



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB  
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES  
Curso de Psicologia

**GRAZIELA BRAZ DE MEDEIROS**

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A  
MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR**

BRASÍLIA

2017

**GRAZIELA BRAZ DE MEDEIROS**

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A  
MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Centro  
Universitário de Brasília como requisito  
básico para a obtenção do grau de  
psicólogo.

Professor-orientador:

MsC Leonardo Cavalcante de Araújo  
Mello

BRASÍLIA

2017

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares e meus pais que me acompanham desde meu nascimento, ajudando na minha formação profissional e pessoal.

Ao meu irmão Gabriel, por sua solidariedade. Ao meu irmão mais novo, Guilherme, por aprender com você a cada dia.

Aos professores Ana Flávia do Amaral Madureira, Tânia Inessa Martins de Resende e Leonardo Cavalcante de Araújo Mello pelas reflexões e aprendizado sobre nossa responsabilidade na transformação de um mundo mais justo. O diálogo com vocês foi fundamental para minha formação profissional e pessoal. Obrigada também, a todos os professores do UniCEUB.

Agradeço à escola que acolheu meu projeto de pesquisa. Especialmente à supervisora Leila, às educadoras Flora e Ana e ao professor Henrique. Todos os nomes são fictícios para assegurar o cuidado ético da pesquisa. Com vocês aprendi que é possível ter uma escola diferente, aberta aos sonhos. Agradeço às alunas pela convivência e pelo aprendizado.

Agradeço às queridas e queridos que compartilham reflexões e a vida comigo, Sarah Goulart, Gabrielle Prado, Felipe Funchal e Matheus Pantoja.

## RESUMO

A pesquisa se propõe a analisar as estratégias utilizadas no ambiente escolar para lidar diante da violência contra a mulher através de uma metodologia qualitativa utilizando a perspectiva da cartografia. A pesquisa envolve a análise das estratégias utilizadas na escola para compreender a violência contra a mulher; os elementos que servem para manter as relações opressoras entre os gêneros e os elementos de mudanças na relação entre os gêneros, considerando a visão das alunas do último ano do ensino fundamental, professores e equipe gestora. A escola pesquisada desenvolve um projeto para o combate da violência de gênero e outras opressões em seu cotidiano. Foram utilizadas como estratégias para compreender os fenômenos estudados, uma roda de conversa entre alunas, educadora e pesquisadora. A permanência em campo possibilitou o diálogo e a vivência com os integrantes do espaço escolar, assim como a leitura do Projeto Político Pedagógico. As anotações no diário de campo possibilitaram a análise e discussão da experiência vivida, possibilitando a construção de duas categorias de análise: os caminhos da violência e os caminhos do enfrentamento. As categorias criadas demonstram os jogos de poder e os movimentos de resistência, presentes em todas as relações sociais. A pesquisa revelou uma escola comprometida no enfrentamento da violência contra a mulher e a relevância em abordar o tema, uma vez que a violência causa prejuízo emocional em suas vítimas. Outro aspecto observado na pesquisa foram os desafios no enfrentamento da violência contra a mulher encontrados na reprodução cultural da violência e na prática fundamentalista religiosa. A pesquisa pode evidenciar, também, o importante papel que a escola cumpre enquanto *lócus* de resistência ao fenômeno da violência contra a mulher.

Palavras Chaves: Violência. Mulher. Gênero. Enfrentamento. Educação.

## SUMÁRIO

Introdução .....	7
Capítulo 1 A violência contra a Mulher.....	9
Capítulo 2 O Gênero nas Políticas Públicas.....	16
O Gênero nas políticas Públicas de Educação – Entre Avanços e Retrocessos .....	18
Método.....	22
Pesquisa Qualitativa.....	22
Cartografia – vivência no campo.....	23
Sujeitos e Local de Pesquisa.....	24
Instrumentos.....	25
Procedimentos.....	26
Análise de Conteúdos .....	27
Análise e Discussão.....	29
Categoria 1: Caminhos da Violência.....	31
A violência Contra a Mulher no Espaço Escolar.....	31
Roda de Mulheres – Diálogo e Cuidado entre nós.....	34
Fundamentalismo Religioso.....	38
Categoria 2: Caminhos do enfrentamento.....	39
O desejo dos Estudantes pelo Enfrentamento da Rigidez sobre o Gênero.....	39
O Desejo da Equipe Pedagógica pelo Enfrentamento da Rigidez sobre o Gênero.....	41
O Diálogo como Prática do Enfrentamento.....	44
Considerações Finais.....	46
Referências.....	48
Apêndice .....	51
Anexo A.....	52
Anexo B.....	53
Anexo C.....	54

## INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é uma prática sócio-histórica que se manifesta, muitas vezes, de forma naturalizada e com invisibilidade em nosso cotidiano (SHRAIBER et al, 2005). Embora existam políticas públicas que evidenciam a discussão sobre o gênero no espaço escolar, na prática o assunto não é colocado em questão no ambiente educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). A escola como um espaço social reproduz a violência contra a mulher ou até mesmo não sabe identificar essa violência, negando sua existência. Porém, a escola pode ser também um espaço de questionamento da violência de gênero e de outras formas de discriminação (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Esse projeto se propõe a estudar como a escola lida com a violência contra a mulher. Parte de uma metodologia qualitativa, exploratória, utilizando a perspectiva da cartografia. Sendo assim, a pesquisa parte do objetivo geral de analisar as estratégias utilizadas no espaço escolar para o enfrentamento da violência contra as mulheres. Os objetivos específicos são analisar como os sujeitos que convivem no espaço escolar compreendem a violência contra as mulheres. São objetivos específicos, também, analisar quais são os elementos que representam a manutenção das relações de gênero; e os elementos dentro do contexto escolar que representam uma potencial força de mudança sobre os gêneros.

