornam as ‘outras’, as forasteiras cuja experiência e tradição são exóticas demais para se entender” (Lorde, 2019, p. 242). Com efeito, alguns problemas são compartilhados pelas mulheres negras, porém outros não. Exemplificativamente, a violência que penetra cotidianamente a vida das mulheres negras e de seus/suas filhos/as em diversos espaços (“no supermercado, na sala de aula, no elevador, na clínica e no pátio da escola, vinda do bombeiro, do padeiro, da vendedora, do chofer de ônibus, do caixa de banco, da garçonete que não nos atende”). À vista disso, as mulheres brancas não temem que seus/suas filhos/as “sejam arrancados de um carro e assassinados com um tiro no meio da rua” (Lorde, 2019, p. 244).

Nesse cenário inclusivo, Patricia Hill Collins (2019) – célebre socióloga e teórica feminista negra norte-americana -, a respeito do desenvolvimento do pensamento feminista negro, enfatiza que é uma teoria social crítica elaborada por intelectuais feministas negras, com compromisso com a justiça social. O seu principal objetivo é resistir às opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade e nação (p. 63), assim como também aspira o empoderamento das mulheres negras ao rejeitar “as dimensões do conhecimento que perpetuam a objetificação, a mercadorização e a exploração” (p. 455). Assim, o pensamento feminista negro é uma ferramenta poderosa de análise crítica e empoderamento, que se centra nas experiências e nos conhecimentos das mulheres negras para desafiar as narrativas dominantes e transformar as estruturas opressivas da sociedade num movimento de resistência.

Num prisma nacional, Sueli Carneiro (2003, p. 119) notabiliza que o movimento feminista brasileiro esteve, por muito tempo, aprisionado à visão eurocêntrica e universalizante das mulheres e, diante disso, não reconheceu as diferenças e desigualdades existentes na população feminina, proporcionando a continuidade do silenciamento e da estigmatização de corpos de mulheres vítimas não só do sexismo, mas também de outros tipos de opressão, como o racismo, o capacitismo, o machismo, a misoginia, entre outras. Tal realidade, portanto, exige a reelaboração do discurso e das práticas políticas do feminismo, e o movimento de mulheres negras emerge como um componente dessa mudança na perspectiva.

Desse modo, Sueli Carneiro (2019, p. 315) aponta para a necessidade de se formar um novo olhar feminista e antirracista, resultante da circunstância intrínseca de ser mulher negra, que incorpore as tradições de luta do movimento negro e do movimento de mulheres. Isto significa que se deve enegrecer o movimento feminista brasileiro, ou seja, “demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial” implica na composição, por exemplo, de políticas demográficas; na inserção do conceito de violência racial na caracterização da violência contra a mulher não branca; na formulação de políticas públicas na área da saúde que incluam doenças étnicas/raciais ou de maior ocorrência sobre a população negra; e na “crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a ‘boa aparência’, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas” (p. 316).

Nessa orientação, os entendimentos apresentados sobre a hegemonia patriarcal e as questões de gênero, assim como a discussão acerca da constituição e das especificidades do movimento feminista, fomentam o direcionamento deste estudo para uma abordagem interseccional, de forma a proporcionar uma compreensão mais abrangente e profunda das dinâmicas de poder e desigualdade, das complexidades das identidades, das injustiças sociais, das realidades multifacetadas.

Assim sendo, frisa-se que as conquistas femininas obtidas historicamente garantiram, por exemplo, a integração da mulher no mercado de trabalho, o tratamento como ser autônomo, não mais um objeto de propriedade masculina. No entanto, o atual contexto histórico evidencia que as alterações nos papéis preestabelecidos para os gêneros não se constituem ainda em uma aceitação social, posto que colabora para a legitimação da violência sofrida pelas mulheres. Logo, inúmeros avanços foram alcançados a partir do momento em que a mulher passou a ser reconhecida como sujeito de direitos e deveres. Todavia a batalha continua em busca da efetivação da igualdade de direitos e da eliminação de todas as formas de violência contra elas. A esse respeito, no próximo tópico, analisa-se a manifestação da violência contra as mulheres na sociedade brasileira.

2.4 A violência contra as mulheres

A dinâmica da vida social está permeada por comportamentos agressivos em muitos aspectos, porém o caráter multifacetado, devastador, impiedoso, implacável dos atos violentos, muitas vezes, é incompreensível. A esse respeito, a escritora e filósofa brasileira Marilena Chauí (1999, p. 3) conceitua os ataques violentos como “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 autora observa ainda que a violência se opõe à ética, haja vista que a objetificação dos seres, racionais e sensíveis, portadores de linguagem e liberdade, os transforma em irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Por outro lado, Damásio de Jesus (2010, p. 8), renomado advogado criminalista brasileiro, falecido em 2020, percebia que o conceito de violência está sempre em mutação, posto que várias atitudes e comportamentos, que antes não eram considerados formas de violência, hoje são. Esse fenômeno social está

presente em vários âmbitos, como no governamental, populacional, global, local, público e privado, e não distingue o nível socioeconômico e cultural, pois atinge de igual maneira mulheres de países pobres e ricos.

O jurista sublinhava que, nas sociedades, o gênero feminino está relacionado ao ambiente familiar e à maternidade e o gênero masculino está ligado à área pública, concentra valores materiais e, portanto, é visto como o provedor e protetor da família. Apesar das mulheres estarem presentes no mercado de trabalho e no âmbito público, a disposição da violência ainda segue a divisão tradicional: “o homem é vítima de violência na esfera pública, e a violência contra a mulher é perpetuada no âmbito doméstico, onde o agressor é [...] seu próprio parceiro” (Jesus, 2010, p. 8). Além disso, a violência familiar, intrafamiliar ou doméstica é entendida como “toda ação ou omissão cometida no seio de uma família por um de seus membros, ameaçando a vida, a integridade física ou psíquica, incluindo a liberdade, causando sérios danos à sua personalidade” (Jesus, 2010, p. 8-9).

Nessa lógica, a estudiosa Lourdes Bandeira (2017, p. 16) reconhecia a violência como um fato social, dotada de uma força perturbadora e de um poder inquietante. A pesquisadora apresentou a violência a partir de duas concepções desenvolvidas por Consuelo Corradi (2009), professora e socióloga italiana. A primeira é a concepção **instrumental**, segundo a qual, para se alcançar objetivos específicos, usa-se a violência. A segunda é a violência **modernista**, que se constitui 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” (Corradi, 2009, p. 1 *apud* Bandeira, 2017, p. 16). Para a especialista, esta última visão sustenta a reflexão sobre a violência contra as mulheres e de gênero, posto que é uma força social estruturante das relações entre os gêneros e modela as dinâmicas sociais.

Assim, Lourdes Bandeira (2017, p. 22) presumia que a violência contra as mulheres como uma força social, uma herança patriarcal, que possui a capacidade de estruturar a realidade social. Portanto, as relações sociais passam pelas relações de dominação e de poder e a violência na sociedade brasileira se dirige ao corpo feminino preferencialmente, tendo em vista a quantidade de assassinatos de mulheres nas últimas décadas e o grau de barbárie a qual são submetidas. E, à vista disso, não concebia o assassinato de mulheres como um instrumento ou uma estratégia, mas, sim, o próprio exercício do poder.

Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2014, p. 84) também apresenta o caráter multifacetado da violência ao defini-la como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Essa definição ressalta a amplitude conceitual desse fenômeno ao apresentar a frase “uso intencional da força física ou do poder”, que exprime a necessidade de intencionalidade para a caracterização de um ato violento e a inclusão de atos provenientes de uma relação de poder, abarcando, desta forma, não só o abuso físico, sexual e psicológico, mas também a ameaça, a intimidação, a negligência e a omissão, por exemplo. Além de que essa definição apresenta o reconhecimento de que a violência não resulta necessariamente em lesões ou morte, mas pode originar também de problemas físicos, psicológicos e sociais, que podem se dar de forma imediata, latente e ao longo de muitos anos após o abuso inicial. Por isso, pode ser a causadora de opressão às pessoas, às famílias, às comunidades e aos sistemas de assistência à saúde mundialmente.

Segundo a OMS (2002, p. 21), a violência praticada contra as mulheres está presente em todos os países e independe de fatores sociais, econômicos, religiosos ou culturais. A organização observa ainda que a ligação emocional e a dependência econômica da vítima têm consequências para a dinâmica do abuso e para a maneira de lidar com a situação. Além disso, define a violência contra as mulheres como “qualquer ato de violência assentado em gênero que possa resultar em dano físico, psicológico ou sexual ou causar qualquer sofrimento à mulher, abarcando a ameaça, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, na esfera pública ou privada” (OMS, 2014, p. 84).

Num prisma convergente, Heleieth Saffioti (2015) exibiu importante diferenciação e peculiaridades dos conceitos de violência, violência de gênero, violência intrafamiliar e violência doméstica. Para a teórica:

a) a **violência** deve ser compreendida na perspectiva dos direitos humanos, pois constitui-se como “todo agenciamento capaz de violá-los” (p. 80). Embora seja necessária uma releitura dos direitos humanos ponderando as diferenças entre homens e mulheres, já que usualmente foram elaborados para o masculino e “tudo, ou quase tudo, ainda é feito sob medida para o homem” (p. 81).

- b) a **violência de gênero** consiste em uma categoria mais geral, posto que engloba mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos (Saffioti, 2001, p. 117), conduzida sobremaneira nas relações entre homens e mulheres, sustentada na falocracia⁶. No entanto, também pode ser cometida por dois homens ou por duas mulheres sob a regência da gramática sexual, por exemplo.
- c) A **violência intrafamiliar** engloba membros de uma mesma família, extensa ou nuclear, considerando a consanguinidade e a afinidade. Pode suceder no interior da residência ou fora dela, extrapolando, portanto, o seu limite.
- d) A **violência doméstica** coincide em alguns quesitos com a familiar. Entretanto ocorre de forma rotineira, no interior do domicílio e alcança pessoas não pertencentes à família, que residem, parcial ou integralmente, na residência do agressor, como as/os agregadas/os e empregadas/os domésticas/os. Por isso, “o processo de territorialização do domínio não é puramente geográfico, mas também simbólico. Assim, um elemento humano pertencente àquele território pode sofrer violência ainda que não se encontre nele instalado” (p. 76).

Com relação à violência de gênero, Heleieth Saffioti (2015, p. 87) agregou que, em particular nas modalidades doméstica e familiar, há um desprezo do limiar “de classes sociais, de grau de industrialização, de renda *per capita*, de distintos tipos de cultura [...]” Logo, a ruptura da violência doméstica, por estar imersa em uma relação afetiva, em geral, ocorre a partir de uma intervenção externa, sem a qual dificilmente uma mulher consegue se desvencilhar do seu agressor. Até esse momento, a vítima vivencia um percurso instável, com término e reconciliações. Este é o conhecido ciclo da violência – de caráter unicamente descritivo (Saffioti, 2015, p. 84). No entanto, milhões de mulheres têm se apresentado resistentes a esse processo de dominação-exploração e têm usado mecanismos de resistência, que alcançam maior ou menor êxito. Embora seja perceptível a dificuldade para uma mulher terminar com a relação amorosa sem uma ajuda externa, ela sempre reage. A reação pode não ser a mais adequada para acabar com a violência, mas existe na maioria dos casos (Saffioti, 2001, p. 117).

⁶Fa-lo-cra-ci-a – substantivo feminino: 1. regime social fundamentado na dominação cultural dos homens sobre as mulheres; a sociedade dos falocratas (Michaelis, 2024). 2. É a junção do prefixo “falo” (relativo a órgão sexual masculino) com o sufixo “cracia” (que indica sistema de governo) e é utilizado para descrever um sistema de poder ou dominação baseado na supremacia masculina (Significados de Palavras, 2024).

Particularmente sobre a dificuldade das mulheres de projetarem um rechaço eficaz contra a violência, salienta-se o conceito de violência simbólica desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, falecido em 2002. Para o autor, essa desumanidade não se manifesta por meio da coerção física ou força, posto que é “suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou [...] do sentimento” (Bourdieu, 2021, p. 12). Pela sutileza em que se expressa, a violência simbólica é naturalizada pelos/as dominados/as ao empregarem as categorias concebidas pelos/as dominantes nas relações de dominação, “o que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou autodesprezo sistemáticos” (Bourdieu, 2021, p. 64).

Assim, nos termos de Pierre Bourdieu (2021), a violência simbólica se estabelece através da anuência do/a dominado/a concedida ao/à dominante e, conseqüentemente, à dominação, diante da falta de reflexão sobre a relação estipulada entre eles/elas (p. 64). Logo, esse vínculo se dá diante da pressão e do consentimento, como também “da coerção mecânica e da submissão voluntária, livre, deliberada, ou até mesmo calculada”, produtores de efeitos duradouros, os quais explicam a lógica paradoxal, “espontânea e extorquida”, da dominação masculina e da submissão feminina (p. 68-69). Dito de outro modo, “o poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder” (p. 72).

Conforme o estudioso, o fundamento da violência simbólica se situa nas imposições determinadas pelas estruturas de dominação. Somente ao transformar radicalmente as condições sociais que conduzem os/as dominados/as à adoção do ponto de vista dos/as dominantes é que se pode chegar à ruptura da relação de cumplicidade a que são submetidas as vítimas. Isto é, uma relação de dominação “depende, profundamente, para a sua perpetuação ou a transformação, da perpetuação ou da transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes [...]” (Bourdieu, 2021, p. 75). Portanto, a violência simbólica cria um ambiente que legitima e perpetua a violência doméstica, tornando difícil para as vítimas reagirem e escaparem da situação. Compreender os complexos mecanismos da violência simbólica é crucial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e apoio, promovendo uma sociedade onde a igualdade de gênero e o respeito aos direitos humanos sejam valores fundamentais.

Notadamente sobre o fenômeno da violência contra as mulheres, Heleieth Saffioti (2001, p. 121-123) o analisava sob dois aspectos: o **coletivo**, na medida em que o homem tem autorização permanente para realizar seu projeto de dominação-exploração, ainda que empregue violência física, posto que somente os excessos estão codificados como tipos penais. Como por exemplo, a lesão corporal dolosa, que restará caracterizada e o agressor sujeito a punição se deixar marcas no corpo da vítima, caso contrário será necessária prova testemunhal, porém sabe-se que a mulher raramente terá esse tipo de prova. Outro aspecto é o **individual**, que se proporcione uma educação aos jovens pautada em uma matriz alternativa de gênero, válida para homens e mulheres, e não fora do esquema de gênero, o que permitirá a ressignificação das relações de poder e, conseqüentemente, o gênero terá origem na formação da identidade.

No plano jurídico, os artigos 5º e 6º da Lei n.º 11.340/2006, Lei Maria da Penha, caracterizam a violência doméstica e familiar contra as mulheres como uma violação dos direitos humanos que se configura em qualquer ação ou omissão fundada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, em âmbito doméstico, familiar ou em qualquer relação íntima de afeto (Brasil, 2006). Essa definição ratifica o estabelecido no artigo 1º da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela OEA em 1994), na qual a violência contra a mulher é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado (Brasil, 1996).

A Lei Maria da Penha também especifica, no artigo 5º, as relações pessoais nas quais pode advir a violência, independente de orientação sexual: **doméstica** – aquela que ocorre no espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, incluindo as agregadas ocasionalmente; **familiar** – a que se sucede na comunidade composta por indivíduos que são ou se consideram parentes, por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; e em qualquer **relação íntima de afeto** – a que se realiza, a despeito de coabitação, quando a agredida convive ou já tenha convivido com o agressor (Brasil, 2006).

Na sequência, no artigo 7º, a citada lei classifica, não exaustivamente, os tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher nas seguintes categorias: I – **violência física**: qualquer conduta que lesione sua integridade ou saúde corporal; II

– **violência psicológica**: toda atitude que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima, assim como lhe prejudique ou perturbe o seu pleno desenvolvimento, que objetive degradar ou controlar suas ações, seus comportamentos, suas crenças e suas decisões, por intermédio de ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe acarrete lesão à saúde psicológica e à autodeterminação; III - **violência sexual**: algum ato que a leve a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, por meio de intimidação, ameaça, coação ou uso da força; ou a comercializar ou a utilizar a sua sexualidade, como também a impossibilite o uso de qualquer método contraceptivo ou a obrigue ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, com o emprego de coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou a controlar ou anular o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - **a violência patrimonial**: qualquer forma de reter, subtrair, destruir parcial ou totalmente seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, abrangendo os destinados a satisfazer suas necessidades; e V - **violência moral**: todo comportamento caracterizador de calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006).

Em consonância com a Lei Maria da Penha, Julia del Cármen Chávez Carapia (2015, p. 71), fundadora do *Centro de Estudios de la Mujer*, no México, conceitua a violência de gênero como uma forma de agressividade e violência contra as mulheres pelo fato de ser mulher. Tal violência pode se apresentar: na discriminação, no menosprezo, na agressão física, psicológica, econômica, sexual, no feminicídio. Ademais, é decorrente de um sistema social e cultural andrógono, encontra-se na vida cotidiana e expressa as relações de poder; e pode estar presente no âmbito familiar, no laboral, na escola, na igreja, por exemplo. Em vista disso, a especialista apresenta as causas dessa violência masculina sobre a mulher, são elas: estruturais, culturais, econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Assim, o sistema econômico capitalista gera as causas estruturais ao acentuar as diferenças de classes sociais, a pobreza e a extrema pobreza. Como dizem popularmente, considera também que a pobreza tem rosto de mulher, pois é abandonada pelo marido e fica sozinha com seus filhos e sem dinheiro, enquanto ele se integra ao processo de migração (p. 73).

Do mesmo modo, o sistema patriarcal é uma importante causa cultural da violência de gênero. A mulher é identificada como objeto e o homem como sujeito. A mulher tem atitude passiva, é obediente, é um objeto sexual, e o homem é ativo, assume o poder e o controle. Igualmente, os fatores econômicos alteram a dinâmica familiar e geram a violência contra as mulheres, como: o desemprego; o subemprego; o baixo ou nulo poder aquisitivo; a dependência econômica da mulher, o que reforça o controle e o domínio masculino; a inserção da mulher no mercado de trabalho formal ou informal; a dupla jornada, a mulher após o trabalho tem que realizar afazeres domésticos e a não realização de todas as suas tarefas pode provocar mais violência.

Socialmente, as mulheres se encontram em uma posição de desvantagem, desigualdade, marginal, que se concretiza nas condições familiares e sociais, como também nas conquistas referentes aos direitos humanos das mulheres. As diferentes formas de violência de gênero estão refletidas na falta de equidade nas condições de estudo e laboral, na vida cotidiana e sociocultural, na família e nas relações amorosas. Julia Carapia (2015, p. 75) sublinha que há uma estreita relação entre as causas sociais e políticas da violência de gênero, posto que as ações do governo definem claramente a sua postura com relação à igualdade de gênero no âmbito social e econômico. Além do mais, as causas ideológicas se apresentam nas formas de ser, fazer e agir, ou seja, na interpretação dos papéis masculino e feminino, que definem a sociedade, a vida cotidiana, a família, o seu entorno e os amigos.

Por conseguinte, deve-se elaborar estratégias e processos educativos para viabilizar, desnaturalizar, identificar sutilezas e limites da violência de gênero, sobretudo a violência contra as mulheres (Carapia, 2015, p. 78). A autora propõe, portanto, algumas ações que podem possibilitar a eliminação da violência de gênero, como, por exemplo: a superação dos aspectos biológicos, do animal, com a cultura, o conhecimento, a educação, os sentimentos e as ações sociais; a criação de uma forma de vida baseada na cooperação, na equidade, nos valores, nos direitos humanos e sociais do homem e da mulher; entender que as mulheres foram violentadas por todas as instituições e dimensões da sociedade e da cultura para valorizá-las como sujeitos de direitos e obrigações; e construir relações entre homens e mulheres baseadas no reconhecimento, no respeito e nos direitos humanos, desconstruindo, dessa forma, os papéis de gênero histórica e socialmente estabelecidos.

Para o desenvolvimento das referidas ações, no formato proposto por Julia Carapia (2015, p. 79), é necessário que se tenha uma visão interdisciplinar e integral, a partir da perspectiva de gênero, das políticas públicas, da política internacional, das leis, dos direitos humanos, da cultura e de sua valorização, aplicação e desenvolvimento no cotidiano, promovendo, assim, uma reeducação, reorganização e consciência na sociedade.

Da mesma forma, Diva do Couto Gontijo Muniz (2017, p. 38), historiadora brasileira, também assevera que a violência contra as mulheres brasileiras tem fundamento em uma ordem binária, patriarcal e androcêntrica, capaz de impor as desigualdades entre homens e mulheres e observa, inclusive, que, devido a essa ordem, as mulheres sofrem depreciação, desvalorização, desconsideração de sua condição de pessoa com direito a ter direito. Além disso, são “reduzidas à propriedade de alguém, a coadjuvantes históricas, a complemento na vida social, a objeto da satisfação masculina”. Isto é, as mulheres estão fadadas a uma vida sem sentido próprio, em função do outro, restrita ao “espaço da domesticidade”. Desse modo, as estruturas patriarcais de poder sequestram-lhes seu espaço de fala e lugar de sujeito, o que as inferioriza e domina. E afirma ainda que

os crimes de estupro, assassinato de mulheres e feminicídio são a expressão mais cruel dessa desigualdade, uma ferida aberta e exposta em nosso cotidiano social. É uma chaga que sangra e ressangra, que é aberta e reaberta, que não cicatriza, não obstante as múltiplas profilaxias pensadas e utilizadas para removê-la do corpo social, extirpá-la do tecido social e cultural. Embora de fácil diagnóstico é, porém, uma ferida de difícil tratamento e cura porque gerada e gestada em campo propício: o da cultura do patriarcado (Muniz, 2017, p. 37).

Por conseguinte, para a estudiosa, os atos de violência contra as mulheres demonstram o poder, a opressão e a dominação masculinas, amparados na e pela lógica sexista, que configura a cultura machista. Esta é sustentada pela gana de controlar o corpo feminino, sua sexualidade, sua subjetividade, sua conduta, amplamente em sua vida. Doutro modo, Diva Muniz (2017) destaca que o machismo também é compartilhado pelas brasileiras, posto que dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, realizado pelo Data Popular, indicam que 32% das mulheres afirmaram que “as vítimas provocaram a agressão ao usarem roupas provocantes, como saias curtas e decotes avantajados” (Data Popular, 2013 *apud* Muniz, 2017, p.

39). Dessa maneira, as mulheres culpam as vítimas pelo ato violento realizado pelo homem e não eles, os estupradores. Igualmente, Saffioti (2015, p. 37) entende que os homens e as mulheres apreciam as ideologias machistas, embora desconheçam seu significado. A exemplo disso, observa que, como o processo de socialização das mulheres se deu no sistema patriarcal de gênero, muitas delas não refutam sua inferioridade social, assim como também se apresentam com comportamentos machistas.

Sob essa ótica, Diva Muniz (2017, p. 39) ressalta ainda que a cultura machista está “naturalizada e cristalizada no imaginário social brasileiro”, desde que os portugueses por aqui passaram. As primeiras vítimas da crueldade dos colonizadores foram as mulheres indígenas, que foram estupradas, assassinadas e escravizadas. Portanto, “a cultura da violência de gênero foi historicamente alimentada/realimentada até os dias atuais, de modo insidioso, perverso e poderoso”. Outrossim, a pesquisadora afiança também que o empoderamento feminino é relativo, localizado e incompleto, posto que a desigualdade de e entre os gêneros ainda existe e está presente na sociedade em práticas arraigadas, misóginas, preconceituosas e machistas, como por exemplo, os salários mais baixos das mulheres, a exploração sexual, o assédio, o tráfico, a prostituição, as agressões físicas, a criminalização do aborto, a irrisória representação política e partidária, o estupro e o assassinato (p. 41).