A escola pesquisada, através do projeto “Diversidade na Escola”, realiza o enfrentamento da violência contra a mulher em seu cotidiano. O projeto dialoga com as questões de gênero, sexualidade e raça de modo integrado e transversal com as disciplinas escolares, além de promover aulas expositivas sobre o tema. A ruptura com o silêncio diante da violência de gênero conforme denunciou Castro e outros (2014) no meio escolar, demonstra uma postura diferente ao optar pelo enfrentamento da violência contra a mulher.

Nesta pesquisa, utilize-me do método cartográfico como estratégia de pesquisa-intervenção, que permite a construção de táticas para melhor compreender os fenômenos que se pretende estudar. Durante o período da pesquisa, foi realizada uma roda de conversa entre as alunas e a professora do teatro da escola para compreender a violência contra a mulher e suas maneiras de enfrentamento. O contato com o campo propiciou o diálogo com a equipe pedagógica, educadores e alunos. Também foi utilizado o Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento para compreensão do campo e fenômenos.

Para a análise da experiência em campo foram construídas duas categorias: Caminhos da Violência; e Caminhos do enfrentamento, permitindo assim a análise da violência contra a mulher e seu enfrentamento no espaço escolar.

## CAPÍTULO 1

### 1 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher é conhecida também como violência de gênero e violência sexista e se manifesta de diversas formas. A violência de gênero ao atravessar o nosso cotidiano sem uma crítica profunda sobre sua expressão se torna uma prática social comum, portanto uma prática naturalizada (TELES; MELO, 2002). É fundamental o reconhecimento dos abusos e agressões dos quais as mulheres são vítimas como atos de violência, uma vez que essas práticas ferem o direito ao respeito e à dignidade. A violência constitui qualquer prática que caracterize uma violação dos direitos humanos. Sendo os direitos humanos uma necessidade ética para todos os homens e mulheres, além de representarem direitos e deveres reconhecidos por lei (SHRAIBER et al, 2005).

A violência contra a mulher pode ser dividida em algumas categorias, entre elas: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência doméstica, assédio e violência institucional. A violência institucional ou cometida pelo Estado ocorre dentro das instituições. Essa violência pode ocorrer inclusive em serviços que deveriam prestar assistência à saúde da mulher. A violência física pode envolver tapas, empurrões, chutes, bofetadas, puxões de cabelo, beliscões, mordidas, queimaduras, tentativas de asfixia, ameaça com faca e tentativa de homicídio. A violência psicológica envolve humilhações, ameaças de agressão, privação de liberdade, impedimento ao trabalho, danos propositais a objetos queridos, danos a animais de estimação, danos ou ameaças a pessoas queridas. Existe uma dificuldade em reconhecer a violência psicológica e a violência física menos severa como práticas de violência (SHRAIBER et al, 2005).

A violência sexual envolve expressões verbais ou corporais que não são do agrado da pessoa, toques e carícias não desejados, exibicionismo e voyerismo; prostituição forçada e participação forçada em pornografia e estupro. A maioria das vítimas da violência sexual são mulheres (SHRAIBER et al, 2005). O assédio sexual se caracteriza como insinuações ou propostas sexuais que envolvem o constrangimento e a humilhação da vítima. Algumas pessoas cometem o equívoco de confundirem o assédio sexual com a sedução. Portanto, é preciso



explicar que o assédio é uma violência que envolve o constrangimento da vítima, muito diferente de uma reciprocidade de sentimentos típica do desejo sexual (TELES; MELO, 2002).

A violência doméstica se caracteriza por qualquer ato que ocorra no ambiente doméstico, sendo praticada pelos familiares da vítima. A violência doméstica está entrelaçada com a violência intrafamiliar, sendo qualquer ato violento praticado por algum integrante da família, mesmo fora do ambiente doméstico. Apesar da violência doméstica, em termos gerais, poder envolver qualquer pessoa como vítima, nota-se que as mulheres são o principal alvo da violência doméstica, e quando isso acontece estamos diante da violência doméstica contra a mulher (TELES & MELO, 2002; BRASIL, 2006). Entre todas as práticas de violência contra a mulher, a violência doméstica é a mais frequente. Assim, as mulheres têm como seus principais agressores as pessoas de sua intimidade, amantes ou ex amantes, seguido de familiares do gênero masculino (SHRAIBER et al, 2005). É surpreendente que “para as mulheres, o ambiente doméstico não seja mais seguro que a rua ou a cidade” (SHRAIBER et al, 2005 p.51). Como a família e a intimidade são compreendidas como lugares impossíveis para ocorrer o ato violento, a vítima possui dificuldade em reconhecer a violência sofrida (SHRAIBER et al, 2005).

Todas as formas de expressões da violência de gênero possuem em comum o fato da vítima ser uma mulher e sua ocorrência estar relacionada ao gênero. Essa violência possui certas particularidades que precisam ser compreendidas. Na maioria dos casos a violência contra a mulher envolve a violência psicológica, física e sexual conjuntamente. É muito comum que a violência ocorra de modo repetitivo e se torne cada vez mais grave com o passar do tempo. Apesar da grande semelhança entre os casos, a violência que atinge a mulher ocorre também de modo singular (SHRAIBER et al, 2005).

Segundo Madureira (2010), a análise da dimensão histórica das relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira é necessária não apenas porque o passado influencia o presente, mas principalmente porque o momento presente não é construído como uma simples reprodução do passado. “Tampouco deve-se achar que o presente é a reprodução monótona de estruturas sociais cristalizadas no tempo. A cultura coletiva é um sistema complexo que, a partir da tensão dialética entre estabilidade e mudança, passa por transformações e traz, também, as marcas do passado” (MADUREIRA, 2010, p.34).

No contexto brasileiro, a violência contra a mulher pode ser compreendida inicialmente através da análise do Brasil colônia. Nesse contexto, havia a família patriarcal representada pelo

homem dono de terras, sua esposa branca, seus filhos, e seus escravos (PARKER, 1991). Denominamos esse modelo como organização patriarcal porque nele o patriarca tem domínio do poder, das decisões, e dos privilégios (TELES, 1993). Nesse modelo, o papel da mulher branca era o de esposa e mãe. Era esperado que a mulher tivesse uma postura subalterna e passiva em relação ao homem. A mulher que apresentava comportamentos que desviavam da norma estabelecida poderia ser encaminhada ao convento. A educação era um privilégio masculino, negado as mulheres da elite (PARKER, 1991).

A situação da mulher negra era ainda pior, formando uma dupla opressão, de gênero e de classe. Realizava o trabalho escravo, ao mesmo tempo que era um instrumento de prazer sexual do seu senhor. A mulher negra podia ainda ser vítima de alguma vingança ciumenta por parte de alguma senhora branca. Sobre o período de escravidão no Brasil, é necessário lembrar da resistência de negros e negras que não aceitaram passivamente serem tratados como mercadorias e instrumentos de trabalho, realizando fugas organizadas e no caso da resistência feminina, a ocorrência de abortos para o impedimento da manutenção da escravatura (TELES, 1993).

O patriarca era possuidor de um poder quase ilimitado. Esse poder absoluto de dominação e violência em nome da administração da justiça familiar, garantia ao patriarca até mesmo o direito ao assassinato (PARKER, 1991). O patriarca cometia desse modo, “os gestos mais duros do patriarcalismo clássico: matar, e mandar matar, não só os negros como os meninos e as moças brancas, seus filhos” conforme disse Freyre (1933, p.69 apud PARKER, 1991). A dominação era exercida através da utilização da violência. A divisão hierárquica e rígida da família patriarcal mantinha a distância entre “o senhor e seus escravos, o pai e seus filhos, o macho e suas fêmeas” (PARKER, 1991 p.57).

Essa divisão hierárquica era marcada por uma extrema oposição e diferenciação: “As atividades do homem eram dirigidas para o mundo social mais amplo da economia, política e interações sociais, além do âmbito da família, enquanto os de sua mulher e filhas eram rigidamente restringidos e limitavam-se ao mundo doméstico da própria família” (PARKER, 1991, p.59). Segundo o autor, a masculinidade era enxergada através da superioridade, força, virilidade, atividade, potencial para a violência e o legítimo uso da força, enquanto a feminilidade a partir da sua inferioridade, beleza e submissão ao patriarca.

Esse modelo dicotômico se fez presente também na cultura sexual brasileira, onde o patriarca se desviava do modelo monogâmico cristão, mantendo relações com esposa e amantes. Ao mesmo tempo, era exigido um intenso controle de suas mulheres. Esse contraste se repetia na socialização dos filhos: as filhas do patriarca ficavam sujeitas a um rígido controle e vigilância sobre seus corpos, enquanto era esperado uma iniciação sexualmente precoce dos filhos homens (PARKER, 1991).

Assim, se torna importante a compreensão do funcionamento da família nuclear. A família nuclear é reconhecida como a família heterossexual com função de procriar e tem sido imposta como modelo único. Porém, a constituição familiar não se trata de uma estrutura fixa, sendo uma instituição social em constante mudança (SHRAIBER et al, 2005). A família nuclear burguesa sustenta e é sustentada por discursos e práticas sexistas, (e também outras práticas discriminatórias como o elitismo, o racismo e a homofobia). Mesmo com todas as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram após o período colonial, a visão dicotômica sobre o masculino e o feminino continua presente em nosso meio social (MADUREIRA, 2010).

A análise da violência contra a mulher exige, então, um entendimento sobre como os gêneros foram e são construídos em nossa sociedade. A escolha do termo “gênero” é essencial uma vez que foi formulado pelas teorizações feministas em conjunto com as ciências humanas e sociais ao perceberem que o determinismo biológico se mostrava insuficiente para explicar as identidades masculinas e femininas. Os estudos científicos sobre esse campo demonstram que as noções sobre masculinidade e feminilidade variam de acordo com o contexto social e histórico. São noções que podem se modificar, inclusive entre diferentes grupos de uma mesma sociedade. Trata-se, portanto, de uma construção sócio- histórica (NADER, 2014). A utilização do termo gênero ao focalizar a cultura, rompe com as teorias que determinam a masculinidade e a feminilidade como expressões genéticas ou hormonais, uma vez que essas teorias são incapazes de tratar das exceções das formas de viver a masculinidade e a feminilidade em nossa cultura (SHRAIBER et al, 2005). Além disso, as explicações que utilizam o determinismo biológico são insuficientes para explicar o modo como as diversas culturas e gerações lidam com o gênero (NADER, 2014).

As masculinidades e feminilidades são construídas em um processo dinâmico e devem ser compreendidas de modo plural, considerando a existência de diversas formas de ser homem

assim como as diversas formas de ser mulher. Apesar da diversidade existente, o nosso meio social estabelece um modelo padrão dominante de masculinidade e feminilidade. O modelo dominante representa o que é valorizado socialmente em um determinado momento e ocorre mesmo que represente o menos comum (SHRAIBER et al, 2005).