Por outro lado, a autora acredita que é possível transformar a cultura de violência contra as mulheres em uma cultura de respeito através de investimentos que promovam a igualdade de/entre os gêneros e a educação, uma vez que a educação, em sentido amplo, em prol da defesa dos direitos das mulheres e do combate à violência de gênero, pode se dar em diferentes âmbitos, de forma múltipla, diversificada e continuada, como, por exemplo, em políticas públicas para a igualdade de gênero, em campanhas cotidianas, dentro de casa, nas escolas, nas ruas, nas redes sociais, nos serviços especializados, no atendimento às mulheres em situação de violência, nas medidas legais e penais mais severas, na ampliação dos espaços institucionais, nos cursos, nos fóruns de debates e seminários, dentre outras ações.

Nessa perspectiva, para Susan McCrae Vander Voet (2015, p. 38) - acadêmica que tem contribuído significativamente para a pesquisa em políticas feministas e saúde comunitária e desenvolve o projeto *Escuelas libres de violencia* -,

seria necessário começar a buscar a prevenção da violência muito cedo, ainda na educação primária, com as crianças. Assim como também deve-se preveni-la em âmbito familiar e na comunidade. Isto é, deve-se educar os profissionais do judiciário, da saúde, da educação, dos meios de comunicação, as crianças, os pais e a comunidade. Logo, a igualdade na escola deve se dar de forma a promover e valorizar as diferenças e a prevenção da violência na escola requer o desenvolvimento de um processo colaborativo entre todos/as - escola, professores/as, gestores/as, funcionários/as, crianças, familiares, comunidade, polícia, igreja, hospitais. Assim como sustentava Damásio de Jesus (2010, p. 11) que, diante da complexidade da violência contra as mulheres, é crucial um enfrentamento a partir de trabalho em rede, envolvendo serviços diversos.

Portanto, para a especialista Susan Voet (2015, p. 40), devem ser adotadas estratégias preventivas nas instituições educacionais, como a inserção da igualdade em todas as disciplinas e planos de estudos; a qualificação dos recursos humanos; a avaliação de todas as etapas do processo colaborativo; e a renovação e mudança do programa de acordo com a avaliação. Desse modo, é necessário que o ambiente de aprendizagem colaborativo esteja centrado nas necessidades dos/as alunos/as, ofereça serviços na escola para as vítimas e lhes apoie.

Nessa lógica, a mexicana Gabriela Ramos (2015, p. 47), subdiretora-geral de Ciências Sociais e Humanas da UNESCO, compreende a escola como um ambiente de reflexão sobre os fatos que geram e perpetuam a violência de gênero - atuando também para a contenção social e oferecendo pautas de auxílio às mulheres em situação de violência, pois é um laboratório de relações vinculadas que deveria proporcionar a aprendizagem de formas de se relacionar não violentas para alunos/as e docentes. Logo, a autora ressalta também a importância de os/as educadores/as estudarem a violência de gênero como fenômeno sociológico e terem ferramentas para reflexão e, então, protagonizarem a mudança. Diante disso, é necessário reconhecer o potencial reprodutivo que têm algumas práticas docentes, assim como abandonar o hábito de reproduzir as desigualdades de classe e de gênero. Isso permitirá que a escola garanta uma educação pública sem discriminação, não androcêntrica, não heterossexista e com respeito aos direitos humanos.

Assim, em consonância com os conceitos apresentados e as recomendações educacionais dos/as estudiosos/as mencionados/as, percebo que a

escola é um lugar propício para a implementação de políticas públicas voltadas para a educação em e para os direitos humanos, de forma a oportunizar um ensino pautado no respeito a todos e todas, impedindo a disseminação de atos violentos e possibilitando a formação de cidadãos e cidadãs engajados/as no enfrentamento à violência contra as mulheres. Nesse eixo, deve-se desencadear um processo educativo ético desde a infância, guiado pela justiça, diversidade e igualdade e reconhecido nos dispositivos legais e em políticas públicas, a exemplo da Lei de Diretrizes Educacionais Nacionais (LDBEN), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Logo, é crucial a implementação de estratégias educacionais, num compromisso contínuo e integrado dos atores e das atrizes envolvidos/as, com vistas a criar uma cultura de respeito, igualdade e segurança, na qual a violência contra as mulheres seja reconhecida e combatida de maneira eficaz. Algumas questões fundamentais que devem ser incrementadas em âmbito escolar são exemplificativamente: a oferta de treinamento contínuo para os/as professores/as e demais funcionários/as sobre igualdade de gênero, violência de gênero e técnicas de intervenção; a promoção da participação dos pais, das mães e da comunidade em programas que abordem a violência de gênero; a desconstrução de estereótipos de gênero; o incentivo ao pensamento crítico sobre as normas e expectativas de gênero; a inclusão no currículo de informações sobre os direitos das mulheres e das meninas e sua proteção pela legislação nacional e internacional; o empoderamento feminino e o encorajamento à participação ativa das meninas em todas as esferas da vida, de forma a favorecer o aumento de autoestima e autoconfiança para que se sintam capazes de defender seus direitos.

A seguir explana-se sobre outro problema grave, que muitas vezes é subestimado e, por isso, carece de atenção, especialmente por parte dos/as educadores/as, dos/as estudantes e de seus/suas responsáveis: a violência no namoro.

2.4.1 A violência contra as adolescentes no namoro

A entrada na adolescência é uma fase de transição significativa marcada por uma série de mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Especialmente

sobre estas últimas, destacam-se a influência dos/as amigos/as, que pode gerar uma forte pressão para se conformar às normas de seus grupos sociais; o maior interesse em relacionamentos românticos e, em alguns casos, o início de namoro; e a busca por pertencer a grupos específicos. Diante das inúmeras transformações dessa etapa, os/as adolescentes podem experimentar distintos comportamentos e identidades como parte de seu processo de autodescoberta, como também podem estar mais suscetíveis a assumir mais risco e entender e aceitar mais responsabilidades. Assim, a pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Maria Cecília de Souza Minayo (2011, p. 18), interpreta esta etapa tão importante, de muita expectativa social, como “um estágio do desenvolvimento que não é apenas uma ocorrência natural, e sim uma construção social que se acopla às transformações biológicas, indo da pré-adolescência até a fase adulta”.

Por outro ângulo, também deve-se salientar a presença de diversas formas de violência que podem atravessar a puberdade. Nomeadamente a violência no namoro, um tema de relevância internacional com fins de aperfeiçoamento das vivências afetivo-sexuais entre os/as jovens e de prevenção da violência conjugal, posto que há estreita relação entre as atitudes agressivas assistidas ou vividas em âmbito familiar e a reprodução delas no namoro ou em relações conjugais:

as várias formas de violência nas relações afetivo-sexuais entre jovens costumam ter origem nas experiências agressivas entre os pais e presenciadas pelos adolescentes, em um tipo de comunicação desrespeitosa recorrente, naturalizada, que afeta toda a constelação familiar e se reflete na sociedade em geral. Tais comportamentos e atitudes, quando não orientados para o respeito à subjetividade do outro, tendem a se reproduzir nas vivências de namoro e nas futuras relações conjugais. Mas é possível atuar para mudar os comportamentos relacionais violentos. Várias experiências em curso em países como Estados Unidos e Canadá mostram êxito em atuações específicas para quebrar o ciclo e a lógica da violência, com benefícios para os rapazes e as moças em suas relações afetivo-sexuais no presente e no futuro (Minayo *et al.*, 2011, p. 13).

Um estudo pioneiro, publicado em 2011, realizado por pesquisadores/as de nove universidades públicas e da Fiocruz, buscou gerar conhecimento estratégico sobre a violência no namoro e no “ficar” dos/as adolescentes brasileiros/as. Os/as investigadores/as coletaram dados quantitativos e qualitativos de cerca de 3.200 jovens, de 15 a 19 anos, matriculados/as em escolas públicas e particulares de dez capitais. As informações revelaram que 86,9% dos/as entrevistados/as já tinham

sido vítimas de violência em relações afetivas, 86,8% tinham praticado algum tipo de agressão durante o relacionamento, na modalidade física, sexual ou psicológica, e 76,6% eram, ao mesmo tempo, vítima e autor/a das variadas maneiras de ataque (Minayo *et al.*, 2011).

Os resultados evidenciados, na referida pesquisa, refletem a dificuldade dos/as jovens em nomear e identificar a violência que circunda o relacionamento e apontam para a importância de se construir relações amorosas sem violência e de promover a prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais. Nesse viés, frisa-se que a Lei Maria da Penha é um importante instrumento legal que visa também contribuir com esse propósito ao relacionar, no artigo 8º, as medidas integradas de prevenção à violência contra as mulheres (que serão abordadas mais amplamente no próximo capítulo).

Além disso, esta Lei se destina à proteção de todas as mulheres, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, conforme dispõe o artigo 2º. Dessa forma, seus mandamentos não atingem somente à mulher adulta, uma vez que são aplicáveis às relações de namoro, entre ficantes, paquera e até mesmo *crushs*. Dito de outro modo, são admissíveis a toda forma de relação de intimidade, independente da duração e de coabitação, quando ocorrer qualquer uma das formas de violência descritas na seção anterior (física, sexual, psicológica, patrimonial e moral).

Gislaine Carneiro Campos Reis, juíza de direito e coordenadora do Núcleo Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (NJM/TJDFT), e Andréia Soares de Oliveira, servidora do mesmo tribunal, (2023, p. 137) sinalizam para a normalização da violência no namoro desde o princípio, “sempre com a construção de que o ciúme é sinônimo de paixão, o controle de cuidado, a possessividade de amor.” Especificamente sobre a não percepção da violência sofrida pelas adolescentes, sublinha-se que esse aspecto se insere no já apresentado anteriormente sobre a violência simbólica. Esta atua no controle do corpo e da sexualidade das mulheres, silenciando-as. Essa violência pode ser traduzida, por exemplo, nos comportamentos cotidianamente aceitos, incorporados e reproduzidos que restringem sua autonomia e são imperceptíveis para a vítima, a família e os/as amigos/as (Bourdieu, 2021).

As especialistas jurídicas agregam ainda o frequente isolamento causado pela relação amorosa, no qual “é minada a capacidade da jovem de manter suas

amizades e aos poucos ela é retirada da convivência com a família”, e a consequente dificuldade de pedir auxílio a alguém,

a família e os amigos integram a rede de acolhimento e proteção. Quem não tem com quem se fortalecer, contar, se apoiar, não terá muitas vezes forças para sozinha, conseguir pedir ajuda e se manter longe das violências” (Reis; Oliveira, 2023, p. 137).

Nessa linha, Tatiana Machiavelli Carmo Souza, Tainara Evangelista Pascoaleto e Nayra Daniane Mendonça (2018, p. 33), pesquisadoras da área de gênero e violência da Universidade Federal de Goiás, ressaltam alguns fatores de risco para a violência no namoro, são eles: a aceitabilidade da violência no relacionamento; a ansiedade, a depressão e sintomas correlatos à agressividade; o uso de substâncias ilícitas; ter atividade sexual precoce; ter amigos que vivenciam violência em relações afetivas; experienciar a violência intrafamiliar e doméstica; não saber controlar a raiva e os ciúmes; o sentimento de insegurança na escola; e os cuidados precários por parte dos pais. Logo, segundo as autoras, é necessária a desnaturalização de práticas violentas que violam os direitos das mulheres no namoro, de forma que haja o reconhecimento de atitudes do parceiro indicativas de ameaças, controle, coerções e perseguições.

Em síntese, percebo que as violências no namoro entre os/as jovens constituem um problema social preocupante, que pode se acentuar ao longo do relacionamento e se fazer presente no cotidiano das relações conjugais. Embora haja políticas nacionais com o fito de enfrentar a violência contra as mulheres e meninas, os índices de violência doméstica e familiar, assim como os consequentes feminicídios, continuam elevados. Fato que comprova a fragilidade dos mecanismos de prevenção e coibição das agressões, bem como a necessidade de desenvolvimento de programas de prevenção em contexto escolar como importante ação interventiva e promoção de uma educação em e para os direitos humanos, abordando precocemente temáticas, a título de exemplo, como: o ensino sobre o consentimento, as relações saudáveis e o respeito mútuo nas relações íntimas, as informações sobre os sinais de relacionamentos abusivos, os locais de ajuda e a inclusão de métodos de resolução pacífica de conflitos para uma comunicação não violenta e empática.

No capítulo seguinte, relata-se o processo de construção da Lei Maria da Penha e o desenvolvimento de ações educativas por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em cumprimento ao enfoque preventivo constante nas determinações desse instrumento legal.

3 A LEI MARIA DA PENHA

Sabemos que sair de um ciclo de violência é um processo difícil e doloroso, mas não estamos mais sozinhas. Não precisamos mais sofrer durante anos em silêncio, suportando todos os tipos de violência dentro do nosso próprio lar, lugar onde deveríamos ser acolhidas e amparadas. Eu nunca imaginei que a minha luta, que começou com muita dor e sofrimento, chegasse aonde chegou. Ter o meu nome batizando uma lei que pode salvar vidas e proporcionar novos recomeços a milhares de mulheres é, para mim, uma honra, mas também uma grande responsabilidade; por isso, não me permito parar. Tenho consciência da minha missão, e a minha vida é toda dedicada a essa causa. Seguimos unidas (Fernandes, 2024).

A Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) representa uma valorosa proposta de mudança cultural e jurídica e busca a erradicação da violência praticada contra as mulheres. “É fruto, acima de tudo, de um longo processo de acúmulo do movimento feminista e de mulheres na experiência do atendimento às vítimas dessa violência e da luta social por leis e políticas públicas nesse campo” (Affonso; Pandjarian, 2012, p. 176). Sem embargo, esse dispositivo legal não trata da violência de gênero, no seu aspecto mais abrangente, mas tão somente daquela praticada pelo homem contra a mulher no âmbito doméstico ou familiar.

Essa lei originou-se da luta de Maria da Penha Maia Fernandes, natural de Fortaleza, que não queria apenas ver seu agressor preso, mas também combater o descaso do governo e da justiça em relação a casos de violência contra as mulheres. Em 28 de maio de 1983, a biofarmacêutica foi atingida por um tiro enquanto dormia, disparado por seu marido, o economista e professor universitário Marcos Antonio Heredia Viveiros, colombiano naturalizado brasileiro (Fernandes, 2012, p. 28). Em razão desse tiro, Maria da Penha ficou paraplégica. Pouco tempo após este episódio, ao voltar para casa, sofreu outro ataque por parte do marido. Quando tomava banho, recebeu uma forte descarga elétrica. Mais uma vez o marido foi o mentor desta segunda agressão (Fernandes, 2012, p. 64).

Em 28 de setembro de 1984, o agressor foi denunciado pelo Ministério Público. A sentença de pronúncia foi prolatada em 31 de outubro de 1986 e o réu foi

a julgamento no dia 04 de maio de 1991, quando foi condenado a 15 anos de reclusão. A defesa, então, apelou da sentença condenatória, alegando falha na formulação das perguntas que o juiz fez ao júri popular. Acolhido o recurso da defesa, o acusado foi a novo julgamento em 15 de março de 1996, no qual foi condenado outra vez e recebeu uma pena de 10 anos e 6 meses de prisão. Todavia a defesa recorreu desta decisão e dirigiu os recursos aos Tribunais Superiores. Após toda a tramitação dos recursos em favor do réu, em setembro de 2002, quase vinte anos após o cometimento do delito, o acusado finalmente foi preso quando dava aula numa Universidade no Estado do Rio Grande do Norte (Affonso; Pandjjarjian, 2012, p. 169).

Salienta-se que, em 20 de agosto de 1998, o caso chegou ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, cuja principal tarefa consiste em analisar as petições apresentadas à Organização dos Estados Americanos (OEA) denunciando violações aos direitos humanos, assim considerados aqueles relacionados na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. A própria Maria da Penha se encarregou de apresentar a denúncia à Comissão Internacional de Direitos Humanos, juntamente com o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) - entidade não governamental existente no Brasil desde 1994, que tem por objetivo a defesa e promoção dos direitos humanos junto aos estados membros da OEA, bem como ao Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) - entidade com sede no Estado do Rio Grande do Sul constituída por um grupo de mulheres empenhadas na defesa dos direitos da mulher da América Latina e do Caribe (Fernandes, 2012, p. 80).

Em virtude desses fatos, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos publicou, em 16 de abril de 2001, o Relatório n.º 54/2001, que consiste num documento de suma importância para o entendimento da violência contra as mulheres no Brasil e serve de base para a promoção das discussões acerca do tema, haja vista sua grande repercussão, inclusive, internacionalmente, o que provocou grandes debates que culminaram, cerca de cinco anos depois, no advento da Lei n.º 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha. No mencionado relatório, são apontadas as falhas cometidas pelo Estado brasileiro no caso de Maria da Penha Maia Fernandes, pois na Convenção Americana (ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992) e na Convenção de Belém do Pará (ratificada em 27 de novembro de 2005), o Brasil assumiu, perante a comunidade

internacional, o compromisso de implantar e cumprir os dispositivos desses tratados (Affonso; Pandjjarjian, 2012, p. 169-170).

Diante da inércia brasileira, a Comissão Internacional de Direitos Humanos concluiu que o descumprimento de compromisso de reagir adequadamente ante a violência doméstica reflete a gravidade da ineficácia judicial, da impunidade e da impossibilidade de a vítima obter uma reparação. Além disso, recomendou ao Estado brasileiro a realização de uma investigação séria, imparcial e exaustiva para responsabilizar penalmente o autor do delito de tentativa de homicídio e para investigar a existência de outros fatos e ações de agentes estatais que tenham impedido o processamento rápido e efetivo do responsável. A instituição internacional também indicou a reparação efetiva e imediata à vítima e a adoção de medidas em âmbito nacional para erradicar a tolerância do Estado ante a violência doméstica contra a mulher (Affonso; Pandjjarjian, 2012, p. 170).

Nessas circunstâncias, em 2002, enfrentando o desafio de construção de uma Lei Integral de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres, seis Organizações Não Governamentais idealizaram um Consórcio de ONGs Feministas, composto por Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA), Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), Ações em gênero, cidadania e desenvolvimento (AGENDE), Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos (ADVOCACI), Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero (THEMIS) (Calazans; Cortes, 2011, p. 43), como também por muitas feministas e operadoras do direito, com destaque para Rosane Reis Lavigne (Defensora Pública do Estado do Rio de Janeiro), Leilah Borges da Costa (advogada), Ela Wiecko de Castilho (subprocuradora da República naquela ocasião) e Leticia Massula (apresentadora) (Chakian, 2020, p. 259-260).

Em 2004, originou-se o Projeto de Lei n.º 4.559/04, com fins de criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do art. 226 da Constituição Federal, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (Decreto n.º 5.030, de 31 de março de 2004), com a colaboração do Consórcio Feminista acima mencionado e também de renomados/as juristas, da mobilização das mulheres, dos movimentos de mulheres de diversos segmentos e da realização de audiências públicas nos estados, foi enviado à Câmara Federal pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (Chakian, 2020, p. 260). Para

Myllena Calazans e Iáris Cortes (2011, p. 63), integrantes do Consórcio de ONGs, “é necessário reconhecer que o processo de elaboração, tramitação e aprovação desta lei teve um caráter bastante democrático e participativo.”

Em 07 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei n.º 11.340 com o fito de criar mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher; dispor sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelecer medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (art. 1º). Por conseguinte, em cumprimento ao que preceitua o parágrafo 8º do art. 226 da Constituição Federal: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência contra a mulher na forma da lei específica” (Brasil, 1988). Na interpretação de Silvia Chakian (2020, p. 263),

a Lei Maria da Penha, como visto, tem fundamento na própria Constituição Federal e nos diplomas internacionais já citados. Se presta a igualar o desigual, no caso, o grupo social formado pelas mulheres, vulnerável por força de uma desigualdade histórica, sócio e cultural, assim como, em outros contextos de subordinação e exclusão, aconteceu com crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e Adolescente) e população idosa (Estatuto do Idoso). Como ação afirmativa, tem, portanto, vigência temporária, porque seu fundamento constitucional deixa de existir, a partir do momento em que cessar a situação de desigualdade entre homens e mulheres no país.

Vale sublinhar também que, anteriormente ao surgimento da Lei n.º 11.340/2006, não existia no Brasil lei específica para o julgamento de casos de violência doméstica contra as mulheres. Usualmente os casos dessa esfera eram processados e julgados nos Juizados Especiais Criminais, instituídos e regulamentados pela Lei n.º 9.099/1995. Este diploma legal é aplicável aos crimes considerados de menor potencial ofensivo, e, portanto, as penas não podem ultrapassar dois anos e não podem ser convertidas em pecuniárias, isto é, admite-se o pagamento de multas ou a substituição por cestas básicas. Desse modo, com o advento da Lei Maria da Penha, não mais são competentes os Juizados Especiais Criminais para processar e julgar os crimes relativos à violência contra as mulheres e tampouco podem ser aplicadas penas de caráter pecuniário. Fato que se apresenta como um grande avanço para o combate à violência de gênero.

Por último, como preconizado por Lourdes Bandeira (2019, p. 307) a Lei Maria da Penha é resultante “da luta feminista pela criação de um expediente jurídico capaz de combater as situações de violência contra as mulheres, possibilitando mudanças significativas no âmbito dos direitos”, assim como define e classifica as formas de violência, estrutura estratégias de prevenção, assistência e proteção às mulheres, conectando os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Portanto, é um mecanismo fundamental no processo de prevenção da violência contra a mulher, o qual, por sua complexidade, demanda ações diversificadas e contínuas. Contudo, sua efetividade depende da mobilização e do engajamento de todos os setores da sociedade na luta por uma cultura de paz e igualdade de gênero. Diante disso, na próxima seção, trato do caráter preventivo ostentado nesta Lei, especificamente em contexto educacional, e sua aplicabilidade nas escolas do Distrito Federal.

3.1 A Lei Maria da Penha nas escolas do Distrito Federal

Embora a Lei Maria da Penha contenha dispositivos que podem levar à criminalização dos agressores, dado que tipifica condutas e prevê medidas punitivas, ela é, primordialmente, uma ferramenta de prevenção à violência doméstica e familiar e proteção, assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, numa abordagem abrangente, interseccional e multidisciplinar. Nesse sentido, particularmente o artigo 8º da Lei trata das medidas integradas de prevenção, assim dispostas:

TÍTULO III
DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA
DOMÉSTICA E FAMILIAR

CAPÍTULO I
DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou

etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;

IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;

V - a promoção e a realização de **campanhas educativas** de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VI - órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - a promoção de **programas educacionais** que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos **currículos escolares** de todos os níveis de ensino, para os 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 (Brasil, 2006, grifos nossos).

A prevenção é um dos pilares fundamentais da Lei Maria da Penha ao propor ações, no artigo apresentado, que visam não apenas a proteção imediata da mulher em situação de violência, mas também a promoção de uma cultura de paz e igualdade, buscando impedir a ocorrência de novos episódios de violência doméstica e familiar. Assim, Wânia Pasinato e Amanda Kamanchek Lemos (2017, p. 13), coordenadoras da ONU Mulheres no Brasil, na análise do artigo 8º, apresentam os três níveis da prevenção, são eles: **primário**: as medidas necessárias para a interrupção da violência no momento da ocorrência, tal como as linhas de apoio e os serviços de emergência; **secundário**: as medidas aplicadas logo após o episódio de violência para que não se agravem, a exemplo das medidas protetivas de urgência; e **terciário**: as providências para evitar a reiteração da violência, como as campanhas educativas, os programas de conscientização e a capacitação de profissionais. Para as autoras,

na Lei Maria da Penha, essas medidas estão inseridas de forma transversal e incorporam as medidas protetivas [...] e medidas relacionadas à educação e que contribuirão para modificar a compreensão e a tolerância social com relação à violência (Pasinato; Lemos, 2017, p. 13).