A invenção das identidades masculinas e femininas em nossa cultura colocaram as mulheres como volúveis, emocionais, fúteis, inseguras e dependentes (TELES; MELO, 2002), enquanto os homens seriam corajosos, calculistas e viris (NADER, 2014). Para Teles e Melo (1993), as diferenças hierárquicas do gênero sustentam uma ordem, onde o feminino é inferior ao masculino. Assim, “a garantia da supremacia masculina depende única e exclusivamente da inferioridade feminina” (TELES; MELO, 2002, p.30). Por isso, foram construídas ideias que buscavam comprovar uma suposta incompetência física, emocional e intelectual feminina. Homens e mulheres passaram a enxergar a mulher através dessa noção de inferioridade (TELES; MELO, 2002).

Sobre a manifestação da violência de gênero, é entendido que “a transgressão das fronteiras simbólicas que delimitam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas tende a 'acionar' diversos mecanismos de normatização: desde piadas maldosas, em relação aos/as supostos/as transgressores/as até práticas extremas de violência” (MADUREIRA, 2010, p.43). Segundo Teles e Melo (1993), a violência de gênero é praticada com a intenção de controlar o que a mulher deve desejar, pensar e vestir. Assim, Madureira (2010), aponta para a violência como uma forma de dominação da mulher, podendo atingir tanto os excluídos do modelo hegemônico quanto também os incluídos.

Quando tratamos da violência contra a mulher é importante refletir a formação da identidade masculina culturalmente associada à violência. Essa afirmação não se relaciona com a crença que todos os homens são violentos, mas realiza a afirmação da valorização da agressividade masculina em nossa cultura. É devido a esse componente cultural o fato da grande maioria dos agressores de mulheres serem homens e também o fato da grande maioria dos agressores de homens serem também homens. A compreensão que o agressor possui uma “falha no caráter” ou um “desvio de conduta” se torna equivocada ao analisar o modo como nossa cultura construiu a masculinidade. Além do que, tais visões explicam a violência masculina a partir de uma “natureza” que justifica o ato violento. Mesmo abordando a relação entre

masculinidade e violência, é relevante destacar a existência de mulheres que reproduzem a violência de gênero, o que torna esses casos mais complexos (SHRAIBER et al, 2005).

A invisibilidade da violência contra a mulher ocorre quando não reconhecemos o contexto social da violência. Frequentemente as vítimas não se percebem como violentadas, sendo comum os sentimentos de vergonha e culpa. Ocorre com frequência o fato do agressor não se perceber como violentador, possuindo o comportamento de culpabilizar a vítima (SHRAIBER et al, 1985). Outro fator que influencia na invisibilidade da violência é a ausência de críticas à violência, sendo ela uma prática pertencente à cultura e com alta frequência de ocorrência (TELES; MELO, 2002).

A violência contra a mulher ocorre em todos os espaços sociais. Sendo assim, a escola como um espaço social, também representa um local de produção do sexismo. Em uma pesquisa sobre juventudes e sexualidade foi observado a violência contra a mulher sendo reproduzida no espaço escolar tanto entre os alunos como entre os profissionais de educação. As autoras chamam a atenção para o fato de constantemente o sexismo (e também o racismo e a homofobia) serem negados como atos violentos na escola. Sendo assim, a escola estaria realizando um trabalho de naturalização e silenciamento das violências. No entanto, as autoras defendem a possibilidade de a equipe pedagógica atuar no sentido de combater as violências (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA 2004).

O ambiente escolar atua de modo a regulamentar a vida humana. Funcionando como um espaço cuja função é o controle dos corpos. Esse espaço é constituído por forças dominantes, cuja lógica aponta para a produção de trabalho alienado e um sistema de punições. Ainda assim, a instituição escolar também é constituída por forças instituintes. Essas são forças que agem com o intuito de transformação social (BAREMBLITT, 1992). Essas resistências podem ser realizadas tanto por membros da equipe pedagógica como pelos alunos.

Na pesquisa de Castro e outras (2004), quando as autoras questionaram a presença de assédio no espaço escolar, a maioria dos entrevistados responderam negativamente. Porém, no decorrer das entrevistas foi comprovado a existência do assédio no espaço escolar. Demonstrando que o assédio é uma prática cotidiana que surge sem ser percebido como violência (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA 2004).

Houve mudanças na forma em que a sociedade enxerga a violência contra a mulher. Hoje cada vez mais compreendemos essas agressões como práticas violentas e isso se deve a luta de várias mulheres e o apoio de vários homens que lutaram pela igualdade nos direitos (SHRAIBER et al, 1985). Nos últimos anos, a violência contra a mulher tem surgido de forma constante através de denúncias nas falas de especialistas, ainda assim o tema está cercado por fortes tabus. Sendo ainda interpretado como algo distante, fruto das desigualdades econômicas, do uso abusivo de drogas e álcool ou através da culpabilização da mulher quando dizem que a mulher violentada “gosta de apanhar”. Todas essas informações são falsas para explicar a violência sexista (TELES; MELO, 2002). A violência contra a mulher precisa se tornar visível e para isso precisamos assumir a ideia social e não agradável que temos sobre a mulher e sua submissão à lógica dos estereótipos de gênero. Apenas com visibilidade e compreensão de seu contexto podemos pensar em estratégias de combate à violência contra a mulher (SHRAIBER et al, 2005).

## CAPÍTULO 2

### 2 GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Por se tratar de um fato social, as estratégias de enfrentamento da violência contra a mulher não podem ser de cunho individual, necessitando de ações realizadas no coletivo através de ações públicas e políticas sociais. As políticas públicas necessitam garantir assistência à saúde, à segurança pública e pessoal, à justiça e ao bem-estar social, proporcionando visibilidade a existência da violência contra a mulher. As mulheres se organizaram ativamente na história pela exigência de transformações sociais (SHRAIBER et al, 2005).