Isto posto, este estudo se limita à função de prevenção da Lei Maria da Penha, no plano terciário, nomeadamente no que se refere ao disposto nos incisos V, VIII e IX do artigo 8º, em destaque às ações direcionadas à educação formal: a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher voltadas ao público escolar; o fomento de programas educacionais para a difusão de valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; e a ênfase nos conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra as mulheres nos currículos escolares. Ademais, a demarcação geográfica deste trabalho se situa na região do Distrito Federal e se analisa o desenvolvimento de ações educativas com foco preventivo, nos contornos acima expostos, por parte da Secretaria de Estado de Educação dessa localidade.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem empreendido algumas iniciativas relacionadas à Lei Maria da Penha e à conscientização sobre a violência de gênero nas escolas públicas. A seguir apresentamos algumas delas.

Em 2014, o Núcleo Judiciário da Mulher (NJM), do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), e a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) delinearão o **Programa Maria da Penha Vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher (MPVE)**. “O interessante é que o Projeto Maria da Penha vai à Escola nasceu da junção de recomendações, resoluções, portarias e ações já realizadas concomitantemente pelo TJDFT, por meio do NJM, e pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal” (TJDFT, 2018, p. 11). O Conselho de Educação do DF, por exemplo, na Resolução n.º 1/2012, artigo 19, Inciso VI, determinou a obrigatoriedade da inserção dos direitos das mulheres nos conteúdos dos componentes curriculares da educação básica e a Resolução n.º 2/2013, do mesmo órgão, elencou a Lei n.º 11.340/2006 entre os marcos normativos necessários à compreensão da temática (TJDFT, 2018, p. 12). Nos anos de 2014 e 2015, houve o aperfeiçoamento da proposta com a consecução,

como experiência-piloto, nas Regiões Administrativas de Ceilândia e Núcleo Bandeirante.

Em 07 de março de 2016, ocorreu a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), a Secretaria de Estado de Segurança Pública do DF (SSPDF), a Secretaria da Mulher do DF, a Polícia Civil do DF (PCDF), a Polícia Militar do DF (PMDF), a Defensoria Pública do DF (DPDF) e a Ordem dos Advogados do Brasil da seccional do DF (OAB/DF). Em 06 de março de 2017, por um Termo Aditivo, houve a inclusão de mais partícipes, a Secretaria de Políticas para Criança, Adolescente e Juventude do DF (SECRIA), a Universidade de Brasília (UnB) e o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) (TJDFT, 2018, p. 14).

Em 2020, em mais um Termo Aditivo, o então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), com o auxílio da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM), formalizou sua participação com o TJDFT para levar o programa a todas as Unidades da Federação. Atualmente também são signatários a Secretaria de Estado de Justiça do DF e a Câmara Legislativa do DF (TJDFT, 2023b, p. 14). Segundo o TJDFT (2023b, p. 43), o MPVE tem se expandido significativamente anualmente, alcançando o maior público em 2023: 6.717 participantes e mais de 70 escolas.

O MPVE visa à atuação em conjunto na divulgação, promoção e capacitação sobre a Lei Maria da Penha e os direitos das mulheres em situação de violência doméstica, afetiva e familiar. Como objetivos específicos, destacam-se: promover e difundir a Lei Maria da Penha nas escolas públicas do DF e entre os/as participantes; aproximar a rede de proteção às mulheres do DF e os/as profissionais da educação; realizar atividades de prevenção à violência doméstica e familiar contra as mulheres nas instituições de ensino; e oferecer apoio aos/às profissionais da educação e participantes no acolhimento e encaminhamento de casos de violência contra as mulheres, especialmente violência sexual contra crianças e adolescentes. A iniciativa tem como público-alvo a comunidade das escolas públicas do Distrito Federal e os/as profissionais que atuam nas instituições integrantes do programa (TJDFT, 2023b, p. 14).

As ações do Programa MPVE no DF ocorrem em todas as Coordenações Regionais de Ensino, um total de 14, com a realização de atividades formativas a

orientadores/as educacionais, gestores/as escolares e docentes para atuarem como multiplicadores/as, incorporando às suas práticas pedagógicas os conteúdos relacionados aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia, ao problema da violência doméstica e familiar contra as meninas e mulheres e à importância da Lei Maria da Penha como instrumento efetivo de proteção e discussão com estudantes sobre as referidas temáticas (TJDFT, 2023b, p. 15). Outra operação ocorre na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da SEEDF. Semestralmente são ofertados os cursos *Maria da Penha vai à Escola*, que já está na 16ª edição, e *Maria da Penha vai à Escola: intervenções técnicas das situações de violência sexual*, na 9ª edição, ambos em modalidade híbrida, com aulas síncronas e atividades no ambiente virtual da EAPE, e com carga horária de 90 horas (TJDFT, 2023b, p. 22).

Além disso, o Programa MPVE promove anualmente o Congresso Maria da Penha Vai à Escola, no qual há a premiação de práticas inovadoras que contribuam para a prevenção e o enfrentamento da violência de gênero nas escolas. Também tem importantes publicações voltadas para a capacitação. Dentre elas, notabilizam-se: o livreto *Vamos conversar?: cartilha para o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres* (2016); o livro *Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher* (2017); o recurso *Toolkit para profissionais da educação* (2019); o guia *Violência no namoro não!: manual de prevenção e enfrentamento às situações de violência no namoro para profissionais de educação* (2023a); e o *Guia Prático do Jogo Emancipação: jogando contra o machismo* (2023) (TJDFT, 2023b). Especialmente sobre o último material, observa-se que o jogo mencionado compõe um instrumento desta pesquisa, a ser apresentado no próximo capítulo.

A editoração mais recente do TJDFT, juntamente com a SEEDF e a PMDF, difundida amplamente nas escolas do DF, é o *Calendário de prevenção da violência contra meninas na escola*. Este material organiza as datas, locais, nacionais e internacionais, relacionadas à luta pela ampliação do acesso aos direitos humanos das mulheres e apresenta propostas pedagógicas para a promoção de atividades e discussões sobre as violências contra as meninas (TJDFT, 2024). Especificamente no calendário escolar da rede pública de ensino do DF, por regulamentação federal, constam o **Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**, 18 de maio (**Lei n.º 9.970, de 17 de maio de 2000**), e a

Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deve ocorrer anualmente no mês de março, porém tem acontecido no âmbito do *Agosto Lilás – campanha de enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres* (**Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021**, que também altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica).

No âmbito distrital, evidencia-se a **Semana Maria da Penha nas Escolas**, instituída pela **Lei n.º 6.325, de 10 de julho de 2019**, de autoria da Deputada Júlia Lucy. Conforme determina esse regramento, esse evento deve ocorrer, anualmente, na última semana do mês de novembro, em escolas públicas e particulares, com vistas a colaborar para o conhecimento sobre a Lei Maria da Penha, incentivar momentos reflexivos sobre o combate à violência contra a mulher, conscientizar os integrantes da comunidade escolar (adolescentes, jovens, adultos, estudantes e professores/as) sobre a relevância de se respeitar os direitos humanos e da Lei do Feminicídio (Lei Federal n.º 13.104/2015) na prevenção das práticas de violência contra a mulher e elucidar sobre a importância de se denunciar os casos de violência contra a mulher nos órgãos competentes (DF, 2019a).

Outro dispositivo legal da Câmara Legislativa do DF, de autoria do Deputado Fábio Felix, é a **Lei n.º 6.367, de 28 de agosto de 2019**, que dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a **Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo** nas escolas públicas. Esta norma tem objetivos análogos aos da lei apresentada no parágrafo anterior, a exceção de informar também sobre a necessidade de medidas protetivas de urgência e fomentar a igualdade de gênero. Além disso, o artigo 4º indica que, através de formação dos/as profissionais da educação, **o desenvolvimento da temática deve ocorrer ao longo do ano letivo** e com programação ampliada à comunidade escolar. Esta deve culminar com a execução de atividades durante a semana do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, propiciando debates em referência a essa data e à Lei Maria da Penha (DF, 2019b).

Vale ressaltar que, antes do Acordo de Cooperação Técnica firmado pela SEEDF com o TJDFT, em 2016 (dez anos depois do início da vigência da Lei Maria da Penha), não foram encontrados registros de ações com a abordagem da Lei Maria da Penha nas instituições de ensino. Tampouco foram detectados dados ou

estatísticas oficiais dessa Secretaria a respeito das práticas que englobem essa temática fora do contexto do Maria da Penha vai à Escola, pois o que se tem, no site desse órgão, são notícias relacionadas apenas a esse programa. Ademais, acrescenta-se que, para as datas de promoção de debates sobre a violência contra crianças, adolescentes e mulheres constantes no calendário escolar, a SEEDF sempre envia às escolas orientações pedagógicas com indicações de vídeos, músicas, textos, dinâmicas, entre outras sugestões, para auxiliar os/as docentes a tratarem o assunto em sala de aula.

Assim, sendo de fato concretizadas, as ações acima relatadas demonstram que a escola é um mecanismo eficiente no processo educacional para a formação de uma cultura preventiva e não violenta. Falar sobre a Lei Maria da Penha nas escolas visa à formação de uma nova cultura, uma nova consciência com os/as adolescentes, para que as meninas saibam quais são os seus direitos e como podem exercê-los e para que os meninos saibam respeitá-las, conhecerem quais atitudes violam seus direitos e podem ser consideradas crimes. Na esperança de que sejam cidadãos e cidadãs com novos comportamentos e agentes transformadores/as da realidade, por uma sociedade mais justa e igualitária livre de violência e discriminação contra mulheres e meninas.

No próximo capítulo, são apresentados a pesquisa de campo e o percurso metodológico, detalhando-se a metodologia utilizada, os instrumentos empregados para a coleta de dados e os procedimentos aplicados para a análise minuciosa das informações obtidas.

4 A PESQUISA DE CAMPO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (Freire, 2016, p. 95).

Inicialmente, é premente informar que, por esta pesquisa ter envolvido seres humanos, especialmente menores de idade, antes de iniciada a fase de coleta de dados, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, logrando aprovação em primeira análise por apresentar toda a reflexão e os cuidados éticos necessários com os/as partícipes. A propositura do projeto pode ser identificada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 74019723.2.0000.5540.

Evidencia-se que, conforme declarado ao referido Comitê, a participação nesta pesquisa poderia implicar em riscos mínimos, de origem psicológica ou emocional, tais como: possibilidade de invasão de privacidade e constrangimento ao responder a entrevista semiestruturada, assim como desconforto e vergonha ao responder questões sensíveis sobre violência contra as mulheres, receio de quebra de sigilo e de anonimato.

Contudo, estes riscos foram minimizados com as seguintes estratégias: garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantia de que a pesquisadora responsável pela investigação é habilitada para a aplicação de entrevista semiestruturada e esteve atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitação de acesso aos dados coletados à pesquisadora responsável pela pesquisa; garantia de confidencialidade e privacidade, posto que as informações pessoais e identidade não serão reveladas e serão empregadas apenas para fins científicos, como publicação de artigos, resumos em congresso e escrita da dissertação. Ademais, assegurou-se a não utilização dos dados registrados em prejuízo de qualquer pessoa.

Em contrapartida, os benefícios que este estudo pode proporcionar são: impulsionar o enfrentamento e a prevenção da violência contra as mulheres desde o âmbito educacional, assim como a promoção de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de jovens mais conscientes e reflexivos com relação aos direitos humanos, à cidadania, à igualdade de gênero, a atos que vulnerabilizam os corpos femininos, aos significados do ser masculino e ser feminino, e,

consequentemente, o fomento à redução das lastimáveis estatísticas que indicam a progressão dos casos de violência contra mulheres e meninas no Distrito Federal.

4.1 A Metodologia de pesquisa

A atividade de pesquisa, segundo Pedro Demo (1996, p. 34), é cotidiana e se constitui como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.” Definição semelhante apresentam os prestigiados pesquisadores Roberto Sampieri, Carlos Collado e María del Pilar Lucio (2013, p. 30), que entendem a pesquisa como o estudo de um fenômeno apoiado em processos sistemáticos, críticos e empíricos.

Nesse sentido, consoante os objetivos almejados, a pesquisa proposta terá **natureza aplicada**, com o fim de gerar conhecimentos para a aplicação prática e a solução de problemas específicos (Silva; Menezes, 2005, p. 20). Ademais, será norteada pelo **método indutivo**, que permite ao pesquisador observar e elaborar suposições a partir dos dados coletados, as quais o conduzirão a uma conclusão. Em outras palavras, o processo indutivo, ao permitir a exploração e descrição dos fenômenos, fomenta perspectivas teóricas, num movimento do particular para o geral (Sampieri *et al.*, 2013, p. 33).

Este estudo terá uma abordagem **quantitativa**, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (Silva; Menezes, 2005, p. 20), e **qualitativa**, dado que, para o cientista americano Jhon Creswell (2014, p. 49-50), se inicia com os pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que apresentam os problemas da pesquisa, a partir de significados atribuídos por indivíduos ou grupos ao problema social ou humano. Assim, os dois enfoques são complementares, podem ser empregados para conhecer um fenômeno e levar à elucidação de diversos problemas e questionamentos (Sampieri *et al.*, 2013, p. 35).

Os métodos de pesquisa mista integram sistemática e criticamente as abordagens quantitativa e qualitativa na coleta e análise de dados, numa integração e discussão conjunta, com o intuito de capturar uma “fotografia” mais completa do fenômeno em estudo (Sampieri *et al.*, 2013, p. 550). Não obstante a união desses enfoques, eles podem conservar as estruturas e os procedimentos originais ou

podem ser alterados, adaptados e sintetizados. Dessa maneira, é possível a combinação de um componente quantitativo e um qualitativo na mesma investigação, assim como pode-se concentrar mais em um ou outro, o que é benéfico porque permite, por exemplo, um olhar mais amplo e aprofundado do fenômeno; a elaboração do problema de forma mais clara e apropriada para seu estudo e teorização; a produção de dados mais “ricos” e diversificados a partir da multiplicidade de observações; a potencialização da criatividade teórica; e a realização de indagações mais dinâmicas (Sampieri *et al.*, 2013, p. 550-555).

Especialmente sobre a pesquisa qualitativa, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006), professores americanos, a apresentam como uma atividade capaz de localizar o observador no espaço, a qual se dá por meio de práticas materiais e interpretativas que atribuem visibilidade ao mundo, transformando-o em uma gama de representações, tais como as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nessa conjuntura, a pesquisa qualitativa é “uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, [...] seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). A pesquisa qualitativa, portanto, se caracteriza por ser uma prática continuamente criativa e interpretativa, esta última construída com um teor artístico e político.

Os autores acrescentam ainda que a pesquisa qualitativa comporta uma multiplicidade de métodos ou triangulação (uma alternativa para a validação), com vistas a garantir uma apreensão profunda do fenômeno em foco, apesar de que não se pode captar a realidade objetiva em razão de a conhecermos apenas por suas representações. Assim,

qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado - e entre esses mundos (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33).

Desse modo, considerando que é improvável que os indivíduos expliquem completamente as suas ações ou intenções, pois apenas conseguem oferecer relatos ou histórias sobre elas, e que “nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua” (Denzin; Lincoln, 2006, p.

37), o pesquisador qualitativo busca uma aproximação do ponto de vista do indivíduo por intermédio da entrevista e da observação detalhada e, para garantir a riqueza das descrições, pode empregar “a prosa etnográfica, as narrativas históricas, os relatos em primeira pessoa, as imagens congeladas, as histórias de vida, os ‘fatos’ transformados em ficção e os materiais biográficos e autobiográficos, entre outros” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 38).

Nessa busca de se compreender e interpretar os fenômenos sociais complexos, explorando as crenças, os valores e as experiências dos/as envolvidos/as, esta pesquisa também está ancorada na **Teoria das Representações Sociais (TRS)**, desenvolvida pelo psicólogo francês Serge Moscovici (2007). A TRS possibilita a compreensão das concepções, dos discursos e dos significados de fenômenos sociais com base nas experiências cotidianas e nas apropriações de significados historicamente consolidados dos sujeitos sociais. Assim, a TRS “toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (Moscovici, 2007, p. 79).

Uma finalidade da TRS é “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2007, p. 79), posto que são moldados por inúmeros fatores, como as experiências pessoais, a formação acadêmica, as influências culturais, sociais e religiosas, por exemplo (Monica *et al.*, 2019). Assim, como “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, abstraindo sentido do mundo e introduzindo nele ordem e percepções capazes de reproduzir significativamente o mundo (Moscovici, 2007, p. 46), neste estudo, as “representações” se relacionam às percepções, às opiniões, às atitudes e às crenças que os/as estudantes de ensino médio têm acerca da Lei Maria da Penha e das ações escolares preventivas da violência contra as mulheres.

Sob outro enfoque, na **perspectiva feminista**, a pesquisa qualitativa se caracteriza como diversificada, emergente, com multiplicidade de vozes, dialética, com “diferentes visões que se fundem para produzir novas sínteses que, por sua vez, formam as bases da pesquisa, da práxis e das políticas que estão por vir” (Olesen, 2006, p. 219). Assim, esse modo de investigação é aplicável às inúmeras situações femininas e às instituições que as circundam, como também é capaz de problematizá-las (Olesen, 2006).

Com o intuito de realizar justiça social para as mulheres, em contextos específicos, pode referir-se ao exame da problemática para os esquemas teórico, de políticas ou de ação [...] ou ainda pode apresentar novas ideias geradas na pesquisa para a desestabilização de conhecimentos a respeito de situações opressivas para as mulheres, ou para ação ou para pesquisas futuras (Olesen, 2006, p. 220).

Na análise de Virginia Olesen (2006), socióloga americana, é, portanto, um estudo feminista para as mulheres e não somente sobre as mulheres, numa tarefa que busca a compreensão da vida das mulheres de forma contextualizada (valendo-se de textos, discursos e encontros com as mulheres), a qual deve levar em consideração as interseccionalidades da raça, da classe e do gênero e seus respectivos efeitos. Isto significa que a metodologia de inspiração feminista tem relevante contribuição para a mudança social, visto que, ao resgatar a experiência feminina, se preocupa com o emprego de linguagens não sexistas e o empoderamento dos grupos minoritários, por exemplo.

Nesse prisma, Sofia Neves (2012, p. 7), destacada psicóloga social portuguesa, assinala alguns pontos de convergência entre a investigação qualitativa e a investigação feminista, tais como: a aceitação das realidades como processos produzidos socialmente; a rejeição ao essencialismo epistemológico; a centralidade das experiências e dos dados subjetivos; o predomínio da linguagem; a opção pelo não estruturado; o/a investigador/a e o/a investigado/a são interdependentes; a identificação de pluralismo, diversidade e historicidade do conhecimento. Dessa forma, os dois métodos investigativos podem ser justapostos porque compartilham de princípios metodológicos comuns e se constituem como uma leitura compreensiva da realidade ao se comprometerem com o recolhimento e a representação das perspectivas dos participantes do processo de investigação desde suas próprias vozes (Devalt & Gross, 2007 *apud* Neves, 2012, p. 7).

Ademais, esta pesquisa também se configura como **pesquisa-ação**, concebendo-a como um método de condução de pesquisa aplicada orientado, no contexto investigado da violência contra as mulheres, pela estruturação de diagnósticos, pelo reconhecimento de problemas e a indagação de soluções. Segundo Michel Jean Marie Thiollent (1998), sociólogo e professor universitário francês, a pesquisa-ação demanda uma atuação participativa do/a pesquisador/a na comunidade explorada e é delineada como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo operativo ou participativo (Thiollent, 1998, p. 14).

Thiollent (1998, p. 16) esclarece que os principais aspectos da pesquisa-ação são a ampla e explícita interação entre pesquisadores/as, como também com as pessoas implicadas na situação investigada; da interação sucede a ordem de prioridade dos problemas a serem encaminhados sob forma de ação concreta; a situação social e os problemas de diferentes naturezas encontrados na situação são o objeto da investigação; o objetivo da pesquisa-ação abarca a resolução ou ao menos na elucidação dos problemas observados; o processo inclui o acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores e das atrizes da situação; e “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretendemos aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e dos grupos considerados”.

Nesse estudo, a pesquisa-ação se materializa na técnica da roda de conversa e nas entrevistas, conforme descrito na próxima seção, ao ter permitido uma reflexão profunda e contextualizada dos problemas investigados e colaborado para o engajamento e o empoderamento das participantes. Fato que pode resultar em mudanças práticas e melhorias na conjuntura do enfrentamento da violência doméstica e familiar e nas relações íntimas de afeto. Notadamente, quanto à **roda de conversa**, sublinha-se que tem como referência os Círculos de Cultura concebidos, na década de 60, por Paulo Freire, notável educador e filósofo pernambucano, falecido em 1997. O estudioso, nas circunstâncias da alfabetização de jovens e adultos, apresentava os Círculos de Cultura como “centros em que o povo discute aos seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (Freire, 1980, p. 28).

Assim, as rodas de conversa derivam da fonte da educação para a liberdade, a qual possibilita que as pessoas possam falar de si e de sua realidade, num processo de reflexão da sua condição para encontrar possibilidades de atuar no mundo e exercer a sua autonomia. Portanto, Adriana Ferro Moura e Maria Glória Lima (2014, p. 101), professoras universitárias do Piauí, observam que esse é um instrumento de participação coletiva para debater a respeito de um tema, dialogando

(pronunciando-se e escutando) com seus pares numa prática reflexiva. Essa ferramenta apresenta como objetivos a socialização de saberes e a implementação da “troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta”. Na seção seguinte, discorre-se sobre a aplicação desse e dos demais mecanismos para a obtenção de dados empregados neste estudo.

4.2 Os instrumentos de pesquisa

A primeira etapa deste trabalho consistiu em levantamento bibliográfico e documental para o desenvolvimento teórico do estudo, aprofundando o debate investigativo sobre os direitos humanos, a educação, a educação em direitos humanos, o ensino médio, a reforma do Novo Ensino Médio, as questões relacionadas à interseccionalidade de gênero, raça e classe, o sistema patriarcal, as relações de gênero na escola, a “ideologia de gênero”, o movimento de mulheres, a violência contra as mulheres, a violência contra as adolescentes no namoro, a construção da Lei n.º 11.340/2006 (a Lei Maria da Penha) e as políticas públicas do Distrito Federal relativas a esse dispositivo legal.

Posteriormente, na segunda etapa, procedeu-se à realização de pesquisa no **campo de estudo**, no período de 06/11 a 08/12/2023 - **uma escola pública de ensino médio** do Distrito Federal, localizada na Região Administrativa de **Ceilândia**, que atende a aproximadamente 1.750 estudantes, distribuídos/as em 36 turmas no diurno, das quais 12 são de 1º ano, 14 de 2º ano e 10 de 3º ano, provenientes dessa mesma região e das adjacências, como do Sol Nascente – a maior favela brasileira em números de domicílios, segundo o Censo 2022. Esse colégio tem 30 funcionários/as e 80 docentes. Além de que estruturalmente conta com 18 salas de aula, uma biblioteca, dois laboratórios - de ciências e de informática, uma sala de Arte, um auditório e uma quadra de esportes coberta.

A escola foi definida de acordo com os seguintes critérios: a) sabe-se que nela já houve o desenvolvimento de projeto sobre a violência contra as mulheres, inclusive foi premiada pela boa prática, com estudantes que não a frequentam mais, por isso busca-se conhecer como os/as novos/as matriculados/as percebem a problemática em estudo; b) a região em que está situada, Ceilândia, e o Sol Nascente figuram frequentemente nos índices mais altos de violência, o que retrata

a vulnerabilidade social a que estão submetidos/as os/as discentes; e c) o imaginário social dos/as habitantes do Distrito Federal está impregnado de muito preconceito e discriminação com relação à população submetida à pobreza e extrema pobreza, que é o caso de muitos/as dos/as estudantes dessa unidade escolar.

Majoritariamente, as amostras foram do tipo autosselecionada (Sampieri *et al.*, 2013). A apresentação dos/as participantes da pesquisa se deu de forma voluntária, após a minha presença em **10 turmas de 3º ano**, cada uma delas composta por aproximadamente 45 discentes. Nesse momento, com a anuência dos/as docentes, fiz-lhes o convite e expliquei sobre os objetivos, a importância e os meios de contribuição com a investigação, os procedimentos éticos, a garantia do sigilo e do anonimato, a possibilidade de desistência da participação na pesquisa a qualquer momento e a necessidade de consentimento do/a responsável.

Assim, com o fim de se perceber e descrever o horizonte dos/as jovens sobre a violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha, inicialmente disponibilizei um **questionário on-line**. Depois da visita às turmas acima descrita, o auxílio de duas orientadoras, atuantes na instituição de ensino, foi essencial ao exercerem a função de conexão entre mim e os/as discentes, posto que elas enviaram inúmeras vezes o convite para participação no estudo e o link de acesso ao formulário aos/às representantes de turma, os/as quais encaminhavam ao grupo de WhatsApp dos/as estudantes. Ao fim de duas semanas, **registramos as respostas de 83 (oitenta e três) discentes, do sexo masculino e feminino**. Devo acrescentar que obter a colaboração dos/as estudantes não foi fácil. Na primeira semana de disponibilização do questionário on-line, houve somente 40 respondentes. Precisei do impulso das orientadoras e de dois professores para que mais pessoas cooperassem.

O passo seguinte foi conseguir a disposição de 10 (dez) estudantes do sexo feminino, com idade entre 16 e 18 anos, para participarem de uma roda de conversa, de duração aproximada de 1 hora, e uma entrevista individual. Quando estive em sala de aula, encorajando-as a contribuírem com este trabalho, 12 delas se voluntariaram. Entrei em contato com elas posteriormente para agendar a roda de conversa. Na ocasião, todas confirmaram a presença, porém apenas 5 delas compareceram na data e horários marcados. Assim, as orientadoras entraram em ação mais uma vez, pois indicaram outras adolescentes para estarem naquele momento.

Antes da execução das entrevistas, considerando que a abordagem da temática central desta investigação - a violência contra as mulheres - poderia ensejar alguma resistência na participação por parte das adolescentes, foi realizada uma roda de conversa com o intuito de alcançar uma relação mais próxima, de confiança entre a pesquisadora e as participantes, na qual utilizei como facilitador o **jogo de baralho Emancipação: jogando contra o machismo**, coordenado pelas psicólogas Valeska Zanello e Lígia Feitosa, pesquisadoras da área de saúde mental e gênero, lançado em 2022, direcionado às pessoas com idade a partir de 15 anos.

Esse jogo de cartas é um recurso educativo que visa a promoção do letramento de gênero entre adolescentes e jovens, dando visibilidade, nomeando as violências de gênero presentes em variados contextos e situações e possibilitando, assim, a discussão de temáticas relacionadas às questões de gênero, às performances e emoções gendradas, às violências contra as mulheres e às masculinidades (Zanello; Feitosa, 2022).

Diante da possibilidade de se jogar o *Emancipação* por camadas, como uma forma de mobilização das estudantes para o debate (adaptação proposta no guia do jogo), serão utilizadas as cartas de número 40 a 52, que tratam especificamente de situações relativas a expressões violentas (naturalizadas) do masculino/controlado (invisibilizado) das mulheres, tipos de violência contra as mulheres, crenças errôneas sobre a violência contra as mulheres, o que fazer ao ser violentada e o ciclo da violência.

A **roda de conversa** se sucedeu com a participação de **10 alunas** na Sala de Arte da escola. O ambiente foi organizado em círculo para que todas pudessem se ver e não ter nenhum obstáculo na comunicação. Inicialmente, foram suscitadas as informações de sigilo dos dados, não identificação ou citação dos nomes reais das participantes nesta dissertação e a importância da atividade para o prosseguimento da investigação. Elas foram impelidas a não ficarem tímidas, a se sentirem à vontade para comentar as situações apresentadas nas cartas e compartilhar experiências pessoais relacionadas com a cena discutida. Apesar disso, a timidez e a vergonha estiveram bastante presentes.

Também houve o estabelecimento de algumas regras de organização da roda de conversa para garantir que aquele momento ocorresse de maneira organizada, produtiva e com urbanidade, proporcionando um espaço seguro para que todas as participantes pudessem manifestar suas opiniões e experiências

livremente. Foram essas: cada participante tinha um minuto e meio para falar sobre a situação apresentada na carta - ao término do tempo, eu levantaria um marcador para indicar que o tempo acabou; cada uma tiraria uma carta e falaria sobre a situação proposta; após a fala de uma colega, as outras poderiam levantar a mão para adicionar algo a respeito da situação discutida; ninguém poderia interromper enquanto alguém estivesse falando; quando comentassem uma fala, elas deveriam expressar-se de maneira respeitosa e sem julgamentos.

Os cenários debatidos foram: **1)** o namorado de Ana não quer que ela vá a uma festa, alegando desconfiança das outras pessoas. As participantes discutiram a questão do controle e da confiança nos relacionamentos; **2)** Paula vê uma mensagem suspeita no celular de Marcos. A discussão destacou o *gaslighting* e a manipulação psicológica; **3)** Marcelo demonstra comportamento agressivo jogando um copo na parede. As alunas argumentaram sobre as implicações da agressão e os ciclos de violência nos relacionamentos; **4)** Pedro quebra o celular durante uma discussão. A conversa abordou a violência patrimonial e psicológica; **5)** o namorado de Bia a pressiona a compartilhar suas senhas das redes sociais. A discussão explorou a privacidade, o controle e a falsa narrativa de "prova de amor"; e **6)** o grupo examinou o ditado "Em briga de marido e mulher não se mete a colher", debatendo a importância da intervenção em casos de violência doméstica.

Nesse círculo de diálogo, estiverem presentes ainda temas como: a Lei Maria da Penha; a classificação dos tipos de violência contra as mulheres; as vias de denúncia disponíveis (Ligue 180, Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs), Casa da Mulher Brasileira); algumas anedotas e experiências pessoais ou de familiares com esse tipo de violência; a importância da conscientização, de se falar contra essa violência e de encorajar as mulheres para usarem os recursos e as proteções legais acessíveis para romper o ciclo de violência; o controle e a superioridade masculinos; a normalização da violência contra as mulheres, entre outros assuntos que serão abordados no próximo capítulo. As participantes também esclareceram dúvidas comigo sobre a caracterização e exemplificação de cada tipo de violência contra as mulheres e o processamento e a efetividade das denúncias.

Outrossim, saliento também que a ocasião teve a significativa colaboração da Profa. Isabel Santos, que atuou como relatora, apenas observando e registrando as suas impressões, sobretudo em relação ao comportamento das alunas durante a

dinâmica. As suas apreciações foram: a retração, a dispersão e o uso do celular pelas adolescentes no início; apenas uma delas foi muito participativa e reflexiva em todos os episódios apresentados; a grande maioria não demonstrou interesse na fala das colegas; a emoção de uma aluna ao relatar a situação de violência vivenciada na família; em algumas momentos, foi visível a revolta por parte delas diante das cenas expostas; e uma participante se ausentou um pouco antes de chegar à sua vez de comentar uma carta e só retornou quando a atividade foi concluída.

Após a discussão promovida, no encontro seguinte, procedi à realização das **entrevistas semiestruturadas**, com **dez adolescentes (mulheres)**, de forma individual e em ambiente reservado, com o fito de conhecer a representação das experiências das pesquisadas com a violência contra as mulheres. Entendendo-se que esta técnica de pesquisa, ao revisitar trajetórias pessoais, potencializa o ato de construir e reconstruir narrativas, o que converte as histórias individuais e coletivas em uma robusta fonte de análise social; permite o foco nos processos que condicionam a construção social dos fenômenos; e “um alinhamento entre as questões teóricas, epistemológicas e metodológicas” (Neves, 2012, p. 8). Nesse momento, algumas das adolescentes também sanaram dúvidas relativas à relação entre a mulher em situação de violência e o/a agressor/a, bem como sobre a caracterização dos tipos de violência.

Saliento que o planejamento da pesquisa foi organizado de forma que as mesmas adolescentes que participassem da roda de conversa também fossem as entrevistadas. No entanto, isso não foi possível porque duas delas não retornaram minhas mensagens por WhatsApp e outras três não compareceram na data e horário agendados. Assim, novamente precisei da assistência das orientadoras, que me indicaram mais cinco estudantes. Não obstante, acredito que a composição final das entrevistas não alterou substancialmente as descobertas da pesquisa.

Analisando essa situação na perspectiva de professora da educação básica há mais de 14 anos, parece-me que alguns fatores podem ter contribuído para a dificuldade de conseguir a colaboração dos/as estudantes para a coleta de dados, são eles: a persistente falta de interesse deles/as em se envolver em atividades que não atribuam uma nota para as disciplinas; a apatia frequente que lhes acomete na escola (os/as professores/as com os/as quais conversei também mencionaram essa questão); a proximidade do fim do semestre e, conseqüentemente, o alvoroço corriqueiro para realizar as tarefas finais e os trabalhos de recuperação; a

movimentação da escola estava um pouco diferente, com muitas pessoas transitando nos corredores, pois os/as professores/as não estavam mais ministrando aulas, apenas computando as notas.

Por outro ângulo, considerando que muitos/as se limitaram a escrever pouco no formulário on-line, assim como a recorrência de respostas como “não sei” e a dificuldade de responder aos questionamentos da roda de conversa e da entrevista, vale uma reflexão sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na capacidade argumentativa e de concentração dos/as discentes. As minhas percepções me direcionam à dificuldade dos/as adolescentes em expor suas opiniões, tanto escrita como oralmente, o que pode ser uma consequência da sua trajetória educacional agravada pelo período pandêmico. Nesse viés, aspectos como a interrupção do ensino presencial, o isolamento social, a falta de feedback imediato, a desigualdade no acesso à tecnologia e o excesso do uso de telas (como smartphones, tablets e computadores), por exemplo, adicionados a outras razões de ordem familiar, emocional, educativa, podem ter impactado significativamente no desenvolvimento argumentativo e na habilidade de se concentrar dos/as estudantes.

Por último, também foram realizadas **entrevistas com a diretora e com as duas orientadoras** já mencionadas, em momentos distintos, para verificar o conhecimento de casos de violência contra as mulheres e a existência de ações promovidas pela unidade escolar para o enfrentamento a essa barbárie.

As informações reunidas, na escola campo desta pesquisa, foram apreciadas em conformidade com os recursos descritos abaixo.

4.3 O procedimento de análise detalhada dos dados

Para examinar e interpretar o material coletado, empregou-se a **metodologia compreensiva**, que se concentra na compreensão profunda dos fenômenos sociais através da interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos. De acordo com a professora portuguesa Isabel Guerra (2014, p. 9), a perspectiva compreensiva tem como especificidades “a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenômenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc* das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes”.

Dessa forma, essa abordagem tem como objeto o sujeito histórico em ação, observando simultaneamente, portanto, o sujeito e a sociedade em interação e os

fatos e as emoções que carrega (Guerra, 2014, p. 19). Assim dizendo, o cerne na análise compreensiva “é a representatividade social de um pequeno número de indivíduos”, a qual remete “à diversidade de culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humano” (Guerra, 2014, p. 19).

Nessa direção, as reflexões e análises dos dados seguiram o procedimento da teoria fundamentada, na qual os dados fundamentam as descobertas, isto é, as teorias (Sampieri *et al.*, 2013, p. 55). Para essa etapa, segui os seguintes passos propostos por Roberto Sampieri, Carlos Collado e María del Pilar Lucio (2013, p. 291): 1) a revisão de todo o material, verificando se está completo e se tem a qualidade necessária, e a documentação do processo analítico num diário de análise (este é importante por objetivar o registro do procedimento de análise e as reações do/a pesquisador/a durante o processo); 2) a análise descritiva dos questionários; 3) a transcrição dos materiais das entrevistas e da sessão com o jogo de baralho *Emancipação: jogando contra o machismo*; 4) o reexame de todos os dados por diversas vezes para a compreensão do sentido geral, questionando sobre as ideias comuns apresentadas pelos/as participantes e a força que representam, como também sobre o que os dados exprimem; e 5) a organização criteriosa dos dados.

Desse modo, utilizou-se **a técnica de análise de conteúdo**, a qual permite extrair informações significativas, identificar padrões, tendências e temas subjacentes dos dados analisados. Assim, essa ferramenta contempla uma dimensão descritiva ao dar conta das narrativas e uma dimensão interpretativa proveniente dos questionamentos do analista diante do objeto de estudo, valendo-se de uma gama conceitual teórica-analítica que em articulação possibilita a formulação de regras de inferência (Guerra, 2014, p. 62).

É relevante assinalar que, considerando a abordagem qualitativa numa perspectiva feminista contemplada neste estudo, as informações reunidas devem ser examinadas sob uma concepção não sexista, como uma estratégia de transformação social e de reflexão das diferentes epistemologias feministas, e entendendo que os/as participantes são especialistas das suas próprias experiências (Neves; Nogueira, 2005, p. 9).

Por fim, registra-se que, por questões éticas, nenhum/a participante desta dissertação foi identificado/a por seus nomes reais. Então, seguindo o perfil decolonial deste trabalho, com vistas a dar visibilidade e voz às mulheres, sobretudo

às negras, as denominações fictícias empregadas remetem a figuras femininas de destaque em diversas épocas e áreas da sociedade brasileira. São elas:

- **Antonieta de Barros:** foi uma educadora, jornalista e política paranaense, foi uma pioneira na luta pelos direitos das mulheres, defendendo sua participação na política e na sociedade em geral (Lima, 2024);
- **Carolina Maria de Jesus:** foi uma escritora mineira que deu visibilidade para as condições de vida das pessoas nas favelas e despertou a atenção para as questões de pobreza e desigualdade no Brasil relatando o seu cotidiano no livro “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada” (Blower, 2019);
- **Conceição Evaristo:** é uma renomada escritora, poeta e ensaísta mineira, conhecida por sua obra que aborda questões de raça, gênero e classe social. Sua escrita poderosa e evocativa traz à tona as vozes e experiências das mulheres negras (Lima, 2024);
- **Cristiane Sobral:** é uma destacada escritora, atriz, poeta e diretora de teatro natural do Rio de Janeiro, mas residente em Brasília. É conhecida por seu trabalho que aborda questões de identidade, raça, gênero e cultura afro-brasileira (Literafro, 2023);
- **Dandara dos Palmares:** foi uma guerreira no Quilombo dos Palmares. É uma referência de força e resistência feminina na luta contra a opressão racial e de gênero (Blower, 2019);
- **Enedina Alves:** destacou-se como a primeira engenheira negra do Brasil. Enfrentou racismo e sexismo, mas manteve-se resiliente e determinada (Wikipédia, 2024a);
- **Esperança Garcia:** simboliza a resistência e a luta contra a escravidão. É conhecida por sua carta de 1770, na qual denunciava os maus-tratos sofridos e pedia melhorias nas condições de vida, considerada uma das primeiras manifestações de direitos humanos no Brasil. Foi reconhecida pela OAB do Piauí como a primeira advogada do estado (Blower, 2019);
- **Jaqueline Goes de Jesus:** biomédica soteropolitana que coordenou a equipe que sequenciou o genoma da Covid-19 em tempo recorde, em apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso da doença no Brasil – tempo esse abaixo da média mundial, de 15 dias (Espaço Ciência, 2023);

- **Maria Felipa:** foi uma heroína negra que demonstrou enorme coragem e liderança na luta pela independência do Brasil, especialmente da Revolta dos Malês e da Independência da Bahia (Blower, 2019);
- **Maria Firmina:** foi a primeira romancista brasileira, nascida no Maranhão. Algumas de suas publicações são Úrsula e A escrava. Foi fundadora da primeira escola mista e gratuita do estado e sempre lutou pela educação, igualdade racial e de gênero (Lima, 2024);
- **Maria Quitéria:** é reconhecida por sua participação corajosa na luta pela independência do país. Foi uma das primeiras mulheres a integrar as forças militares brasileiras (Wikipédia, 2024b);
- **Marielle Franco:** socióloga, política e defensora dos direitos humanos, foi vereadora do Rio de Janeiro e se destacou pela sua luta pelos direitos das mulheres, dos negros e do movimento LGBTQIA+ (Blower, 2019);
- **Nísia Floresta:** pioneira na defesa dos direitos das mulheres, foi uma das primeiras feministas e educadoras do país (Paula, 2020);
- **Yvone Lara:** foi uma das mais importantes figuras do samba no Brasil, mas também era enfermeira e assistente social. Ajudou a implementar programas de assistência social que visavam melhorar a qualidade de vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade (Di Spagna, 2023);
- **Zilda Arns:** médica pediatra e sanitária, fundou a Pastoral da Criança e a Pastoral da Pessoa Idosa. Foi reconhecida pelo seu trabalho em prol da saúde e do bem-estar das populações vulneráveis (Frazão, 2023).

Na última seção deste capítulo, explana-se sobre a grandiosidade da Região Administrativa de Ceilândia, localizada no Distrito Federal, na qual se situa a escola pública em que se realizou esta pesquisa.

Ceilândia Gigante

Este estudo se deu na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Dados divulgados, em 2022, pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) - obtidos por meio da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), elaborada em 2021 (a qual é realizada a cada dois anos nas 35 Regiões Administrativas (RAs) que compõem a capital federal com o fim de traçar um amplo diagnóstico da atual situação da cidade e subsidiar o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas do governo distrital) -, indicam que o Distrito Federal conta com uma população urbana de 3.010.881 pessoas, destas 52,2% são do sexo de nascimento feminino e 57,3% são negros/as. Especialmente na RA Ceilândia, o mesmo estudo aponta uma população urbana de 350.347 pessoas, das quais 52,6% são do sexo de nascimento feminino e 59,8% são negros/as, caracterizando-se como a cidade mais populosa da região.

A Região Administrativa IX, Ceilândia, está localizada a 26 km da Região Administrativa I, Plano Piloto, completou 53 anos em 27 de março de 2024 e é resultante da Campanha de Erradicação de Invasões – CEI (que originou o seu nome), promovida pelo governador Hélio Prates para alocar os migrantes com menor renda que vieram construir a nova capital do Brasil. Em 1971, foram transferidos/as aproximadamente 80.000 moradores/as das favelas da Vila IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão, Morro do Querosene e Moro do Urubu.

Devido à chegada contínua de migrantes ao Distrito Federal, a Ceilândia expandiu rapidamente e muitos bairros foram criados. Atualmente, a região está composta por Ceilândia Centro, Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Guariroba, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setor de Indústria, Setor de Materiais de Construção e Área de Desenvolvimento Econômico Centro-Norte, Condomínio Privê e Incra (área rural). Importante mencionar que, por sua extensão, desde 14 de agosto de 2019, as localidades Sol Nascente e Pôr do Sol, que compuseram o território de Ceilândia por 20 anos, foram desmembradas e formaram a RA XXXII, com população de cerca de 92.217 habitantes, segundo o PDAD 2021.

Destaca-se que são símbolos e referências de Ceilândia, por exemplo, a Feira Central, permanente desde 1972, conhecida por ser um dos maiores redutos da cultura nordestina, representada em quase 500 bancas, e a Caixa d'Água,

inaugurada em 1974, que simboliza a “luta das primeiras famílias que conquistaram a fixação permanente na cidade, por meio do Decreto de Tombamento n.º 34.845, de 18 de novembro de 2013” (Codeplan, 2022). Também é destaque na cidade, a Casa do Cantador, fundada em 1986, um espaço de valorização da cultura nordestina que promove apresentações de poesia e literatura de cordel, assim como de repente, embolada, shows e festas típicas. Este é um monumento arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer, o único fora do Plano Piloto, para homenagear os migrantes nordestinos presentes no Distrito Federal e foi inspirado na canção Asa Branca de Luiz Gonzaga.

Na área educacional, a Ceilândia conta com a maior regional de ensino, a qual administra 97 escolas públicas em todos os segmentos, atendendo a aproximadamente 90 mil estudantes (Flávio, 2022). Destas, 6 unidades são de ensino médio. Ademais, estão presentes na cidade um campus da Universidade de Brasília (UnB), que oferta bacharelado em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional, e um campus do Instituto Federal de Brasília (IFB), que oferece cursos de qualificação profissional, do ensino médio à pós-graduação, como cursos técnicos em Eletrônica, Equipamentos Biomédicos e informática, línguas estrangeiras, administração, Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Português e especialização em Ciências políticas.

Desafortunadamente, a grandiosidade de Ceilândia, assim como a luta, a resistência e a resiliência empreendidas pelos/as ceilandenses, são ocultadas pelas coberturas midiáticas que ressaltam os frequentes episódios de violência na cidade, que são proporcionais à sua vasta extensão e densidade populacional. Logo, Ceilândia tem identidade, é potência, é repleta de oportunidades, contudo clama por valorização e por implementação efetiva de políticas públicas voltadas para a ampliação da cultura, da economia, do lazer, da saúde e da educação.

No próximo e último capítulo, promove-se uma discussão baseada nas descobertas da pesquisa, utilizando os materiais obtidos.

5 AS DESCOBERTAS DA INVESTIGAÇÃO

[...] nós ainda pecamos muito. Por conta de tanta burocracia. Um sistema que não funciona e enlouquece os professores. Então, toda essa burocracia acaba tirando o foco do que é principal, que é a aprendizagem. E a gente fica devendo muita coisa. Como a questão da Lei Maria Penha [...] (Diretora Esperança, 2023).

O excerto acima, extraído das falas da diretora Esperança, anuncia a falta de abordagem da Lei Maria da Penha na escola examinada. Contrariando não só o prescrito nessa norma, mas também outros dispositivos jurídicos, como as recentes Lei Distritais n.º 6.325/2019 e n.º 6.367/2019, que reconhecem a necessidade do enfoque no enfrentamento e na prevenção da violência contra mulheres e meninas desde as instituições educacionais, em todos os níveis. Tanto a diretora quanto as orientadoras, Nísia e Antonieta, concordam que atualmente as atividades e os projetos propostos não incorporam a Lei Maria da Penha ou outras questões relacionadas ao gênero. Esse conteúdo é apresentado aos/às estudantes de forma esporádica. Essencialmente quando alguns organismos privados e públicos contactam a escola para ministrar uma palestra. Segundo relataram, em 2022, por exemplo, receberam o Núcleo Judiciário da Mulher (NJM/TJDFT) para uma comunicação sobre a Lei Maria da Penha e os tipos de violência.