Segundo Campos (2014), um marco na política de enfrentamento à violência contra as mulheres foi a criação em 2003 da Secretária de Políticas Para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). Foi “o mais importante mecanismo para a elaboração, articulação e execução das políticas para as mulheres” (CAMPOS, 2014, p. 497). A autora cita outros acontecimentos importantes como a I Conferência Nacional, o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Pacto Nacional de Enfrentamento à violência contra às mulheres (Pacto Nacional) de 2007.

A lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006) representa um enorme avanço na legislação de enfrentamento à violência contra a mulher. Fruto da luta feminista, é considerada uma das legislações mais importantes do mundo (CAMPOS, 2014). A Lei Maria da Penha (LMP) representa “uma legislação de proteção integral, multidisciplinar e intersetorial, aplicada a todas as mulheres em situação de violência e está estruturada em políticas de prevenção, assistência e contenção da violência” (CAMPOS, 2014, p. 496). Bandeira e Almeida (2014), explicam que a LMP foi criada no contexto do restabelecimento do regime democrático em sintonia com Constituição Federal e com os marcos internacionais sobre os direitos das mulheres, entre eles, a Convenção Belém do Pará de 1994.

Antes da implementação da LMP, o feminismo estava empenhado em denunciar a impunidade, ou os chamados “crimes de honra” ou “crimes da paixão”. Esses termos demonstram uma compreensão da violência como uma prática de legítima defesa da honra

masculina. A LMP entrou em vigor depois que o Brasil foi responsabilizado internacionalmente por omissão no caso Maria da Penha Fernandes, indicando a necessidade de uma legislação específica. Uma legislação que está implicada em avanços e desafios (CAMPOS, 2014).

Entre os problemas encontrados na aplicação da LMP está a necessidade de ampliação e extensão da rede de serviços. Outro desafio da LMP são as interpretações jurídicas que “ainda resistem na incorporação do novo paradigma jurídico sobre os direitos das mulheres no âmbito doméstico” (CAMPOS, 2014, p.490). Essas interpretações do tradicionalismo jurídico constituem visões contrárias à lei Maria da Penha. Ocorrendo, dessa forma, uma disputa entre visões distintas dentro das instituições do Estado (CAMPOS, 2014).

Assim, mesmo com os avanços da Lei Maria da Penha, existe a necessidade de mais empenho do Estado brasileiro em relação às violações de direitos humanos contra as mulheres. Essa foi uma das verificações obtidas no relatório da CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) do Congresso Nacional que investigou a violência contra as mulheres no Brasil. A CPMI reconheceu a tolerância do Estado brasileiro, através das instituições de justiça diante desses atos criminosos contra as mulheres. Foi demonstrado que, em certas ocasiões, quando a vítima não se enquadra no padrão tradicional de comportamento sexual, o poder público desvaloriza e até mesmo incentiva a violência de gênero ao reproduzir preconceitos e permitir a impunidade ao agressor (BRASIL, 2013).



## 2.1 O Gênero nas Políticas Públicas de Educação – Entre Avanços e Retrocessos

Sobre a política educacional nacional, sabe-se que a inclusão do gênero nas políticas públicas de educação ocorreu de modo mais recente e menos institucionalizada que outros campos, como nas áreas da saúde e do trabalho, por exemplo. Ao analisar as legislações é preciso considerar que as leis nascem de negociações e elaborações de determinados contextos. Sendo assim, as políticas educacionais, como as outras políticas públicas, não representam espaços neutros e nem estão dissociadas das discriminações de gênero. Ao analisar os principais documentos que especificam as diretrizes nacionais das políticas públicas de educação no Brasil: Constituição Federal (CF/1998), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) foi notado que a CF/1998, a LDB/1996 e o PNE/2001 fazem referência à igualdade de gênero. Apesar de representarem referências importantes na abordagem do gênero nas políticas educacionais, existe a crítica quanto à timidez que o assunto é tratado na legislação (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

De todos os documentos analisados por Vianna e Unbehaum (2006), foi observado que os Parâmetros Curriculares Nacionais como um todo fogem da timidez dos outros documentos ao reconhecer as relações de gênero e suas implicações no contexto escolar. “É também inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 86).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem como o eixo da educação, a cidadania e a abordagem de temas como “a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a responsabilidade pela vida social” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006 p.86). As autoras comentam que a abordagem dos PCN se encontra em coerência com a Constituição Federal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) publicados em 1997 e Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999 configuram como a LDB, orientações que atendem a flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, servindo como referência e não como uma diretriz obrigatória.

Sendo também metas educacionais que conduzem as ações do MEC, como a formação de professores/as; análise e compra de materiais didáticos e a avaliação nacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). “Na concepção do MEC, trata-se, pois, de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80).

A implementação do gênero nas políticas públicas de educação constitui uma tarefa do Estado, porém apesar da relevância desses instrumentos “para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica do gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado brasileiro” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 407). As autoras demonstram que as políticas educacionais não se desenvolveram suficientemente sobre a desigualdade de gênero no ambiente escolar. Sobre os limites da política educacional, Vianna e Umbehaum (2004, p.69-70), explicam:

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas [...] as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Outro desafio ao avanço da implementação da análise sobre o gênero nas políticas públicas se trata do fundamentalismo cristão, e sua atuação no espaço público. O fundamentalismo religioso se expressa pela interpretação literal dos textos sagrados. O discurso divino se torna eterno, portanto acontextual e ahistórico. Esses grupos fundamentalistas, sobretudo, protestantes, mas também católicos, se organizam para pressionar as políticas públicas, realizando campanhas que podem envolver questões diversas, entre elas o aborto, a homossexualidade e a legislação de grupos minoritários (SANTOS, 2014).