É importante salientar que as atividades com a perspectiva de gênero se iniciaram em 2017 (11 anos após a publicação da Lei Maria da Penha), com a participação dessa unidade escolar na ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, compondo as aulas de Língua Portuguesa e Filosofia. Nos anos de 2018 e 2019, essa instituição se sobressaiu pelo desenvolvimento de projeto interdisciplinar para o enfrentamento à violência contra as mulheres e pela abordagem de leis protetivas, como a Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, além da utilização do livreto *Vamos Conversar?: cartilha para enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres*. Uma boa prática que foi premiada, em 2019, por sua abrangência, pois envolveu cerca de 1.200 estudantes e docentes de todas as disciplinas, pela

diversidade e qualidade das atividades, tais como a roda de leitura, a apresentação de seminários, a escrita autoral de cordéis e a produção de vídeos.

Todavia, desafortunadamente, em 2020, com o início da pandemia de COVID-19, esse projeto se extinguiu. Em 2021, apesar das dificuldades do ensino híbrido, um novo projeto buscou promover reflexões coletivas, interdisciplinar e transversalmente, acerca da intersecção de gênero e raça/etnia, embasado na Lei n.º 10.639/2003 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira) e n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), através de recursos textuais, músicas, documentários e vídeos diversos, com a participação de todas as turmas (aproximadamente 1.700 estudantes) e professores/as. Porém essa iniciativa teve somente um ano de existência. A partir de 2022, nada mais foi traçado para dar prosseguimento ao movimento de enfrentamento à violência contra as mulheres e meninas que a escola vinha realizando.

A despeito de reconhecerem a importância de ações pedagógicas dirigidas às questões de gênero, ao enfrentamento e à prevenção da violência contra as mulheres, as justificativas das entrevistadas para a ausência dessa matéria se fundam basicamente na dificuldade de incluí-las no “calendário apertado”, na falta de recursos humanos e na sobrecarga de trabalho, agravada desde a pandemia e pela implantação do Novo Ensino Médio em 2021. Como destacam os trechos que seguem:

*Olha, infelizmente o nosso **calendário**, ele está muito apertado, né? O que acontece? São inúmeros feriados, inúmeras atividades. E aí, acaba assim, eu não vou mentir pra você, que a gente peca em muita coisa. Deixa passar muita coisa. Mas sempre que existe a possibilidade de ter um projeto específico, né? A gente tenta inserir essas atividades também. Mas não existe uma periodicidade, né? Então, é quando surge a oportunidade. A verdade é essa (diretora Esperança).*

*Se você liga o jornal, a primeira coisa que você vê é alguém falando de alguma violência contra a mulher. Os casos de feminicídios crescendo. Lei da Maria da Penha sendo comentada. E realmente, né? Ela está ausente na escola. Eu não sei se é porque nós nos envolvemos tanto no cotidiano escolar. E esses últimos anos, depois da pandemia, de 21 para cá, a gente lida com tudo. A gente lida com violência, a gente lida com saúde. O que a gente menos tem cuidado é da aprendizagem, infelizmente. Então assim, são inúmeros casos, **inúmeros problemas que chegam e a gente não está conseguindo fazer uma triagem** (diretora Esperança).*

*A estrutura da Secretaria de Educação tem algumas falhas. Por exemplo, a gente tem uma portaria que garante **um orientador educacional para cada 680 estudantes**. A nossa escola pode ter três orientadores. Ano passado a outra orientadora mudou de escola e não veio outro orientador para a gente. Esse ano estamos nós duas para atender a escola toda (orientadora Antonieta).*

*As demandas individuais são gritantes. Toda hora um aluno com crise de ansiedade e acaba que a gente fica tentando socorrer, né? E não desenvolve projetos que a gente gostaria. Mas eu acredito que tanto a Maria da Penha quanto qualquer outro projeto não é restrito da orientação. É algo que **a escola tem que abraçar**, né? E não só nós (orientadora Nísia).*

Os relatos apresentados acima evidenciam a desvalorização dos/as profissionais da educação por meio de vários fatores que impactam diretamente a sua capacidade de abordar questões importantes, como o gênero e a violência contra as mulheres:

1. **a sobrecarga de trabalho:** as educadoras destacam a dificuldade em incluir novas matérias devido a um calendário escolar muito apertado, repleto de feriados e atividades diversas, o que limita a capacidade de planejamento e execução de projetos pedagógicos contínuos;
2. **a falta de recursos humanos:** a ausência de pessoal qualificado, como orientadores/as educacionais suficientes, sobrecarrega os/as profissionais. Como exemplificado, a escola deveria ter três orientadores/as, mas naquela ocasião contava apenas com duas, afetando a capacidade de atender às necessidades dos/as estudantes e implementar projetos adicionais;
3. **os impactos da pandemia:** a pandemia exacerbou a sobrecarga de trabalho dos/as profissionais da educação, que passaram a lidar com uma variedade ainda maior de problemas, incluindo os relacionados à saúde mental e violência, reduzindo o foco na aprendizagem e no desenvolvimento de projetos educativos específicos;
4. **a implantação do Novo Ensino Médio:** a introdução do Novo Ensino Médio, em 2021, trouxe mudanças estruturais e curriculares que aumentaram a complexidade do ofício dos/as educadores/as, dificultando ainda mais a inclusão de novas temáticas no currículo;
5. **a falta de estrutura e apoio institucional:** a estrutura administrativa da SEEDF é deficiente, com normas que não são devidamente implementadas,

como a garantia de orientadores/as educacionais, evidenciando um descaso com as necessidades das escolas e de seus profissionais.

Indiscutivelmente, os fatos elencados juntos revelam a falta de valorização e suporte aos/as profissionais da educação no Distrito Federal e, conseqüentemente, dificultam a implementação de ações pedagógicas essenciais e afetam negativamente a qualidade da educação oferecida.

Ademais, a menção da diretora Esperança ao calendário abarrotado também me leva a rememorar que o calendário escolar oficial das escolas públicas do DF já inclui importantes datas, como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, 18 de maio (Lei n.º 9.970/2000); a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, no *Agosto Lilás* (Lei n.º 14.164/2021); e a Semana Maria da Penha nas Escolas, no mês de novembro (Lei n.º 6.325, 2019) (TJDFT *et al.*, 2024). Nada obstante a excessiva carga laboral, provavelmente também falte à gestão dessa instituição de ensino assumir o compromisso e ter o planejamento imprescindíveis para cumprir efetivamente o cronograma com o enfoque em atividades significativas e consistentes.

Além disso, recordo que a Lei n.º 6.367/2019 prescreve a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo, com o desenvolvimento da temática ao longo do ano letivo e a promoção de formação dos/as profissionais da educação. Enfatizo que a abordagem de temas que promovam a igualdade de gênero e o combate à violência contra as mulheres não deve ser corporificada ocasionalmente quando surja uma “oportunidade”, de forma fragmentada, e depender de iniciativas de organismos externos, mas, sobretudo, deve combinar, no decorrer do ano letivo, um currículo integrado, que busque interconectar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, com um eixo estruturante, um pilar central para o desenvolvimento curricular, por meio de atividades, projetos e discussões contínuos que criem conexões, propiciando, portanto, uma formação integral e coesa do/a discente desde uma perspectiva holística, crítica e inclusiva.

Na ótica da pedagogia de Paulo Freire (2016), o currículo integrado e os eixos estruturantes são uma aproximação necessária que visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer as opressões e as injustiças sociais e de se tornarem

agentes ativos na transformação social. Em outras palavras, com o intuito de capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade, deve-se fomentar uma educação emancipadora, assentada na conscientização (processo de tomada de consciência das condições sociais, políticas e econômicas), no diálogo (promoção da participação ativa e do respeito mútuo), na problematização (incentivo à identificação de problemas reais e à busca de soluções coletivas) e na humanização (desenvolvimento integral da pessoa, fundado na valorização da dignidade humana, na autonomia e na capacidade de agir no mundo).

Além disso, vale apontar que nenhum dos projetos acima explanados compuseram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio. Importante instrumento que intenciona assegurar a gestão democrática e participativa, promover a qualidade do ensino e garantir a articulação entre a escola, a família e a comunidade, nos termos da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Os artigos 12, 13 e 14 dessa legislação determinam a elaboração e a execução da proposta pedagógica pelas instituições de ensino, numa postura reflexiva sobre a intencionalidade educativa, com a necessária participação dos/as profissionais da educação e da comunidade escolar, articulada com as políticas educacionais e considerando a realidade específica de cada instituição de ensino.

Logo, o PPP é um documento vital para a gestão educacional, orientador e organizador do trabalho pedagógico e administrativo, construído coletivamente pelos/as membros/as da comunidade escolar. No qual se estabelecem as diretrizes, os objetivos, as metas e as ações a serem desenvolvidas para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, Ilma Veiga (1998, p. 13), renomada educadora brasileira que se dedica a estudar a gestão democrática e participativa na educação, esclarece que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar imediatamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nesse quadro, a identidade própria da escola analisada deveria estar refletida no PPP, alinhada não só com as teorias e as diretrizes gerais da educação, mas também com a sua realidade local. Contudo, a não incorporação, a esse documento obrigatório, das ações desenvolvidas para prevenir e combater a violência contra mulheres e meninas significa que essa identidade não é plenamente reconhecida dentro da própria instituição, que, muitas vezes, tem se limitado ao repasse de conteúdos, desconsiderando a conexão com a comunidade e com as problemáticas que a circundam. Assim, ao não integrar as diretrizes e as ações inspiradas na complexidade das relações de gênero e na Lei Maria da Penha, essa escola deixa de desempenhar um papel ativo na promoção da igualdade de gênero e na prevenção da violência contra as mulheres e de contribuir verdadeiramente para a formação de uma cultura de paz e de respeito.

A postura atual dessa instituição de ensino está representada nas respostas das estudantes entrevistadas ao relatarem a escassez de diálogos acerca da violência contra as mulheres, como também ao suscitarem a relevância de se tratar o assunto na escola. Na ocasião, as perguntas realizadas foram: Em sua escola, os/as professores/as falam sobre a violência contra as mulheres? Se sim, como trabalham esse tema? Com que frequência?

É muito raro, mas já teve alguns professores, principalmente professor de sociologia, ele tentava entrar sobre esse assunto quando dava, em discussões, em debate, então às vezes a gente conseguia falar sobre isso, mas agora é bem pouco (Conceição).

*Geralmente quando eles falam sobre algum tema importante é em **redações**⁷ e tal, e **provas**. Mas tipo no dia a dia, na sala de aula eu não vejo muito esse tema sendo abordado. E nas provas a maioria dos temas que eu vi era sobre consciência negra, não sobre violência contra a mulher. Era consciência negra, era sempre alguma coisa a ver com o tema racial, mas não foi tipo os outros temas, as outras pautas sociais* (Zilda).

⁷ As menções a redações e provas se referem aos projetos multidisciplinares de redação e avaliação bimestrais, no formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicados a todos/as os/as estudantes. Especialmente a redação busca abordar temas variados de relevância social, numa perspectiva crítica e com a propositura de solução ao problema proposto. Recordar-se que, no ENEM de 2015, o tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, o qual colaborou para dar mais visibilidade à problemática, gerando muitas discussões não só no âmbito escolar.

Não. Não. A não ser que sejam palestras. Assim, que outras pessoas venham dar. Eu já vi palestras. Mas aqui na escola, com os três anos que eu tenho. Não. E as palestras não são frequentes (Marielle).

Não muito, mas deveriam falar mais. Eu acho que foi só a minha **professora de português** que abordou mais esse tema, mas eles não falam muito, não (Enedina).

Muito raramente. Na verdade, é uma pauta que não é muito abordada aqui na escola. Porque eu acho um pouco errado, né? Deveria ter mais visibilidade. Então, se querem combater.. Eu acho que a própria escola tem que se movimentar. Porque não é só no dia da mulher, vamos dar uma visibilidade pra mulher. Não, **tem que ser todos os dias**, porque todos os dias ocorre [a violência] (Yvone).

Não que eu me recorde. Eles gostam de abordar muito esses temas e redações, né? Para a gente falar sobre, mas não uma aula específica para isso. Não, eles tratam mais das matérias dele em si, né? Não desse assunto em específico (Maria Quitéria).

Essas respostas também podem retratar o silenciamento e a retração dos/as docentes para discutir questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade, diante do momento político conturbado e desafiador vivenciado durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro. Esse período foi marcado por significativos cortes orçamentários da educação; pela frequente retórica negativa de acusação aos/às professores/as de promoverem doutrinação moral e ideológica, sobretudo relacionada ao marxismo e à “ideologia de gênero”; e tentativas de controle sobre o conteúdo educacional, contribuindo para o surgimento do movimento Escola Sem Partido. Esta mobilização propôs medidas que limitariam a liberdade de expressão em sala de aula sob o pretexto de combater a doutrinação moral e ideológica, buscando garantir uma educação “neutra”. Todavia, essa neutralidade é uma forma de censurar e limitar o debate acadêmico.

Obviamente, o ambiente criado pelo governo Bolsonaro produziu um imenso pânico moral na sociedade, impactando na postura dos/as professores/as em sala de aula, que, além do sentimento de desvalorização de sua prática pedagógica, também se confrontaram com a pressão e a limitação de sua atuação. Principalmente quando se instalou um clima persecutório, no qual foram acusados/as de doutrinadores/as e, por isso, foram fiscalizados/as, filmados/as e denunciados/as por estudantes e seus/suas responsáveis após o incentivo governamental. Assim, o debate “em sala de aula (d)os problemas estruturais do Brasil, como o enfrentamento às discriminações sociais, religiosas, raciais, étnicas,

de gênero e de orientação sexual será, portanto, um exercício, no mínimo, tortuoso” (Cara, 2016, p. 4).

Em outro cenário, embora os/as discentes participantes desta pesquisa não tenham no colégio atividades sistematizadas sobre a violência doméstica e familiar e em relações íntimas de afeto, unanimemente afirmaram já ter ouvido falar na Lei Maria da Penha e sabiam a qual conteúdo se referia. Esse dado reforça a ideia de que essa Lei colaborou para aumentar a perceptibilidade das violências sofridas pelas mulheres. Na análise de Lourdes Bandeira (2019, p. 308), pode-se compreender como um efeito positivo da implementação da Lei Maria da Penha “a visibilidade que dá à violência praticada contra a mulher, na medida em que denúncias têm, desde então, crescido.”

Contudo, quando as entrevistadas foram questionadas sobre a sua compreensão dessa violência, tiveram dificuldades para conceituá-la. Apesar disso, é evidente que elas a concebem na prática, a partir da vivência familiar, da sua experiência amorosa ou com os pais, da violência sofrida por sua mãe, tia, cunhada, madrinha, vizinha, como revelado nos relatos tanto da entrevista quanto da roda de conversa. Todas as adolescentes demonstraram ser conscientes da gravidade dos atos violentos e aversas a ter ou seguir num relacionamento sob essa condição. Isso porque essa violência sucede no espaço privado e, portanto, o autor é conhecido, é um parceiro ou ex-parceiro, há um laço que os une, seja de parentesco ou de afinidade. E “nada tem de ocasional, assumindo contornos de habitualidade, protraindo-se ao longo do tempo, de maneira quase que crônica” (Chakian, 2020, p. 263). Abaixo estão dispostas algumas exposições que estampam essa realidade vivida por elas:

*Essa violência ela é, assim, praticamente **comum** já, né? De tanto que tem e tal. E inclusive já teve na minha família. Que foi no dia que a gente fez aquele jogo de cartas até citei também. Então isso aconteceu já bastante. Principalmente com a minha mãe, né? Que minha **mãe** já teve muitos relacionamentos tóxicos. Então **eu sei mais ou menos como que funciona isso**. E acho que é isso que eu sei. Não sei muito (Dandara).*

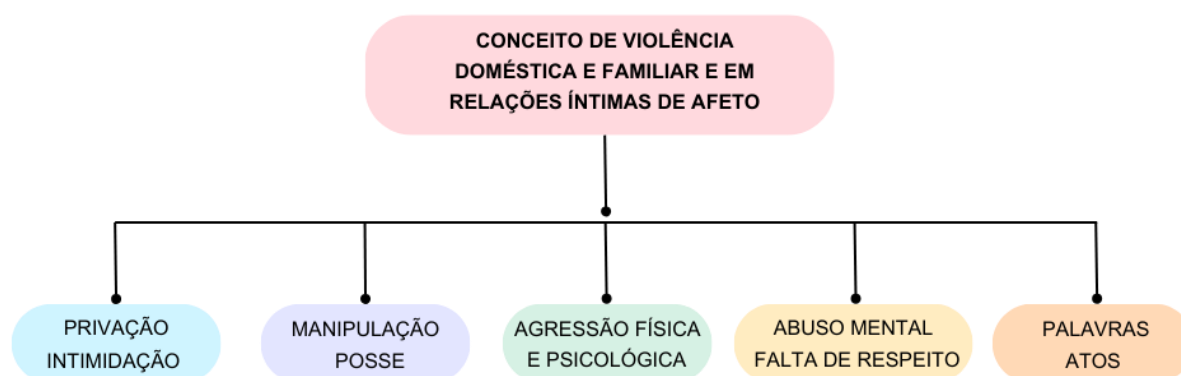
*Minha **madrinha** já passou. Grávida. Ela tá com ele até hoje. Se acalmou não, né? Porque ela ainda tá com ele. Esses dias mesmo ela apanhou dele e ainda tá com ele. E, ah, não sei. Eu acho que eu tomei muito pra mim. **Uma coisa que eu não quero pra mim**, entendeu? Porque eu vivenciei tanto na minha família, de ambas as*

partes, tanto parte de pai, tanto parte de mãe, que eu tomei pra mim que é uma coisa que eu não quero de forma alguma (Maria Felipa).

*Primeiro que quando começa, a pessoa cresce com aquele pensamento de que tem que corrigir os filhos batendo. E eu nunca acreditei que essa fosse a maneira correta de se corrigir uma pessoa. [...] Eu acredito que a educação respeitosa hoje gera muito mais resultado do que você querer corrigir o seu filho batendo. Porque eu, na verdade, posso dizer que **eu cresci apanhando**. Qualquer erro que eu cometia, qualquer coisa que saía da rotina, que os meus pais não achassem normal, era uma surra. [...] Você tem que ver que uma criança, ela cresce com muitos traumas por causa disso (Yvone).*

Na tentativa de conceituação da violência doméstica e familiar e nas relações de afeto, as interpeladas não souberam nomear os tipos de violência, conforme descritas na Lei n.º 11.340/2006, porém exemplificaram basicamente as formas de violência psicológica, esta em maior grau, e física. A identificação predominante de agressões psicológicas pelas adolescentes, seguida da alusão às agressões físicas, é um comportamento recorrente já registrado por pesquisadores (Oliveira *et al.*, 2011). Por outro lado, também pode haver episódios que sequer são percebidos como violentos, relacionados a mecanismos imperceptíveis de dominação cotidianamente aceitos, incorporados e reproduzidos, na conjuntura da violência simbólica (Bourdieu, 2021). O campo lexical dos comportamentos violentos foi assim representado por elas (Figura 1):

FIGURA 1 – O CONCEITO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR E NAS RELAÇÕES ÍNTIMAS DE AFETO SEGUNDO AS ENTREVISTADAS



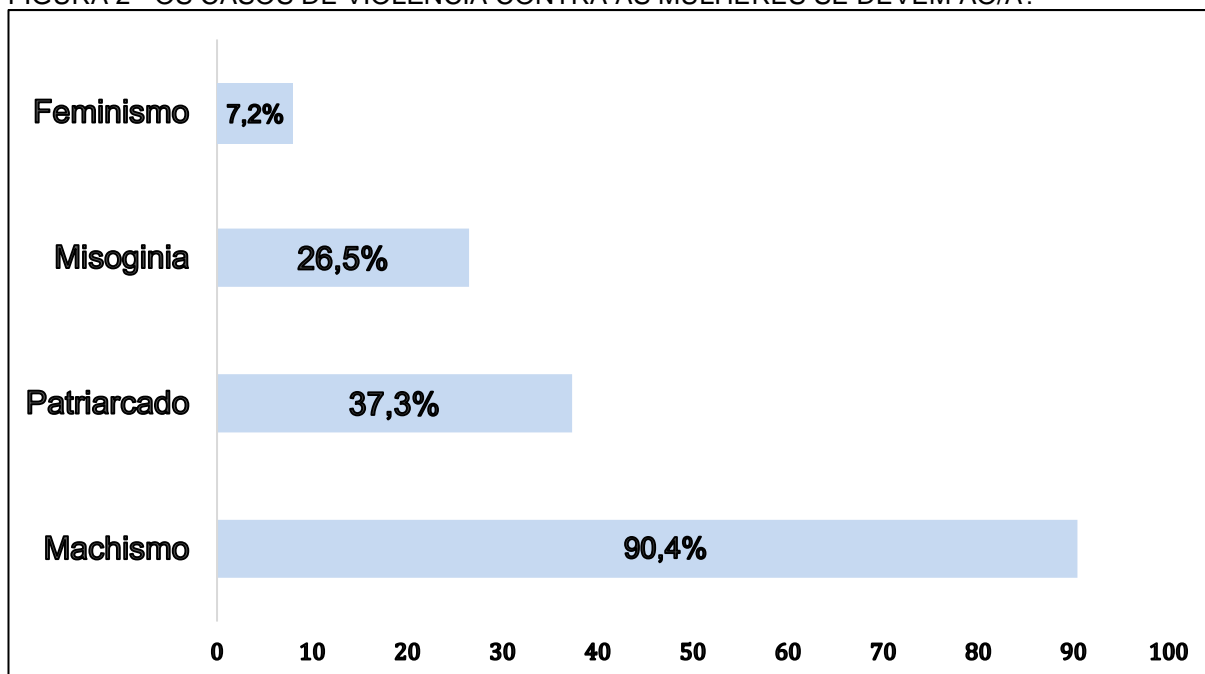
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Constatou-se ainda que tanto na roda de conversa quanto nas entrevistas, pouco surgiu a respeito da violência moral, patrimonial e sexual. Fato que demonstra o pouco conhecimento delas sobre a nomenclatura dessas espécies, como afirmou

Dandara: *“Eu tinha noção que era algo errado, obviamente, mas eu não sabia que o nome era patrimonial.”* No entanto, mais uma vez demonstram o conhecimento sobre os atos violentos pela vivência: *“Já aconteceu na minha casa. [...] meu pai jogou o celular da minha mãe no chão e quebrou”* (Maria Quitéria). Ademais identificaram como perpetradores dessa violência o “homem em relacionamento amoroso”, o “homem casado/marido”, o “tio”, o “sobrinho”, o “pai”, o “filho” e o “parceiro”, porém nenhuma delas mencionou o vocábulo o namorado ou a namorada, apesar de algumas terem vivenciado um relacionamento agressivo, como será relatado mais adiante.

Pelo ponto de vista dos/as alunos/as que fizeram o questionário on-line, os recorrentes casos de violência contra as mulheres se devem primordialmente ao machismo, seguido do patriarcado, da misoginia e do feminismo, em menor escala, como descrito na Figura 2.

FIGURA 2 - OS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES SE DEVEM AO/À?



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao que indicam os dados, eles/elas não entendem substancialmente o significado de todos os termos listados. Tampouco percebem a interconexão entre eles, posto que são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de gênero e das estruturas sociais que impactam as mulheres e os grupos marginalizados. Nessa lógica, o patriarcado se constitui como uma manifestação da dominação

masculina sobre as mulheres e crianças, tanto no ambiente familiar quanto fora dele (Lerner, 2019). Esse regime opressor - fundado também no machismo, isto é, na crença da superioridade dos homens em relação às mulheres - perpetua a misoginia como mecanismo regulador, “autocorretivo”, ao penalizar as mulheres que desafiam as normas sociais que as mantêm em papéis subalternos e promover a manutenção da dominação masculina (Kukla, 2020, p. 230).

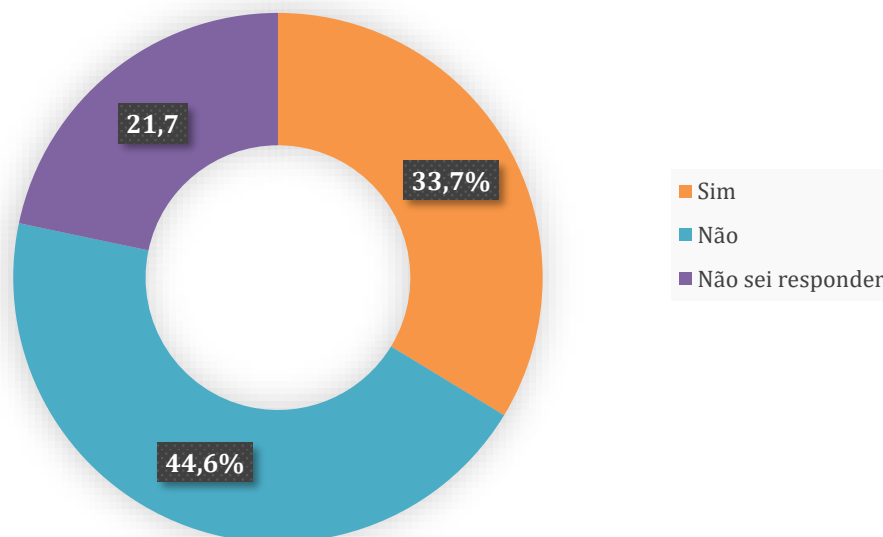
Contrariamente, o feminismo, expressão presumivelmente compreendida pela maioria dos/as estudantes participantes desta pesquisa, se constitui como uma contranarrativa ao machismo, à misoginia, às normas patriarcais, ao defender a igualdade de gênero. Os avanços somente ocorrem por meio da luta organizada das mulheres (Lerner, 2022), que tem colaborado significativamente para o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e da sua cidadania plena, a exemplo da articulação empreendida por elas para a promoção e defesa dos direitos das mulheres agregados à Constituição Federal e para evidenciar o autoritarismo e a agressividade presentes nas relações entre homens e mulheres, traduzidos na violência doméstica e sexual (Teles, 1999). Logo, o feminismo é um elemento transformador das vidas, porém é importante que seja um movimento que reconheça e inclua as vozes de grupos marginalizados, como as necessidades e experiências de mulheres negras (hooks, 2019).

Numa apreciação decolonial, o feminismo confronta a colonialidade dos gêneros, que provocou a redução, a desumanização e a subjetivação das mulheres, ao delinear um feminismo interseccional, que considera o cruzamento entre o gênero, a classe e a raça mediado pelo capitalismo (Lugones, 2019). As feministas negras, portanto, reivindicam a visibilidade da sua realidade e das suas experiências teórica e historicamente, exercendo “um papel central no desenvolvimento de uma crítica pós-moderna, oferecendo uma nova perspectiva a debates contemporâneos sobre gênero e pós-colonialismo” (Kilomba, 2019, p. 108).

Todavia, os dados coletados indicam que 66,3% dos/as estudantes (Figura 3), respondentes do questionário on-line, não percebem que as mulheres negras são mais impactadas por múltiplas formas de opressão (racismo, sexismo, classe, LGBTQIAfobia etc.) e, por consequência, estatisticamente estão entre as principais vítimas de morte violenta no Brasil (Moroskoski *et al.*, 2022), como também representaram o percentual de 68,25% do total de registros de violência doméstica, sexual e outras no Brasil entre os anos de 2009 e 2018 (Contini *et al.*, 2021). Assim,

mostra-se a necessidade de se ampliar o debate crítico na escola, numa pedagogia engajada, como preconizada por bell hooks (2017), que vislumbra a educação como o caminho para a consciência crítica e a libertação, defrontando as hierarquias tradicionais e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

FIGURA 3 - AS MULHERES BRANCAS E NEGRAS SOFREM VIOLÊNCIAS EM MESMO GRAU?



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em referência a situações de violência em relações íntimas de afeto vivenciadas pelos/as adolescentes, nos questionários on-line, 63,8% da totalidade de rapazes e moças declararam ter vivenciado ou praticado alguma atitude agressiva. Acrescenta-se que, nessa interpelação, poderiam assinalar mais de uma alternativa. Dentro desse universo, 75,4% delas registraram com maior predominância as práticas de: constantemente colocar para baixo (52,5%), demonstrar ter posse e dizer o que fazer (igualmente com 45%), fazer falsas acusações e fazer pensar que era louca/o intencionalmente (ambas com 42,5%). Num percentual mais baixo, 24,6% deles marcaram: ficar temporariamente explosivo/a (46,1%), verificar o celular com ou sem permissão, afastar de amigos e familiares e dizer o que não deveria fazer (todas com 38,4%), consoante a sistematização abaixo (Tabela 1):

TABELA 1 - FRASES REPRESENTATIVAS DO QUE VIVENCIOU/PRATICOU OU OUVIU/FALOU EM UM RELACIONAMENTO AFETIVO

	Sexo feminino (%)	Sexo masculino (%)
Verificava seu celular com ou sem a sua permissão	37,5	38,4
Constantemente colocava você para baixo	52,5	23,1
Afastava você de amigos e familiares	37,5	38,4
Machucava você fisicamente ou de outra forma	25	0
Fazia falsas acusações sobre você	42,5	15,4
Demonstrava ter você como posse dele	45	30,8
Ficava temporariamente explosivo	50	46,1
Fazia você pensar que era louca de forma intencional	42,5	7,7
Dizia o que não deveria fazer	45	38,4
Outra prática/situação. Qual?	7,5	0

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Similarmente, 30% das entrevistadas pessoalmente também confidenciaram relacionamentos violentos experienciados por elas. Essencialmente violências nas modalidades física (agarrar, apertar, sacolejar, empurrar, levar murro), psicológica (verbal) e moral (xingamentos, insultos, difamação por via cibernética). A seguir apresentam-se as narrativas:

Foi uma violência, mas, assim, eram **comportamentos muito brutos**, entendeu? Tipo, em questão da gente brigar e ele **agarrar meu braço, apertar e me sacolejar**. Ou a gente tá discutindo alguma coisa, tipo, eu chegava perto e ele **me empurrava**. Esse tipo de coisa, entendeu? **Ciúmes muito possessivos, muito abusivos**. Foi daí que eu tomei que ele não era do meu lugar, entendeu? (Maria Felipa).

Assim, física não. Mas assim, eu já tive um namoro que ele era bem **tóxico**, assim, ele era bem **ciumento**, tipo, quando a gente terminou, ele ficou muito revoltado e começou a fazer várias coisas comigo, tipo, **postando indiretinha no Twitter, ficar me chamando de vários nomes**, essas coisas. Eu acho que é um tipo de violência também. E aí foi bem complicado, foi recentemente inclusive, e aí ele ficou desse jeito porque ele me viu com outra pessoa e ele não gostou e aí ele começou a fazer um alvoroço [...] a gente brigou mesmo, mas só **bate-boca** e ele **me xingando**. Mas assim, eu jamais esqueci. [...] inclusive ele era aqui da escola, a gente se vê assim, né, já não falo com ele, ele fica só me encarando, às vezes ele ainda continua postando umas coisinhas no Twitter, mas eu finjo que não vejo porque eu não quero levar isso à frente, aí eu quero esquecer isso (Carolina).

Aconteceu uma coisa entre eu e meu namorado. Que foi... Eu fiz uma brincadeira com ele. Ele estava de costas. Foi uma brincadeira com o físico dele. Que ele não gostou. Ele virou, assim, muito rápido.

E me deu um **murro**. Mas foi realmente... Não é pra ser loucura. Tipo, foi realmente bem fraco, assim, na minha barriga. Eu olhei e falei... Não... Eu, obviamente, não aceitei. Por mais que foi fraco. Por mais que foi violência. Do jeito que a gente vê as coisas acontecendo com a mulher. E realmente começa com palavras. Começa com pequenos gestos. Então, por mais que ele não seja uma pessoa agressiva. E foi uma reação espontânea. Foi uma ação errada. Então... Obviamente, eu fiquei muito chateada na hora. Ele percebeu. Ele me pediu desculpa. E esse ato não se repetiu mais. E acredito que não vai se repetir. Porque não é uma pessoa agressiva. Nem com palavras. Nem com nada. Mas eu acho importante a gente estabelecer limites. Até nas brincadeiras (Marielle).

Nesse contexto, a violência no namoro é um problema significativo, multifacetado, enraizado em fatores culturais e sociais, que afeta muitos jovens em diferentes contextos a nível global (Straus, 2011). Alerta-se para o fato de que as experiências de violência presenciadas na família e na comunidade podem influenciar os comportamentos violentos nos relacionamentos dos/as jovens. Ou seja, a exposição deles/delas a modelos de comportamentos agressivos desde cedo contribui para a reprodução desses padrões nas relações afetivas (Oliveira *et al.*, 2011).

Porém, “a família saudável não está isenta de problemas, mas é a que tem maior capacidade para incentivar as potencialidades de cada um de forma positiva e em consonância com valores escolhidos e respeitados” (Assis *et al.*, 2011, p. 171). Assim, os resultados dispostos no Tabela 1 e as citações listadas acima comprovam que a violência se manifesta frequentemente nos relacionamentos de estudantes do ensino médio e indicam a necessidade de medidas eficazes de prevenção numa abordagem integrada que inclua desde um ambiente familiar afetivo e transmissor de formas pacíficas de resolução de conflitos, à adoção de medidas educativas, de conscientização e de políticas públicas eficazes para promover relações saudáveis e livres de violência.

Consoante ao caráter preventivo estabelecido no âmbito da Lei Maria da Penha, tanto no questionário on-line quanto nas entrevistas, os/as interrogados/as identificaram precipuamente a prevenção no nível primário, como as providências indispensáveis para interromper a violência quando está ocorrendo (Pasinato; Lemos, 2017). Nesse sentido, surgiram sentenças como: “*incentivar as mulheres a denunciarem*”, “*intervir mesmo sem o consentimento da vítima*”, “*se o homem der*

indícios de que é agressivo, sair do relacionamento”, “denunciando e prendendo os agressores”, “a mulher buscar apoio”, “ligando 180”.

Sem embargo, eles e elas também expuseram a importância de uma abordagem educativa e preventiva que envolva tanto a família quanto as instituições escolares para efetivamente combater a violência de gênero e promover uma cultura de respeito e igualdade. Isto é, evidenciaram ações que se enquadram no plano terciário da prevenção, como uma maneira de evitar episódios reiterados de violência (Pasinato; Lemos, 2017). Assim, exprimiram a necessidade de:

Educação vindo de **casa** e dos **ambientes escolares** (Cristiane).

Através de **conscientização** da população, **ensinar meninos desde cedo a como tratar uma mulher, e ensinar as meninas a se defenderem e não aceitarem certas coisas**, o ensinamento é a base para uma vida de qualidade (Jaqueline).

Com mais **conscientização** das pessoas sobre como denunciar e identificar a violência (Maria Firmina).

Para as meninas mais jovens, igual na **escola**, seria sim um assunto muito bom ser abordado com mais frequência. Porque tem muita mulher que não entende muito. Tipo, cresceu vendo isso em casa e para elas é normal. Cresceu apanhando do pai ou isso e para elas é normal. Então eu acho que deveria ter uma base. Tinha que ser uma base mais abordada na escola. Para que todas ficassem mais cientes sobre. Porque muitas meninas crescem vendo e para elas é normal, é tranquilo (Maria Felipa).

Acho que uma coisa muito importante é a **conscientização**. Tipo assim, mostrar que a mulher, ela não precisa ter medo de denunciar, ou algo assim. **Prevenir...** Cara, é muito complicado, porque... É sempre homem, né? Eu acho **que os homens deveriam ser ensinados desde cedo como tratar uma mulher** e o que fazer, porque eu acho que os homens, desde cedo, eles são criados com uma ideia de que o homem é maior que a mulher, o homem tem uma posição maior, o homem é mais forte, a mulher é mais frágil. Eu acho que hoje em dia a sociedade cria muito o homem desde criança com essa ideia. E eu acho que essa ideia tem que ser tirada, porque a mulher não é mais frágil, e o homem também não é maior. Então eu acho que está desde o início, **o problema está na criação** (Carolina).

Sucintamente, os dados exibidos revelam que, apesar dos esforços empreendidos e dos projetos desenvolvidos em anos anteriores, os quais envolveram a abordagem da Lei Maria da Penha, a unidade de ensino - campo de pesquisa - tem enfrentado desafios significativos que impedem a continuidade e a

regularidade dessas ações, tais como a sobrecarga de trabalho, a burocracia instituída em âmbito administrativo pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a carência de recursos humanos e as limitações surgidas desde a pandemia de COVID-19 e intensificadas pela implantação do Novo Ensino Médio. Além disso, a falta de inclusão dessas iniciativas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio sublinha uma desconexão entre as atividades propostas, a identidade e a missão da instituição, refletindo na necessidade de uma gestão que assegure a integração desses temas de forma transversal, estruturante e permanente.

Pelo prisma dos/as estudantes, esta pesquisa revelou que, embora os/as alunos/as tenham um conhecimento básico sobre a Lei Maria da Penha, há uma lacuna expressiva na compreensão profunda dos diversos tipos de violência e suas raízes estruturais, como o machismo e o patriarcado. Por essa razão, é fundamental que não só a escola examinada, mas toda a rede de escolas públicas e privadas implemente estratégias educacionais que não apenas informem, mas também promovam um ambiente de diálogo e conscientização contínuos, garantindo a construção de uma cultura de paz e respeito dentro e fora da comunidade escolar.

Ademais, contatou-se que uma parcela significativa dos/as discentes já vivenciou ou praticou algum tipo de atitude agressiva em seus relacionamentos. Esses comportamentos incluem agressões físicas, psicológicas (verbais) e morais, que são frequentemente normalizados. Os relatos das estudantes entrevistadas ilustram como essas agressões podem ser variadas e sutis, desde ciúmes excessivos e possessividade até comportamentos físicos abusivos, como empurrões e socos. Essas experiências destacam a necessidade de uma educação preventiva que capacite os/as jovens para identificar e denunciar comportamentos violentos, além de promover relacionamentos saudáveis e baseados no respeito mútuo.

As respostas dos/as estudantes também sugerem que a educação sobre esses temas deve começar cedo e ser reforçada ao longo de toda a trajetória escolar. É crucial ensinar aos meninos, precocemente, sobre o respeito às mulheres e a não perpetuação de comportamentos machistas e agressivos, assim como empoderar as meninas a reconhecerem e reagirem a atitudes abusivas. Outrossim, é necessário oferecer suporte psicológico e emocional aos/às jovens que já vivenciaram ou estão vivenciando situações de violência no namoro, garantindo um ambiente seguro onde possam buscar ajuda e orientação.

Assim sendo, as descobertas desta investigação evidenciam a premência de se incorporar, no currículo escolar, de maneira eficaz, efetiva, sistemática e contínua a Lei Maria da Penha e fomentar debates a respeito de problemáticas que circundam as relações de gênero, buscando visibilizar a situação da mulher no cenário nacional e internacional e, conseqüentemente, promover a prevenção da violência contra mulheres e meninas.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, desde a concepção de que a escola desempenha um papel central na promoção de uma cultura de paz e respeito - fundamental para a prevenção das diversas modalidades de violências -, buscou-se, em uma escola pública de ensino médio, localizada em Ceilândia, Distrito Federal, descrever o horizonte dos/as jovens sobre a violência contra as mulheres e compreender, particularmente, a experiência das estudantes com essa espécie de violência, contextualizada pela Lei Maria da Penha. Este estudo revelou importantes *insights* sobre a relação entre a educação em direitos humanos e a prevenção da violência contra as mulheres.

Nesse cenário, evocam-se alguns entendimentos apresentados no decurso deste trabalho. A princípio destaca-se que a evolução histórica e a politização dos direitos humanos ocorreram em um processo contínuo de luta social e emancipação. Assim, a relevância desses direitos se deu ao se tornarem politicamente ativos e sociais (Hunt, 2009; Gallardo, 2014). Essa base sócio-histórica, portanto, emerge das lutas e mobilizações sociais (Gallardo, 2014), nas quais os movimentos sociais são essenciais para a efetivação dos direitos humanos, opondo-se a abordagens abstratas e tecnocráticas (Escrivão Filho & Sousa Junior, 2021). À vista disso, é fundamental a criação de uma cultura de direitos humanos que envolva a educação e a conscientização contínua, como sugerem Gallardo (2014) e Herrera Flores (2009). A implementação de uma abordagem educacional abrangente e eficaz dos direitos humanos é crucial para a formação de uma sociedade inclusiva e respeitosa.

Nessa lógica, concebe-se como necessária uma abordagem crítica, emancipadora e interseccional dos direitos - na perspectiva de práxis instituinte, na qual os direitos são construídos e garantidos em todos os espaços sociais por meio de ações coletivas e individuais (Sánchez Rubio, 2022; Herrera Flores, 2009). Logo, a luta contra as desigualdades históricas também envolve a autonomia individual e a empatia na compreensão dos direitos humanos (Hunt, 2009). Diante disso, salienta-se a emergência da educação em direitos humanos (EDH), em todos os níveis de ensino, para o reconhecimento da diversidade e a promoção da igualdade, propiciando o desenvolvimento crítico e autoral dos/as estudantes, bem como a comunicação e a interação entre os diferentes grupos culturais para estabelecer relações igualitárias e dialógicas (Sousa, 2016).

Nessa direção, a educação deve promover a dignidade, o autoconhecimento e o reconhecimento dos direitos dos outros, assim como tem de incorporar a paz positiva e a resolução criativa de conflitos, permitindo às pessoas gerenciarem as divergências pacificamente (Warat, 2004). Ademais, a EDH deve humanizar os indivíduos, promovendo a reflexão crítica e a participação ativa (Carbonari, 2010), numa concepção pluridimensional da educação para a paz e os direitos humanos que questione e aprofunde a análise das violações de direitos (Cabezudo, 2014). Por isso, é improrrogável o fomento adequado à EDH, de forma a problematizar também as questões de gênero e impulsionar atitudes em defesa da democracia, da justiça e da diversidade nas escolas.

Notadamente, a relação entre o ensino médio e a educação em direitos humanos é profunda e multifacetada e reflete a importância de se oportunizar um ensino que vá além do tradicional para incluir valores, atitudes e habilidades que sustentem uma sociedade justa, equitativa e respeitadora dos direitos humanos. Esse vínculo é instituído, por exemplo, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que fornece diretrizes e suporte para a inclusão da EDH no ensino médio, haja vista que prevê a inclusão de conteúdos pertinentes a direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e cidadania. As políticas públicas auxiliam na institucionalização da EDH e na garantia de que ela seja uma parte integral do sistema educacional.

Dessa forma, a EDH no ensino médio empodera os/as estudantes para que se tornem agentes de mudança em suas comunidades, capazes de reconhecer e agir contra as injustiças e as violações de direitos humanos, contribuindo para a transformação social. Numa visão crítica, exemplificativamente a respeito das temáticas imbricadas nas relações de gênero, elabora-se imprescindível a compreensão, por parte dos/as discentes, da história das mulheres, que tradicionalmente foi registrada por homens, os quais excluíram os feitos femininos, reforçando a ideia de que elas são secundárias na construção da civilização e o estabelecimento do patriarcado por meio do controle da sexualidade e reprodução das mulheres (Lerner, 2019). Tal como a incansável batalha do movimento feminista no Brasil, que levou à conquista de inúmeros direitos, como o direito ao voto, à igualdade salarial e à proteção contra a violência doméstica (Teles, 1999).

Especificamente sobre a violência contra as mulheres - abrangendo, inclusive, a violência contra as adolescentes no namoro -, considerada uma herança patriarcal,

uma força social estruturante das relações de gênero (Bandeira, 2017), deve ser combatida desde a educação, que se compõe como um espaço essencial para promover a igualdade de gênero e uma ferramenta primordial para a prevenção da violência, com estratégias que envolvam toda a comunidade escolar, desenvolvendo um ambiente colaborativo e de respeito aos direitos humanos (Voet, 2015; Ramos, 2015). Nesse sentido, Guacira Louro (2014) destaca que a escola é um ambiente de multiplicidade e transitoriedade das relações, onde as interações entre alunos/as e professores/as são centrais. De modo similar, Lúcia Pulino (2016) convida os/as mestres/as a realizarem uma reflexão crítica sobre suas práticas, entendendo a sala de aula como um espaço ideal para o desenvolvimento de pesquisa.

Por conseguinte, é urgente que se promova a EDH nas escolas, com foco na análise de gênero para erradicar as desigualdades e os preconceitos, de modo que se promova a conscientização e o respeito mútuo, como também se identifiquem e combatam práticas violentas nas relações afetivas desde cedo. Assim como é fundamental que os/as educadores/as criem espaços democráticos e seguros que permitam a troca, a reflexão e a transformação, preparando os sujeitos para lidar com a pluralidade e a diversidade.

Contrariamente, esta investigação constatou que, apesar dos avanços promovidos, com fundamento na Lei Maria da Penha, e de programas como o Maria da Penha Vai à Escola, a implementação de políticas de prevenção à violência contra as mulheres e meninas nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. A partir dos dados coletados na escola campo de pesquisa, demonstrou-se que as ações pedagógicas voltadas para essa temática são esporádicas e dependem precipuamente de iniciativas externas, o que dificulta a criação de uma cultura escolar contínua e integrada ao currículo e às diretrizes educacionais direcionada ao combate a essa dura realidade.

Na instituição investigada, a falta de recursos humanos, a sobrecarga de trabalho dos/as educadores/as e o calendário escolar muito justo foram apontados como os principais obstáculos para a concretização sistemática de atividades relacionadas à Lei Maria da Penha. Além disso, a pandemia de COVID-19 acentuou esses desafios, interrompendo os projetos em andamento e limitando as interações presenciais essenciais para as discussões aprofundadas sobre o tema.

A respeito da experiência dos/as adolescentes com a violência doméstica, familiar e nas relações íntimas de afeto, as narrativas colhidas durante esta pesquisa

demonstraram que essa é uma realidade presente na vida deles/delas, refletida tanto nas relações de familiares próximos quanto nos seus namoros, posto que as/os estudantes relataram vivências de violência física, psicológica e moral em seus relacionamentos, evidenciando a necessidade de uma abordagem educativa ininterrupta e eficaz.

Diante disso, recomendam-se a formação de parcerias entre escolas, ONGs e instituições governamentais para fortalecer as ações de prevenção e enfrentamento à violência contra as mulheres; a implementação de programas extracurriculares focados na promoção dos direitos humanos e na igualdade de gênero; o reforço sobre a importância de programas de capacitação contínua para professores/as e funcionários/as concernente à temática da violência contra as mulheres e aos direitos das mulheres; o fortalecimento e a ampliação das políticas públicas que incentivam a educação em direitos humanos, com especial foco nas ações preventivas das violências; e a criação de espaços em que os/as próprios/as estudantes possam participar ativamente da criação e concretização de políticas de prevenção às violências, contribuindo efetivamente para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e engajados/as na luta pela igualdade de gênero e pelos direitos humanos.

Também preconizam-se o encorajamento às escolas para realizarem uma autoavaliação de suas práticas educativas e de como estas podem estar contribuindo para a perpetuação ou o combate à violência contra as mulheres; a estruturação de políticas e práticas educativas que sejam adaptadas às realidades locais e culturais de cada comunidade escolar; e a elaboração de mecanismos de avaliação e monitoramento das iniciativas de combate à violência contra as mulheres e meninas nas escolas para garantir a eficácia e a continuidade dessas ações. Importante destacar que as estratégias propostas devem considerar a diversidade e a interseccionalidade (raça, classe, orientação sexual etc.).