O movimento fundamentalista, segundo Santos (2014), está em expansão por todo o mundo. No Brasil, os neopentecostais formam uma bancada própria com grande expressão no Congresso Nacional. Exigem a “cristianização das estruturas do Estado, como por exemplo as da educação” (SANTOS, 2014, p. 60). Um exemplo dessa situação, ocorreu durante as audiências que tratavam do Plano Nacional de Educação, onde grupos fundamentalistas evangélicos e católicos fizeram pressão pela retirada do termo “gênero” do documento. Esses grupos argumentavam que a abordagem do gênero nas escolas representaria uma ameaça às crianças e suas famílias. Os profissionais da educação e os movimentos sociais presentes nas audiências estavam fazendo críticas ao fundamentalismo religioso e afirmando a necessidade da igualdade entre os gêneros na escola (MOURA, 2016).

Antes da discussão do PNE no legislativo, havia uma proposta do PNE elaborada por educadores e movimentos sociais durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A proposta aprovada pela câmara diferente do texto original não abordava as questões de gênero. Dessa forma, observamos que enquanto o PNE (2001-2011) fazia referência ao gênero, o PNE aprovado em 2014, devido a pressões fundamentalistas se abstém sobre o tema. Além da abstinência, outros projetos legislativos exigem a proibição das discussões sobre o gênero nas escolas, prevendo punições aos educadores, estados e municípios que incluam o debate de gênero em sala de aula (MOURA, 2016).

Ao discutir o fundamentalismo religioso é importante realçar a diversidade existente nas experiências religiosas, demonstrando que além da existência dos grupos fundamentalistas, existem teologias cristãs pluralistas e progressistas. As teologias cristãs pluralistas e progressivas possuem ênfase humanista e além da revelação divina consideram os contextos sociais e políticos (SANTOS, 2014).

Para discutir os medos em relação às mudanças, percebidas como ameaçadoras, como no caso, o gênero sendo utilizado como uma ameaça as crianças e um potencial destruidor da família (MOURA, 2016), Miskolci (2007) utiliza o conceito de pânico moral. O termo foi utilizado pelo sociólogo Stanley Cohen para explicar fortes reações coletivas frente ao temor de mudanças sociais. “Há uma tendência contemporânea a pensar a sociedade como se estivesse sob ameaça constante” (MISKOLCI, 2007 p.120).

Os pânicos morais representam fenômenos antigos, que adquirem um espaço privilegiado atualmente. Uma vez que antigamente a moralidade era pronunciada por líderes

religiosos e atualmente ela é constantemente renegociada, o que aumenta a hostilidade diante de grupos considerados desviantes. O pânico é moral porque representa uma ameaça à ordem social (MISKOLCI, 2007).

O movimento fundamentalista ao firmar oposição ao diálogo de gênero na educação, definindo os estudos de gênero como ameaçadores às crianças e à família, estabelecem o gênero como um pânico moral. O pânico se espalha através de diversos projetos legislativos, alguns inspirados no movimento ‘Escola sem Partido’. O movimento em busca de uma ‘escola livre’ pretende eliminar o diálogo sobre o gênero em sala de aula. Os estudos de gênero passam a ser chamados pelos fundamentalistas de ‘ideologia de gênero’. Realizam também, críticas à pedagogia de Paulo Freire, considerada como um instrumento de doutrinação. (MOURA, 2016). Ignora-se assim, a pedagogia dialógica, proposta pelo autor. (FREIRE, 1987).

Diante do retrocesso fundamentalista, é necessário lembrar dos compromissos apontados pelo Estado Brasileiro no combate à violência contra a mulher. O relatório final da CPMI da violência contra a mulher apontou para a necessidade do fortalecimento da Lei Maria da Penha, ainda não plenamente aplicada no Brasil; de orçamento específico para o desenvolvimento de políticas públicas no enfrentamento à violência de gênero; enfrentamento da taxa de feminicídios (assassinatos de mulheres devido ao gênero), superação de preconceitos e estereótipos; a necessidade de mudanças legais e culturais e o compromisso de todos os Poderes, em todas as esferas de governo, e da sociedade civil na colaboração do enfrentamento à violência de gênero. Sendo o combate da violência de gênero uma necessidade fundamental para a construção de um país mais democrático (BRASIL, 2013).

### **3 MÉTODO**

Essa pesquisa foi conduzida pela perspectiva qualitativa através do método cartográfico. Sendo a cartografia uma prática de observação participante. O método indica o caminho no qual a realidade será abordada e inclui “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2009 p.14). A metodologia representa, então, mais do que a simples utilização de técnicas.

#### **3.1 A Pesquisa Qualitativa**

A Pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos da realidade social como “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). A pesquisa qualitativa tem como objeto a produção humana, as relações, as representações, a linguagem, os hábitos, os símbolos e a intencionalidade. Todos esses elementos são inseparáveis e passam pela subjetividade humana. Apesar das diferenças entre as abordagens qualitativas e quantitativas, não existe hierarquização entre as duas metodologias de pesquisa. Ocorre uma diferença quanto à natureza dos métodos, sendo que o que é buscado nas metodologias qualitativas é um aprofundamento no universo dos significados (MINAYO, 2006). A abordagem qualitativa trabalha através da compreensão e interpretação da realidade. “O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, das cotidianidades e também analisa as estruturas e as instituições” (MINAYO, 2006 p.24).

Para Gomes (2009), a pesquisa qualitativa ao conhecer os grupos percebe elementos culturais compartilhados pelo grupo e também a singularidade de cada integrante, percebendo o que há de comum e também as diferenças expressas em crenças e opiniões. Minayo (2009), comenta que assim como o pesquisador percebe os sujeitos de pesquisa, esses também percebem o pesquisador, sendo a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa fundamental para o processo.