Nesse sentido, é imprescindível a compreensão de que a construção de uma cultura de respeito e igualdade não se limita apenas ao ambiente escolar, mas deve envolver toda a comunidade. Portanto, é essencial impulsionar a conscientização e o engajamento de pais, mães, responsáveis e membros da comunidade em geral, ou seja, envolver todos os atores e as atrizes sociais na implementação de políticas públicas integralizadas e assíduas, assim como nas iniciativas educativas. Somente através de um esforço conjunto e permanente será possível transformar a realidade

de muitas mulheres e meninas, garantindo-lhes um futuro livre de violência e discriminação. Assim, espera-se que esta pesquisa não se encerre aqui, mas abra caminho para novas investigações e ações que possam contribuir para o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos das mulheres em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Beatriz & PANDJIARJIAN, Valéria. Atuação de Entidades. In: FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi: posso contar**. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

ASSIS, Simone G. de, PESCE, Renata P., MINAYO, Maria Cecília de S., PIRES, Thiago de O. & OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência na família, na escola e na comunidade e relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, Maria Cecília de S.; ASSIS, Simone G.; NJAINE, Kathie (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 153-182.

BLOWER, Ana Paula. Antes de Marielle Franco, pioneiras destacaram-se em diversas áreas e inspiraram movimentos sociais e culturais. In: **Portal Geledés**, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-que-transformaram-o-pais-mas-foram-esquecidas-pela-historia-oficial/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm. Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. **Decreto n.º 1.973, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006** (Lei Maria da Penha). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 10 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.104, de 9 de março de 2015** (Lei do Feminicídio). Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como 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. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 12 de out. De 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9970.htm. Acesso em: 17 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.164 de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei 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. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 17 de jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.230 de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério das Mulheres**. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres>. Acesso em: 17 de mai. de 2024.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência, gênero e poder: múltiplas faces. In: **Mulheres e violências: interseccionalidades**. STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane, ZANELLO, Valeska, SILVA, Edlene, PORTELA, Cristiane (Org.). Brasília: Technopolitik, 2017. p. 14-35.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 293-313.

BARBOSA, Renan. Prioridade à família: como será a política de Direitos Humanos de Jair Bolsonaro. In: **Gazeta do Povo**. Brasília, 02 jan. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/prioridade-a-familia-como-sera-a-politica-de-direitos-humanos-de-jair-bolsonaro-1wcy0xvo6guwh11xcfoqc2edy/>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos** Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970a.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida** Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970b.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo em América Latina. In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.

CALAZANS, Myllena & CORTES, Iáris. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. CAMPOS, Carmen Hein (Org.). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. P. 39-64.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Câmara dos Deputados aprova nova reforma do ensino médio**. Brasília, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-aprova-projeto-da-nova-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cássio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARA, Daniel. O programa Escola Sem Partido quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-47.

CARAPIA, Julia del Carmen Chávez. Educación para prevenir la violencia de género y construir la igualdad de género en los espacios universitarios. In: **Educação, mulheres, gênero e violência**. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.). – Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 71-82.

CARBONARI, Paulo C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, Rosa G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: **Estudos Avançados**, 17 (49), 2003, p. 117-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/994800>. Acesso em: 14 mar 2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação (apresentação). In: MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Org. Fernando Cássio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAKIAN, Sílvia. **A construção dos direitos das mulheres**: histórico, limites e diretrizes para uma proteção penal eficiente. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

CHAKOROWSKI, Cecília. **Violência Contra a Mulher**. 2013. Disponível em: https://www.docs.google.com/document/d/17bLYmLp15YyxP014C_6Jfp8oNvxLYOA CFJotO1y_mMc/edit?pli=1. Acesso em: 02 mar. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A nervura do real. Imanência e liberdade em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CIDH – Comissão Internacional de Direitos Humanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra A Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. 1994. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 9 mar. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONTINI, Vítor P., MOURA, Gabriela V. de, BIGOLIN, Laura de L. & ALFREDO, Júlia A. P. Panorama da violência física contra a mulher entre 2009 e 2018 no Brasil. In: **Revista Internacional de Pesquisa em Saúde Pública**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28933/irjph-2021-08-0106>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Org. Fernando Cássio. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALBEN, Maria. Mais de 2600 brasileiras foram vítimas de feminicídio em 2023. In: LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE FEMINIÍDIOS (LESFEM). **Monitor de Feminicídios do Brasil revela aumento alarmante e estatísticas preocupantes**. 2024. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/monitor-de-femicidios-do-brasil-revela-aumento-alarmante-e-estatisticas-preocupantes/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL *et al.* **Vamos conversar? Cartilha de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres**. Brasília: MPDFT; TJDF; DPDF; ONU; SEDESTMIDH, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Direitos Humanos iguais e diversos**. 2022a. Disponível em <https://pedrodemo.blogspot.com/2022/03/ensaio-787-direitos-humanosiguais-e.html>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

DEMO, Pedro. **Educação e(m) Direitos Humanos – questionar para defender**. 2022b. Disponível em <http://pedrodemo.blogspot.com/search?q=788> Acesso em: 22 de jun. de 2022.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERVICHE, Andre. Dados mostram que oito em cada dez jovens já presenciaram atos de violência nas escolas. In: **Jornal da USP**. São Paulo, 28 de jul. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/dados-mostram-que-oito-em-cada-dez-jovens-ja-presenciaram-atos-de-violencia-nas-escolas/> Acesso em: 15 de set. de 2022.

DI SPAGNA, Julia. 8 mulheres negras que fizeram história no Brasil. In: **Guia do Estudante**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/8-mulheres-negras-que-fizeram-historia-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 6.325, de 10 de julho de 2019**. Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. Brasília: DF, 2019a. Disponível em: https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/2.-Lei-6325-de-10_07_2019.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 6.367, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal. Brasília: DF, 2019b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/92aff678c9346e5912c8cd8fb6005a3/Lei_6367_28_08_2019.html#:~:text=Art.%201º%20É%20incluído%2C%20como%20conteúdo%20transversal%20do,mecanismos%20para%20coibir%20a%20violência%20doméstica%20e%20familiar. Acesso em: 17 jun. 2024.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

ELUF, Luiza Nagib. **A paixão no banco dos réus**. 3. ed. Saraiva: 2007.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2021.

ESPAÇO CIÊNCIA. **Preta cientista: conheça mulheres negras que fizeram história na ciência**. Pernambuco, 2023. Disponível em: <https://www.espacociencia.pe.gov.br/preta-cientista-conheca-mulheres-negras-que-fizeram-historia-na-ciencia/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi: posso contar**. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. Entrevista com Maria da Penha. In: **IMP - Instituto Maria da Penha**. Ceará, 2024. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/entrevista-com-maria-da-penha.html>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FLÁVIO, Lúcio. GDF vai construir duas escolas no Sol Nascente com recursos de quase R\$ 11,6 milhões, obras fazem parte de ações para o fortalecimento da educação; outras 67 unidades passam por reforma. In: **Agência Brasília**. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2022/03/17/gdf-vai-construir-duas-escolas-no-sol-nascente/#:~:text=Com%2097%20escolas%20em%20atividade,de%20ensino%20no%20Distrito%20Federal>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Zilda Arns. In: **eBiografia**. 2023. Disponível em: https://www.ebiografia.com/zilda_arns/. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLARDO, Helio. **Teoria Crítica**: matriz e possibilidade de direitos humanos. Trad. Patrícia Fernandes. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17)**: desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba. João Pessoa, 2022. Dissertação de mestrado.

GOUGES, Olympe de. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã e outros textos**. Trad. Cristian Brayner. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. (Coleção vozes femininas)

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. **Casa do Cantador**. Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/casa-do-cantador-2/>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Ceilândia. **Informações da RA**. Disponível em: <https://ceilandia.df.gov.br/category/informacoes-da-ra/>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Brasília Metropolitana**. Brasília, julho de 2023. Disponível em <https://brasiliametropolitana.ipe.df.gov.br>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021**: Ceilândia. Brasília – DF: Codeplan, 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Câmara Técnica de Monitoramento de Homicídios e Femicídios – CTMHF. **Relatório de monitoramento dos feminicídios do Distrito Federal**. Brasília – DF: SSP/DF, setembro de 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Violência contra a mulher**. Brasília-DF: SSP/DF, 2023. Disponível em: <https://www.ssp.df.gov.br/violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO DF. **Relatórios de crimes cometidos contra mulheres**. Brasília: SSP/DF, 2024. Disponível em <https://www.ssp.df.gov.br/violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em 3 jul. 2024.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo** – sentidos e formas de uso. Portugal: Príncípia, 2014.

GZH. **Ministério da Cultura e outras pastas são extintas em reforma ministerial de Temer**. 13 mai. 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2016/05/ministerio-da-cultura-e-outras-pastas-sao-extintas-em-reforma-ministerial-de-temer-5800482.html>. Acesso em 17 de mai. de 2024.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diego García; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IMP. Instituto Maria da Penha. **Ciclo da violência: saiba identificar as três principais fases do ciclo e entenda como ele funciona**. Ceará, 2024. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>. Acesso em: 17 jun. 2024.

JESUS, Damásio de. **Violência contra a mulher: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2006**. São Paulo: Saraiva, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “Ideologia de gênero”. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **A conversa sobre gênero na escola: aspectos conceituais e políticos-pedagógicos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. p. 121-136.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “Ideologia de gênero”: um projeto reacionário de poder**. Brasília: LetrasLivres, 2022.

KER, João. Sete em cada 10 alunos LGBTI+ do ensino médio não se assumem durante a vida escolar. In: **Terra**. São Paulo, 14 de dez. de 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sete-em-cada-10-alunos-lgbti-do-ensino-medio-nao-se-assuem-durante-avidaescolar,bf73388af78dc9c36a258727777c33d910b66bwr.html#>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

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

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, SET./DEZ. 2011. p. 752-769.

KUKLA, Quill R. Misoginia e Lógica Ideológica. In: **Filosofia e Pesquisa Fenomenológica**, v. 101, n. 1, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/phpr.12698>. Acesso em: 29 jun. 2024.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE FEMINICÍDIOS (LESFEM). **Brasil registra 1.153 feminicídios até julho de 2023**. 2023. Disponível em: <https://sway.office.com/Dc7r5Tvr19NheTW9?ref=Link>. Acesso em: 01 out. 2023. p. 230-235.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE FEMINICÍDIOS (LESFEM). **Monitor de Feminicídios no Brasil**: Boletim Setembro de 2023. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/monitor-brasil/>. Acesso em: 01 out. 2023.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE FEMINICÍDIOS (LESFEM). **Monitor de Feminicídios do Brasil revela aumento alarmante e estatísticas preocupantes**. 2024. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/monitor-de-femicidios-do-brasil-revela-aumento-alarmante-e-estatisticas-preocupantes/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LEAL, José Carlos. **A Maldição da Mulher**: de Eva aos dias de hoje. São Paulo: Editora DPL, 2004.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista**: a luta de 1.200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarcal. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2022.

LIMA, Verônica. Estudantes se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa. In: **Câmara dos Deputados**. Brasília, 18 de out. de 2017. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/noticias/525534-estudantes-lgbt-se-sentem-inseguros-nas-escolas-apontapesquisa/#:~:text=No%20Brasil%2C%201.016%20adolescentes%20responde ram,37%25%20j%C3%A1%20sofreram%20viol%C3%AAncia%20f%C3%ADsica](https://www.camara.leg.br/noticias/525534-estudantes-lgbt-se-sentem-inseguros-nas-escolas-apontapesquisa/#:~:text=No%20Brasil%2C%201.016%20adolescentes%20responde ram,37%25%20j%C3%A1%20sofreram%20viol%C3%AAncia%20f%C3%ADsica.). Acesso em: 15 de set. de 2022.

LIMA, Zilé. 100 mulheres negras brasileiras importantes. In: **WikiFavelas**. 2024. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/100_mulheres_negras_brasileiras_importantes#Ficha_Técnica. Acesso em: 20 jun. 2024.

LINS, Beatriz Accioly *et al.* **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LITERAFRO. **Cristiane Sobral**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/203-cristiane-sobral. Acesso em: 20 jun. 2024.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 357-377.

MATOSO, Filipe, ALEGRETTI, Laís e PASSARINHO, Nathalia. Dilma anuncia reforma com redução de 39 para 31 ministérios. In: **G1**. Brasília. 02 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/dilma-anuncia-reducao-de-39-para-31-pastas-na-reforma-ministerial.html>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MICHAELIS ON-LINE. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/xwVm/falocracia/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, Maria Cecília de S.; ASSIS, Simone G.; NJAINE, Kathie (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 17-44.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Brasília. **Ceilândia 51 anos: A cidade mais populosa do DF mostra a importância da cultura e da educação**. 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/30039-ceilandia-51-anos-a-cidade-mais-populosa-do-df-mostra-a-importancia-da-cultura-e-da-educacao#:~:text=Todos%20localizados%20na%20Ceil%C3%A2ndia.&text=A%20cidade%20%E2%80%94%20reconhecida%20como%20um,Niemeyer%2C%20A%20Casa%20do%20Cantador>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

MONICA, Eder F., MARTINS, Ana Paula & ROCHA JR., Márcio Henrique B. Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores. In: **Educ. Pesqui.** v. 45. São Paulo, 2019.

MORAES, Luana Nery, NASCIMENTO, Isabel Santos, NASCIMENTO, Izete Santos & TEIXEIRA, Maria Helenice de Paiva. M. A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem a sua proteção. In: **Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal**, v. 6, núm. 3, p. 104 – 108, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/694/431>.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público. In: **Nexo Jornal**, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%94lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%ABlico>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MOROSKOSKI, M., BRITO, F., & OLIVEIRA, R. Tendência temporal e distribuição espacial dos casos de violência letal contra a mulher no Brasil. In: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 30. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5613.3547>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Adriana Ferro & LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em educação**. João Pessoa, vol. 23, n. 1, p. 98 -106, jan.-jun. 2014.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. In: **Mulheres e violências: interseccionalidades**. STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane, ZANELLO, Valeska, SILVA, Edlene, PORTELA, Cristiane (Org.). Brasília, DF: Technopolitik, 2017. p. 36-49.

MURTA, Sheila Giardini *et al.* **Diferenciando baladas de ciladas**: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos. Brasília: LetrasLivres, 2011.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. In: **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa, **15** (1), 77-87, jun. 2007.

NASCIMENTO, Janaína. Por que escrevo? In: **Literatura negra feminina**: poesias de sobre(vivência). Org. Elizandra Batista de Souza, Iara Aparecida de Moraes. São Paulo: Mjiba, 2021.

NEVES, Sofia. Investigação Feminista Qualitativa e Histórias de Vida: a libertação das vozes pelas narrativas biográficas. In: MAGALHÃES, Maria José(ed.), LIMA CRUZ, Angélica, e NUNES, Rosa. **Pelo fio se vai à meada**: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por Ela, 2012.

NEVES, Sofia. & NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade a serviço da investigação nas Ciências Sociais. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, 18 (3), 2005, 408-412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZMkjGGcWRPMvKLFWZ94xfHf/#>. Acesso em: 20 set. 2023.

NICOCELI, Artur. Brasil registra 1.463 feminicídios em 2023, alta de 1,6% em relação a 2022. In: **G1**. 07 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/03/07/brasil-femicidios-em-2023.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2024.

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Queiti Batista M., ASSIS, Simone G., NJAINE, Kathie, OLIVEIRA & Raquel V. C. Violências nas relações afetivo-sexuais. In: MINAYO, Maria Cecília de S.; ASSIS, Simone G.; NJAINE, Kathie (Org.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 17-44.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial de violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção da violência**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2014.

PASINATO, Wânia & LEMOS, Amanda Kamanchek. Lei Maria da Penha e prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. In: **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Mirian Caldeira Sartori; ZANELLO, Valeska (Org.) Brasília: TJDF, 2017. p. 11-23.

PAULA, Adriana de. Nísia Floresta e a luta pelos direitos das mulheres. In: **Iconografia da História**. 2020. Disponível em: <https://iconografiadahistoria.com.br/2020/10/12/nisia-floresta-precursora-do-feminismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PIMENTA, Tatiana. Sou uma pessoa assexual? Entenda o significado disso! In: **Vittude**: blog de saúde mental. 28 de jun. 2021a. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/sou-uma-pessoa-assexual-o-que-e/#:~:text=sobre%20a%20assexualidade,O%20que%20%C3%A9%20assexual%3F,estar%20em%20um%20relacionamento%20afetivo>. Acesso em: 29 de out. 2023.

PIMENTA, Tatiana. Pansexualidade: você já ouviu falar? In: **Vittude**: blog de saúde mental. 03 de set. 2021b. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/pansexualidade-o-que-e-ser-pansexual/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20pansexualidade%3F,homossexuais%20e%20bissexuais%20dentre%20outras>. Acesso em: 29 de out. 2023.

PORTUGAL. **Código Filipino, ou, Ordenações e leis do reino de Portugal**: recopiladas por mandado d'el-Rey D. Filipe I (Ordenações Filipinas), por Cândido Mendes de Almeida. – Ed. fac-sim. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.

PULINO, Lúcia Helena C. Z. Tornar-se humano e os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S. L.; COSTA, C. B.; LONGO, C. A. & SOUSA, F. L. **Educação em e para os Direitos Humanos**. Brasília: Paralelo 15 Editora, 2016. Vol. II, p. 125-160.

RAMOS, Gabriela Alejandra. ¿Cómo la Escuela nos Transforma de Espectadoras en Protagonistas? Adultas Silenciando la Violencia de Género. In: **Educação**,

mulheres, gênero e violência. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.). – Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 39-51.

REIS, Gislaíne Carneiro Campos & OLIVEIRA, Andréia Soares de. A importância da Lei Maria da Penha na prevenção e enfrentamento da violência no namoro. In: **Maria da Penha vai à escola apresenta: violência no namoro não! Guia de prevenção e enfrentamento às situações de violência no namoro para profissionais da educação.** Brasília: TJDFT, 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/arquivos/guia-violencia-namoro-nao-atualizado-em-06-07-2023.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

REIS, Toni. Gênero e Lgbtphobia na educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 117-124.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RODRIGUES, Paula. Lugar de fala significa o quê? Só pessoas negras têm lugar de fala? In: **ECO A Uol: por um mundo melhor**, 03 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/03/lugar-de-fala-significa-o-que-so-pessoas-negras-tem-lugar-de-fala.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. In: **Cadernos Pagu (16)**, 2001. p. 115-136.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández & LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ RUBIO, David. **Direitos humanos instituintes.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** (Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo, 1990. p. 9-39.

SHARPS, Phyllips W., KOZIOL-MCLAIN, Jane, Campbell, Jacquelyn, MCFARLANE, Judith, SACHS, Carolyn & XU, Xiao. (2001). Oportunidades perdidas pelos profissionais de saúde para prevenir o feminicídio. In: **Medicina preventiva**, vol. 33, n. 5, p. 373-80. 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0091743501909028?via%3Dihub>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Significados de Palavras. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2024. Disponível em: https://www.significadosdepalavras.com/falocracia#google_vignette. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil** – Colônia, Império e República. São Paulo: Moderna, 2000.

SOUSA, Nair H. Bicalho. Capítulo 2. Parte I – Retrospectiva histórica da educação em direitos humanos; Parte 2 – Construção de saberes, práticas pedagógicas e metodologias participativas da educação em direitos humanos. In: PULINO, Lúcia H. C Z.; SOARES, Silvia L.; COSTA, Cléria B.; LONGO, Clerismar A.; SOUSA, Francisco L. (orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. vol. II. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA JUNIOR, José Gerado de. Entrevista, In: Instituto dos Advogados Brasileiros. **I Simpósio da Comissão de Direito Constitucional do IAB: Novo Ensino Médio: desafios estruturantes ao federalismo cooperado**. YouTube, 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtF2wga6fDo&list=TLPQMDEwODlwMjP-tDDS0Wtp2Q&index=2>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; PASCOALETO, Tainara Evangelista; MENDONÇA, Nayra Daniane. Violência contra mulher no namoro: percepções de jovens universitários. In: **Revista Psicologia e Saúde**, v. 10, n. 3, set./dez. 2018, p. 31-43.

STRAUS, Murray. Estudo Internacional sobre Violência no Namoro, 2001-2006. In: **Consórcio Interuniversitário de Pesquisa Política e Social**, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3886/ICPSR29583>. Acesso em 28 jun. 2024.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: brasiliense, 1999.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola**: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Mirian Caldeira Sartori; ZANELLO, Valeska (Org.) Brasília: TJDF, 2017.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola**: relatório de atividades 2014-2018. Brasília: TJDF, 2018. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/relatorios/relatorios-de-projetos-do-njm/relatorio-do->

projeto-maria-da-penha-vai-a-escola-2014_2018_impresao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola**: toolkit para profissionais da educação. Brasília: TJDFT, 2019. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/arquivos/toolkit-para-profissionais-da-educacao-mpve.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola**: abordagem técnica das situações de violência sexual. Brasília: TJDFT, 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/arquivos/livro-mpve-abordagem-tecnica-das-situacoes-de-violencia-sexual-versao-final-em-09-12-2021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola apresenta**: violência no namoro não! Guia de prevenção e enfrentamento às situações de violência no namoro para profissionais da educação. Brasília: TJDFT, 2023a. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/arquivos/guia-violencia-namoro-nao-atualizado-em-06-07-2023.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à escola**: relatório de atividades 2023b. Brasília: TJDFT, 2023b. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/op-3586-24-relatorio-de-atividades-mpve-2025-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS *et al.* **Calendário de prevenção da violência contra meninas na escola**. Brasília: TJDFT, 2024. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/calendario-1-2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VELASCO, Clara *et al.* Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. In: **G1. Monitor da violência**. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-femicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

VOET, Susan McCrae Vander. Violencia contra la mujer y prevención de violencia en las escuelas: un modelo. In: **Educação, Mulheres, Gênero e Violência**. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 31-38.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JR, J. G. de, SOUZA, N. H. B. de *et al.* (Orgs.). **Educando para os Direitos Humanos**: pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade. Brasília: Síntese, 2004.

WIKIPÉDIA. **Maria Quitéria**. 2024a. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Quitéria. Acesso em: 20 jun. 2024.

WIKIPÉDIA. **Enedina Alves Marques**. 2024b. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Enedina_Alves_Marques. Acesso em: 20 jun. 2024.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska; FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcanti. **Guia prático do jogo Emancipação**: jogando contra o machismo [recurso eletrônico]. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369997857_Guia_Pratico_do_Jogo_EMANCIPACAO_JOGANDO_CONTRA_O_MACHISMO_pedido_do_jogo_em_jogandocont raomachismogmailcom. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA: a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia com a violência contra a mulher

Pesquisador: LUANA NERY MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74019723.2.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.479.641

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto: "A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA: a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia com a violência contra a mulher"

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador: Objetivo Primário:

Investigar a representação das experiências que as estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia têm da violência contra a mulher, tendo em vista a eficácia da Lei Maria da Penha como política pública de prevenção e proteção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos de origem psicológica ou emocional, tais como: possibilidade de invasão de privacidade e constrangimento ao responder a entrevista semiestruturada, assim como desconforto e vergonha ao responder questões sensíveis sobre violência contra a mulher, receio de quebra de sigilo e de anonimato. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantia de que a pesquisadora responsável pela investigação é habilitada para a aplicação de entrevista semiestruturada e estará atenta aos sinais

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.479.641

verbais e não verbais de desconforto; limitação de acesso aos dados coletados à pesquisadora responsável pela pesquisa; garantia de confidencialidade e privacidade, posto que as informações pessoais e identidade não serão reveladas e serão empregadas apenas para fins científicos, como publicação de artigos, resumos em congresso e escrita da dissertação. Ademais, assegura-se a não utilização dos dados registrados em prejuízo de qualquer pessoa.