### 3.2 Cartografia – Vivência no Campo

A Cartografia, segundo Kastrup (2008), serve para acompanhar processos. Esses processos implicam a existência do olhar do pesquisador, com seus desejos e curiosidades próprias. Na pesquisa cartográfica, o pesquisador permanece atento ao inusitado que surge no campo de pesquisa, conforme explicam Paulon e Romagnoli (2010). “A cartografia é um mapa aberto que se vai desenhando pelas conexões que o campo de pesquisa ofertar” (p. 98). Assim, as autoras explicam que os instrumentos utilizados no método cartográfico não são construídos de forma rígida e são utilizados a partir do que o pesquisador percebe no campo como possibilidades.

O método permite a possibilidade de desvios. “Desvios que podem se dar na alteração da demanda, na emergência do inesperado, nos deslocamentos que podem ser produzidos nas subjetividades que participam do estudo, nos focos de invenção parciais que podem eclodir no processo” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010 p. 95). As transformações ocorrem a qualquer momento da intervenção. Nesse sentido, os autores explicam que os objetivos de pesquisa, assim como os instrumentos são construídos também a partir da vivência no campo.

A cartografia é feita, especialmente, a partir da observação participante, tendo também outros instrumentos que podem auxiliar no trabalho do cartógrafo. A entrevista constitui um meio de comunicação verbal por onde ocorre a construção de informações. Enquanto na entrevista temos acesso ao que é dito, na observação podemos acessar o que não é dito, mas é manifestado e observado pelo pesquisador. Minha pesquisa foi guiada pela observação participante, procedimento fundamental nas pesquisas qualitativas. Nesse processo o pesquisador permanece em relação direta com o espaço social pesquisado, participando da vida social e cultural dos integrantes de sua pesquisa, através da participação observante.

O pesquisador que utiliza a cartografia se insere no campo, fazendo uso da observação participante. Na observação participante, o pesquisador torna-se parte do contexto de sua pesquisa, interferindo sobre esse contexto sua presença e ações. Sendo a função da observação participante e das interações sociais que surgem a partir dela, a investigação científica. Ao interagir com algumas pessoas do grupo, o pesquisador constrói percepções que nunca serão completas. O que permite que os estudos científicos sejam inesgotáveis. O trabalho em campo constitui um momento relacional, exploratório e prático (MINAYO, 2009).

Sobre o método cartográfico, Paulon e Romagnoli (2010) explicam que ele, assim como outras metodologias, segue o processo de pesquisa-intervenção. E o que coloca o pesquisador nesse processo é sua posição. Tal posição contraria a ideia de uma pesquisa neutra e coloca o pesquisador diante da análise dos jogos de poder.

A implicação da pesquisadora e seu compromisso ético não tratam de um relativismo ou ausência de rigor, mas um processo no caminho de afirmar as diferenças, conforme explica Barros (2003, apud PAULON; ROMAGNOLI, 2010).

A partir dos estudos Foucaultianos, é compreendido que o poder não se localiza em um ponto específico, mas constitui uma prática social construída historicamente, conforme explica Machado (2013). O poder funciona como “uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível (MACHADO, 2013, p.17). É nas relações de poder que encontramos os pontos móveis de resistência. Uma vez que nem o poder, nem a resistência possuem lugares fixos e sim lugares móveis e transitórios (MACHADO, 2013).

O método cartográfico foi desenvolvido por Deleuze a partir da filosofia Foucaultiana. Devido a inspiração nos estudos de Michael Foucault, busca-se, também, na cartografia o mapeamento dos jogos de poder, as práticas de resistência e o comprometimento com a análise crítica e as formas diferentes de existência (FILHO; TETI, 2013).

### **3.3 Sujeitos e Local de Pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola pública localizada em uma região administrativa do Distrito Federal. A escola atende alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares, Escola Integral e turmas de inclusão para alunos ANEE (Alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais), incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA-Interventiva). A maioria dos alunos moram em comunidades periféricas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

No período em que estive em campo, busquei conviver com os integrantes da escola, dialogando com professores, supervisora pedagógica, diretora e alunos. Nessa experiência, participei de uma aula cujo objetivo era abordar as questões de gênero, pertencente ao projeto "Diversidade na Escola e de onze aulas de teatro. No espaço de teatro, convivi com a educadora

social voluntária, Flora<sup>1</sup> e suas alunas. Inicialmente, sete alunas participavam das aulas de teatro. Com a saída de uma aluna da escola, o teatro passou a ter seis alunas. Todas tinham entre 13 e 14 anos.

### 3.4 Instrumentos

O diário de campo foi utilizado no decorrer da pesquisa com os registros feitos a partir da observação participante. O diário e a observação participante foram os principais instrumentos utilizados. O diário de campo foi produzido levando em consideração os aspectos descritivos e reflexivos, conforme explica Afonso e outros (2015). O instrumento permite a descrição de “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas; bem como suas ideias, estratégias, reflexões e palpites” (AFONSO et al, 2015 p.134). O aspecto reflexivo constitui:

ideias, preocupações dos pesquisadores, com ênfase às especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites e impressões dos pesquisadores e seus planos para considerações futuras [...] os temas emergentes; padrões relacionais reflexões sobre o método e demais problemas encontrados no estudo. (AFONSO et al, 2015 p.134).

Para a realização da roda conversa, a professora de teatro e suas alunas receberam duas folhas de papel com as letras das músicas<sup>2</sup> utilizadas. A leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, serviu para compreender melhor o contexto pesquisado, servindo como um instrumento de apoio para análise cartográfica.

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios para assegurar o cuidado ético.

<sup>2</sup> As letras das músicas se encontram em anexo.