Benefícios:

Espera-se, com esta pesquisa, impulsionar o enfrentamento e a prevenção da violência contra a mulher desde o âmbito educacional, assim como a promoção de práticas pedagógicas que contribuam para a formação de jovens mais conscientes e reflexivos com relação aos direitos humanos, à cidadania, à igualdade de gênero, a atos que vulnerabilizam os corpos femininos, aos significados do ser masculino e ser feminino, e, conseqüentemente, o fomento à redução das lastimáveis estatísticas que indicam a progressão dos casos de violência contra a mulheres no Distrito Federal.

A pesquisadora traz as devidas reflexões sobre os riscos e a forma de mitigá-los.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta de forma devida toda reflexão e cuidados éticos com os participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo com as normas do CEPCHS: TCE, Termo de assentimento, Carta de Revisão ética, aceite institucional, roteiro de entrevista.

Recomendações:

Recomenda-se aprovação,

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2207103.pdf	08/09/2023 11:08:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE_modificado.doc	08/09/2023 11:04:11	LUANA NERY MORAES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.479.641

Ausência	TALE_modificado.doc	08/09/2023 11:04:11	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	08/09/2023 11:03:56	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	04/09/2023 17:34:01	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	04/09/2023 17:32:16	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_orientadora.pdf	04/09/2023 17:31:41	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.docx	04/09/2023 17:29:49	LUANA NERY MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ACEITE_INSTITUCIONAL.pdf	04/09/2023 17:28:19	LUANA NERY MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/09/2023 17:27:09	LUANA NERY MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	04/09/2023 17:26:32	LUANA NERY MORAES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	04/09/2023 17:24:42	LUANA NERY MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	04/09/2023 17:24:33	LUANA NERY MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	04/09/2023 17:24:15	LUANA NERY MORAES	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	04/09/2023 17:18:58	LUANA NERY MORAES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/09/2023 16:47:38	LUANA NERY MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.479.641

BRASILIA, 31 de Outubro de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo B – Jogo de baralho *Emancipação: jogando contra o machismo* (cartas 40 a 52)

FICHA TÉCNICA

Coordenadoras
Valeska Zanello e Lígia Feitosa

Equipe técnica
Aline Laiane Antunes de Oliveira, Ana Carolina Duarte Martins, Clara Campelo de Albuquerque Soares, Juliana de Oliveira Alves, Letícia Silva Almeida, Luma Thomaz Marcatti, Raquel de Barros Pinto Miguel e Thayse Rios de Sousa Silva

Projeto Gráfico
Maria Clara Palma Baldoni

ISBN 978-65-5854-773-0

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

SOBRE O JOGO

Idade indicada
a partir dos 15 anos.

Número de Jogadores
mínimo 02 pessoas,
máximo 15 pessoas.

Tempo de Jogo
entre 60 min e 120 min.

Composição
65 cartas, sendo 52 cartas disparadoras de debate e 13 cartas informativas.

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

COMO JOGAR

1. Regra de ouro: Respeito e Atenção à falados participantes.
2. Regras gerais: a. Embaralhe as cartas de número 01 a 52 em uma superfície plana.
b. Separe as cartas "Saiba Mais" em um canto. Elas serão consultadas durante o jogo.
c. Disponha de papel e canetinhas, pois poderão ser utilizados para responder algum desafio.
d. Em grupo, defina a vez de quem vai retirar a carta. Recomenda-se a retirada de uma carta por vez.
e. Ao retirar a carta, leia e responda em voz alta para todo o grupo ouvir. O conteúdo da carta pode ser uma pergunta ou um desafio.
f. Após responder, permaneça com a carta retirada até o final do jogo.
3. Regra bônus: Você e seu grupo podem criar novas formas de jogar!

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

40

Ana está combinando de ir com as amigas em um aniversário. O namorado de Ana não quer que ela vá. Ele diz que confia nela, mas não confia nas pessoas que estarão lá. Ana fica confusa sobre o que fazer.

**O que você diria à Ana?
Escolha mais duas pessoas do grupo para responder à questão.**

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

41

Pedro e Bruna são namorados e têm tido muitas brigas. Numa discussão, ele quebrou o celular dela, o que a deixou muito decepcionada.

**Que tipo de violência Pedro praticou?
Após a resposta, complemente o debate lendo a carta SAIBA MAIS N. 10.**

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

SAIBA MAIS 10

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) dispõe sobre cinco tipos de violência que devem ser denunciadas. São as violências:

- (a) **Física** (referente ao ato que prejudique a saúde ou o corpo da mulher);
- (b) **Patrimonial** (quando o agressor toma para si ou destrói bens pessoais da vítima ou objeto de valor pessoal);
- (c) **Moral** (ocorre quando a mulher sofre calúnia, difamação, injúria do agressor);
- (d) **Psicológica** (quando a ação ou omissão causa dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa);
- (e) **Sexual** (referente à ação cometida para obrigar a mulher a ter relações ou práticas sexuais contra sua vontade).

Fonte: Lei nº 11.340 (2006) e Senado Federal (2021).

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

42

FALA, GALERA!

“Em briga de marido e mulher, não se mete a colher.”

**Vocês concordam com essa frase?
Explique.**

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

43

FALA, GALERA!

Paulo não gosta que Fê tenha muita intimidade com amigos/ amigas e controla, mesmo nas redes sociais, as relações dela. Ele diz que não é ciúme, “mas excesso de cuidado”.

Segundo ele, quem ama, cuida e tem medo de perder.

Você enxerga algum tipo de violência nessa atitude? Discuta com a turma.

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

44

Marcos é considerado um garoto gentil, amável e que ajuda sempre os seus colegas.

Porém, com Lúcia, sua namorada, ele costuma ter episódios de falas agressivas, e xingamentos para com ela. Lúcia sente muito medo.

Certa vez, ao tentar compartilhar isso com a turma da escola, ninguém acreditou nela.

A turma disse que ela estava exagerando, pois Marcos é um amor de pessoa.

Como você acha que Lúcia está se sentindo? Que sugestões você daria para Lúcia?

emancipação
JOGANDO CONTRA O MACHISMO

45

Você tem uma amiga extrovertida, mas percebeu que ela sempre fica quieta quando o namorado está presente. Ela contou que ele não gosta quando ela é o centro das atenções e outros fatos que apontam para um namoro abusivo, mas ela não nota.

Você quer ajudar, mas não sabe como. Em grupo de 4 pessoas, discutam o que fazer.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

46

FALA, GALERA!

“Tem mulher que gosta de apanhar, não larga o cara porque não quer”.

Você concorda com essa opinião? Após responderem, leia a carta SAIBA MAIS N. 11.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

SAIBA MAIS 11

O ciclo da violência costuma ser constituído por três fases. A primeira é conhecida pelo aumento da tensão, na qual o agressor mostra-se tenso e irritado por coisas insignificantes, chegando a ter acessos de raiva. A segunda é o ato de violência, na qual o agressor demonstra falta de controle, chega ao limite e recorre ao ato violento (físico, patrimonial, moral, sexual, psicológico). A terceira é o arrependimento e o comportamento carinhoso, na qual o agressor se torna amável para conseguir a reconciliação.

Fonte: Instituto Maria da Penha (2021).

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

47

Manoela, de 16 anos, apanhou de seu namorado e a vizinha ouviu tudo.

Quando seus pais voltaram do trabalho, a vizinha contou para eles o que aconteceu.

Como cada uma dessas pessoas (Manoela, pais, vizinha) poderia denunciar a agressão?

Depois, complemente o debate com a turma lendo a carta SAIBA MAIS N. 12.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

SAIBA MAIS 12

A violência pode ser denunciada a partir do contato telefônico para o Ligue 180, referente à central de atendimento à mulher, que funciona 24 horas.

O atendimento é gratuito, confidencial e previsto para esclarecer acerca dos diferentes tipos de violência às quais as mulheres estão sujeitas. Há também a possibilidade de denunciar pelo e-mail ligue180@spm.gov.br.

Além disso, existem serviços especializados no atendimento à mulher, tais como Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, Casas-Abrigo, Juizados, Promotorias Especializadas, Casas da Mulher Brasileira, Serviços de Saúde e Unidades Móveis de Atendimento.

Fonte: Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (2021).

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

48

O namorado de Bia a pressionou a compartilhar a senha de suas redes sociais, dizendo que era prova de amor. Depois disso, começou a controlar as mensagens que ela recebe.

Bia se sente incomodada.

Se você fosse Bia, o que diria para ele? Encene.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

49

A escola de Manu está organizando a semana de prevenção à violência de gênero.

Para tanto, precisará da ajuda de toda a comunidade escolar para definir os temas a serem abordados nesta semana.

Divida a turma em grupos, cada grupo deve definir o que seria interessante a escola de Manu abordar.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

50

FALA, GALERA!

Marcos namora Paula. Um dia os dois estavam juntos vendo fotos pelo celular de Marcos.

De repente, aparece a seguinte mensagem na tela do celular dele: “Adorei a nossa tarde ontem, bjos, Lu”. Paula pergunta quem é Lu. Marcos diz que Paula estava “vendo coisas” porque é muito ciumenta.

Paula procura uma amiga preocupada por achar que está ficando louca.

Imagine que você é amiga de Paula. Simule o que você diria para Paula. Na sequência, leia a carta SAIBA MAIS N. 13.

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

SAIBA MAIS 13

Gaslighting (termo inglês que significa luz inconstante do candeeiro) é uma forma de abuso psicológico na qual um manipulador faz com que a vítima questione sua própria percepção da realidade e sua experiência. A vítima começa a duvidar da própria memória ou até mesmo da sua saúde mental. Um dos principais sinais desse tipo de violência é o uso constante de frases como “você está louca!”.

Fonte: Engajamundo (2021).

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

51

Havia uma mulher casada e com três filhos. Certa noite, ela acordou com o barulho de um tiro que não a matou, mas a deixou paraplégica.

Seu marido contava a todo mundo que havia sido um assalto, mas de fato ele havia tentado matá-la outras vezes.

Mesmo a esposa o denunciando, ele foi preso após quase 20 anos por tentativa de feminicídio.

**Alguém sabe como se chama
essa mulher?**

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

52

Marcelo se diz muito apaixonado por Bruna. Os dois têm uma relação cheia de altos e baixos.

É comum Marcelo se exaltar e reagir de forma agressiva com Bruna.

Um dia ele pegou um copo e jogou na parede da sala. Bruna ficou bastante assustada e terminou o namoro.

No outro dia, Marcelo apareceu em sua casa chorando, com um buquê de rosas, pedindo desculpas e prometendo que isso nunca mais voltaria a acontecer.

**O que vocês entendem
dessa situação?**

emancipação

JOGANDO CONTRA O MACHISMO

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário para os/as discentes

Data: ____/____/____

I – DADOS PESSOAIS

1. Qual a sua idade?

1.1 () 15 anos 1.2 () 16 anos 1.3 () 17 anos

1.4 () 18 anos 1.5 () Maior de 18 anos

2. Qual a sua cor ou raça?

2.1 () Branca 2.2 () Parda 2.3 () Preta

2.4 () Amarela 2.5 () Indígena 2.6 () Outra

2.7 () Não sei responder

3. Qual a sua identidade de gênero?

A **identidade de gênero** é como a pessoa se vê e como ela se mostra para o mundo: seu modo de pensar, de vestir, sonhar ou agir (Lins *et al.*, 2016, p. 69).

Cisgênero- pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi designado quando nasceram, o qual é associado socialmente ao sexo biológico (masculino e feminino).

Transgênero - pessoas cuja identidade de gênero é diferente da esperada para seu corpo (sujeitos nascidos com pênis que têm comportamentos e autoimagem femininos; ou nascidos com vagina que têm comportamentos e autoimagem masculinos) (Lins *et al.*, 2016, p. 70).

3.1 () Mulher cisgênero 3.2 () Homem cisgênero

3.3 () Mulher Transgênero 3.4 () Homem Transgênero

3.5 () Outra 3.6 () Não sei responder

4. Qual a sua orientação sexual?

A **orientação sexual** se refere à manifestação da atração sexual por pessoas do mesmo sexo (**homossexual**), do outro sexo (**heterossexual**), de ambos os sexos (**bissexual**) (Murta *et al.*, 2011, p. 27), independente do gênero delas (**pansexual** - a pessoa pan pode se sentir atraída por pessoas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, dentre outras) ou experimentar pouca ou nenhuma atração sexual (**assexual**) (Pimenta, 2021a, 2021b).

- 4.1 () Heterossexual 4.2 () Homossexual 4.3 () Bissexual
 4.4 () Pansexual 4.5 () Assexual 4.6 () Outra
 4.7 () Não sei responder

5. Onde você mora?

- 5.1 () P Norte 5.2 () Ceilândia Norte 5.3 () Sol Nascente
 5.4 () Expansão do Setor O 5.5 () QNQ 5.6 () QNR
 5.7 () Outra localidade. Qual? _____

6. Com quem você mora?

- 6.1 () Pai e Mãe 6.2 () Apenas Pai 6.3 () Apenas Mãe
 6.4 () Avô/avó(s) 6.5 () Tio/tia(s) 6.6 () Irmão/Irmã(s)
 6.7 () Sozinho/a 6.8 () Esposo/esposa
 6.9 () Outra(s) pessoa(s). Quem? _____

II – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

7. Você acredita que os recorrentes casos de violência contra as mulheres se devem ao/à?

- 7.1 () Machismo 7.2 () Patriarcado
 7.3 () Feminismo 7.4 () Misoginia
 7.5 () Outro motivo. Qual? _____
 7.6 () Não sei responder

8. Atualmente você se encontra em algum relacionamento?

- 8.1 () Solteiro/a 8.2 () Casado/a 8.3 () Namorando
 8.4 () Sem parceiro fixo 8.5 () Com parceiro fixo
 8.6 () Outro. Qual? _____

9. Marque a(s) frase(s) que representa(m) o que você já vivenciou/praticou ou ouviu/falou em um relacionamento afetivo.

- 9.1 () Verificava seu celular com ou sem a sua permissão
 9.2 () Constantemente colocava você para baixo
 9.3 () Afastava você de amigos e familiares

- 9.4 () Machucava você fisicamente ou de outra forma
- 9.5 () Fazia falsas acusações sobre você
- 9.6 () Demonstrava ter você como posse dele
- 9.7 () Ficava temporariamente explosivo
- 9.8 () Fazia você pensar que era louca de forma intencional
- 9.9 () Dizia o que não deveria fazer
- 9.10 () Outra prática/situação. Qual? _____
- 9.11 () Nenhuma das alternativas

10. Para você, a violência doméstica ou familiar está caracterizada apenas em agressões que deixam marcas visíveis no corpo?

- 10.1 () Sim 10.2 () Não

10.3 Se sim, por quê? _____

11. Quantas mulheres que você conhece ao seu redor (amiga, familiar ou conhecida) sofrem violência doméstica?

- 11.1 () 1 11.2 () 2 11.3 () 3
- 11.4 () 4 11.5 () 5 ou mais 11.6 () Nenhuma

12. Dessas mulheres que você conhece, quantas têm consciência de que sofrem violência doméstica?

- 12.1 () 1 12.2 () 2 12.3 () 3
- 12.4 () 4 12.5 () 5 ou mais 12.6 () Nenhuma

13. Você acredita que mulheres brancas e negras sofrem violências em mesmo grau?

- 13.1 () Sim 13.2 () Não 13.3 () Não sei responder

13.4 Se não, por quê? _____

14. Você conhece algum mecanismo para prevenir ou combater a violência contra as mulheres?

- 14.1 () Sim 14.2 () Não

15. Você já ouviu falar na Lei Maria da Penha?

15.1 () Sim 15.2 () Não

16. A Lei Maria da Penha se aplica apenas às relações que envolvem homem e mulher?

16.1 () Sim 16.2 () Não 16.3 () Não sei responder

17. É preciso que a vítima e o/a agressor/a morem na mesma residência para configurar a violência doméstica?

17.1 () Sim 17.2 () Não 17.3 () Não sei responder

18. Você sabe onde a mulher pode denunciar seu agressor?

18.1 () Sim 18.2 () Não

19. Para você, alguma(s) dessa(s) atitude(s) do parceiro representa(m) uma violência?

19.1 () Imposição de gostos e vontades

19.2 () Desmerecimento das capacidades intelectuais e emocionais

19.3 () Quebrar objetos em casa

19.4 () Difamação da companheira conjugal

19.5 () Apropriação do salário da mulher

19.6 () Obrigar a posar para fotos ou vídeos

19.7 () Obrigar a ver material pornográfico

19.8 () Empurrões

19.9 () Puxões de cabelo

19.10 () Imobilização

19.11 () Outra. Qual? _____

19.12 () Nenhuma das alternativas

20. Como você acredita que é possível prevenir a violência contra as mulheres?

21. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que conhece sobre a violência contra as mulheres? Se sim, qual?

Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada para as discentes

Data: ____/____/____

Entrevistada: _____

Introdução

Descrição geral da pesquisa (propósito, número de participantes, utilização dos dados etc.).

Características da entrevista

Sigilo, confidencialidade e duração aproximada.

1. O que você entende por violência doméstica e familiar?
2. Você já sofreu algum tipo de violência em casa, na família ou em relações íntimas de afeto? E se sim, pode relatá-la(s)?
3. Em sua escola, os/as professores/as falam sobre a violência contra a mulheres?
4. Se sim, como trabalham esse tema?
5. Com que frequência?
6. Em qual/quais componente(s) curricular(es) aparece essa temática?
7. Como você acredita que é possível prevenir a violência contra as mulheres?
8. Você já ouviu falar na Lei Maria da Penha?
9. O que sabe sobre ela?
10. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

Apêndice C – Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe gestora

Data: ____/____/____

Entrevistado/a: _____ Cargo: _____

Introdução

Descrição geral da pesquisa (propósito, número de participantes, utilização dos dados etc.).

Características da entrevista

Sigilo, confidencialidade e duração aproximada.

Perguntas

1. A escola promove alguma ação para o enfrentamento e a prevenção da violência contra as mulheres?
2. Se sim, como se dá?
3. Com qual frequência?
4. Há ou já houve alguma orientação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a inclusão da Lei Maria da Penha nas atividades escolares?
5. Em casos de violência sofrida por estudantes, como se dá a atuação da equipe gestora?
6. A equipe gestora tem conhecimento de violência sofrida por uma ou mais estudantes?
7. Com relação à Lei Maria da Penha, há algum trabalho na escola voltado para a sua abordagem?
8. Em caso de resposta negativa: por que esta lei está ausente na escola?
9. Em caso de resposta afirmativa: como se dá essa abordagem?
10. A partir da atividade desenvolvida, a equipe consegue visualizar alguma mudança na postura dos/as adolescentes?
11. Há alguma dificuldade para abordar a Lei Maria da Penha com os/as estudantes?
12. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa **“A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA: a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia com a violência contra a mulher”**, de responsabilidade de LUANA NERY MORAES, estudante de mestrado da Universidade de Brasília.

Nesta pesquisa, temos como objetivo principal conhecer a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública a respeito das violências vivenciadas na esfera doméstica, familiar ou em qualquer relação íntima de afeto. Assim, gostaria de sua autorização para que a adolescente sob sua responsabilidade colabore com este estudo.

A coleta de dados será realizada na escola em que sua filha estuda por meio de rodas de conversas a partir do jogo de baralho *Emancipação: jogando contra o machismo* e de entrevista, em 3 (três) encontros de 50 minutos. É para estes procedimentos que a adolescente está sendo convidada a participar. Asseguramos que esses encontros não acarretarão prejuízo para o seu desempenho escolar.

Observamos que a participação da adolescente na pesquisa pode implicar em riscos mínimos de origem psicológica ou emocional, tais como: possibilidade de invasão de privacidade e constrangimento ao responder a entrevista semiestruturada, assim como desconforto e vergonha ao responder questões sensíveis sobre violência contra a mulher, receio de quebra de sigilo e de anonimato.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantia de que a pesquisadora responsável pela investigação é habilitada para a aplicação de entrevista semiestruturada e estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; limitação de acesso aos dados coletados à pesquisadora responsável

pela pesquisa; garantia de confidencialidade e privacidade, posto que as informações pessoais e identidade não serão reveladas e serão empregadas apenas para fins científicos, como publicação de artigos, resumos em congresso e escrita da dissertação. Ademais, assegura-se a não utilização dos dados registrados em prejuízo de qualquer pessoa.

Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a adolescente sob sua responsabilidade tem assegurado o direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

Espera-se com esta pesquisa impulsionar o enfrentamento e a prevenção da violência contra as mulheres a partir das escolas e, conseqüentemente, a redução das lastimáveis estatísticas que indicam a progressão dos casos de violência contra a mulheres no Distrito Federal.

O(A) Sr.(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome da adolescente não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, derivados da entrevista, assim como os áudios referentes à gravação da entrevista e da roda de conversa com o jogo de baralho, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Para participar deste estudo, a adolescente sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O(A) Sr.(a), responsável legal, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação da adolescente a qualquer momento. A participação dela é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela escola em que estuda e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida, necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar o consentimento de participação na pesquisa da adolescente sob sua responsabilidade, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável a qualquer tempo:

Luana Nery Moraes: telefone (xx) xxxxxx, e-mail xxxx@xxxx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de palestra na unidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos da participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome completo do responsável legal pela participante

Local e data

Nome completo da pesquisadora responsável

Local e data

Apêndice E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, **LUANA NERY MORAES**, pesquisadora, convido você a participar do estudo **“A LEI MARIA DA PENHA NA ESCOLA: a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública de Ceilândia com a violência contra a mulher”**. Seu pai, sua mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Nesta pesquisa, temos como objetivo principal conhecer a experiência das estudantes de ensino médio de uma escola pública a respeito das violências vivenciadas em casa, na família ou em relações íntimas de afeto.

Gostaria muito de contar com você. Saiba que você não é obrigada a participar e não tem problema se desistir. Outras adolescentes também participarão desta pesquisa.

As atividades da pesquisa serão feitas em sua escola, onde serão realizadas rodas de conversas a partir do jogo de baralho *Emancipação: jogando contra o machismo* e uma entrevista, em 3 (três) encontros de 50 minutos. Todas são consideradas seguras, mas é possível ocorrer riscos mínimos, como desconforto, vergonha ou constrangimento ao falar sobre alguma violência sofrida ou receio de ser identificada na pesquisa. Mas todos os riscos serão reduzidos com a realização da entrevista individualmente e em local reservado, e liberdade para não responder questões que te incomodem e as suas informações pessoais e identidade ocorrerá apenas pela pesquisadora responsável e serão usadas somente para fins científicos.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para ajudar a combater e prevenir a violência contra a mulher a partir das escolas e, conseqüentemente, a reduzir as lastimáveis estatísticas que indicam o crescimento dos casos de violência contra a mulheres no Distrito Federal.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a

estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de palestra em sua escola, mas sem identificação das participantes (dados pessoais e áudios de gravações).

Caso você não tenha entendido alguma explicação ou não queira mais participar desta pesquisa, por favor, fale com a pesquisadora responsável:

Luana Nery Moraes: telefone (xx) xxxxxx, e-mail xxxx@xxxx.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TALE ou aos direitos da participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do **e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br** ou **pelo telefone: (61) 3107 1592.**

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Assinatura da adolescente

Assinatura da pesquisadora responsável