### 3.5 Procedimentos

Durante o processo de convivência no campo, o diário foi utilizado para registrar as experiências vividas por mim em contato com a escola e os sujeitos de pesquisa. Os diálogos com a equipe pedagógica (educadores, supervisora pedagógica e diretora) aconteciam de modo espontâneo, durante o cotidiano escolar. A primeira pessoa que tive contato na escola foi a supervisora pedagógica, por ter assistido uma apresentação pública em uma mesa redonda, abordando a realidade vivenciada na escola. Através desse primeiro contato, foi sugerido por ela o contato com os educadores Flora, Henrique e Ana. No convívio escolar, tive conversas espontâneas com outros educadores.

Nesse período fui convidada para assistir uma aula sobre gênero com o professor de história e alunas do projeto de extensão da Universidade de Brasília. Surgiu o convite para participar das aulas de teatro, sendo esse um espaço que foi priorizado na minha experiência com o campo.

A escolha em conviver nesse espaço enquanto pesquisadora-participante, ocorreu devido a possibilidade de intenso contato com as participantes. Uma vez que as aulas de teatro fugiam do modelo tradicional de ensino. Esse contato possibilitou a criação de uma roda de conversa sobre sexismo a partir da leitura de duas músicas sobre o enfrentamento da violência contra a mulher. As dinâmicas realizadas serviram para compreender o entendimento das alunas e da professora diante da violência de gênero.

A roda de conversa foi realizada com a utilização de duas letras de música. Maria da Vila Matilde (2015) e Triste, Louca ou Má (2016). Foi proposto para as adolescentes uma dinâmica de dramatização das letras das músicas. Essa proposta surge para se contextualizar com a prática do teatro, ao mesmo tempo em que conhecemos juntas o texto projetivo. Segundo Minayo (2009), existem várias formas de interagir durante a pesquisa qualitativa. O pesquisador pode fazer uso de “dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. [...] constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê” (MINAYO, 2009 p.65).

As músicas foram utilizadas enquanto instrumentos projetivos para dialogar com as adolescentes. No diálogo foi deixado um espaço livre para as adolescentes expressarem o que elas sentiam e pensavam após a escuta das letras sobre o enfrentamento da violência contra a

mulher. O diálogo ocorreu de modo espontâneo, assim como ocorreram os outros diálogos nos treze dias em campo. Nesse sentido, optou-se em não utilizar o gravador e na construção de um diálogo sem uma lista de perguntas semiestruturadas. A opção em não levar perguntas semiestruturadas ocorreu também a partir da percepção do vínculo construído entre mim e as participantes da aula de teatro. Como em todos os momentos de pesquisa, foi observado durante a dinâmica da roda de conversa, se os sujeitos de pesquisa estavam à vontade e abertos para o diálogo. Como as alunas e a professora demonstraram interesse no diálogo, foi construída uma roda de conversa feminina sobre a violência contra a mulher. A roda de conversa foi construída com certa espontaneidade, visto não se tratar de um objetivo construído antecipadamente na pesquisa, mas de uma relação gerada a partir da vivência com o campo. As rodas de conversa são estratégias comuns na pesquisa qualitativa, conforme explica Minayo (2009).

Por questões éticas, os nomes dos sujeitos de pesquisa são fictícios. O sigilo foi utilizado para proteção dos relatos das adolescentes e equipe pedagógica, sendo esse um combinado inicial entre pesquisadora e escola. Entretanto, há um limite no sigilo em relação ao local pesquisado, uma vez que poucas escolas possuem um projeto pedagógico de enfrentamento da violência sexista. O conhecimento teórico dessa pesquisa aponta para a necessidade de abordar o gênero na escola, sendo o projeto desenvolvido, um exemplo no enfrentamento da violência contra a mulher, merecendo sua valorização e divulgação.

### **3.6 Análise das Informações Construídas**

As informações construídas por meio dos instrumentos e procedimentos anteriormente descritos foram analisadas a partir da técnica da Análise de Conteúdos Temática. Para a realização desta análise foi lido o diário com as vivências do campo de pesquisa. A análise de conteúdo temática observa as relações estabelecidas diante de um tema representado por uma palavra, uma frase, um resumo, ou mesmo acontecimentos discursivos de um contexto. Faz parte desse procedimento a categorização ou classificação. A categorização pode surgir antes ou depois da análise do material de pesquisa. (GOMES, 2009)

A categorização é compreendida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”, conforme explica, Bardin (1979, apud GOMES, 2009, p.117).

A análise ocorre a partir do material coletado em campo, os propósitos da pesquisa e a fundamentação teórica. Porém, a análise e interpretação estão presentes em todo o processo (Gomes, 2009). Analisar e interpretar são processos diferentes da descrição. A descrição é um registro fiel da entrevista e a análise e a interpretação são processos que vão além da descrição, buscando o sentido das falas e ações, conforme explica, Wolcott (1994, apud GOMES, 2009).

A inferência é uma dedução sobre o que está sendo analisado e ocorre a partir de outros estudos realizados pelo pesquisador. As interpretações são realizadas com base nas inferências e na fundamentação teórica. A interpretação é concluída quando “consequimos realizar uma síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as interferências realizadas e a perspectiva teórica adotada (GOMES, 2009 p. 91).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Meu primeiro contato com a escola foi através de uma mesa-redonda que discutia o lugar da escola no enfrentamento das opressões. Nesse contato, fiquei emocionada ao saber da existência de uma escola comprometida com o enfrentamento do racismo; do machismo; da discriminação com gays, lésbicas, bissexuais e transexuais; das pessoas com deficiência entre outras violações dos direitos humanos.

Esse enfrentamento ocorre a partir do projeto “Diversidade na Escola”, cujo objetivo é o enfrentamento das discriminações em seu **cotidiano**<sup>3</sup> e a promoção de uma educação diversa e democrática. O projeto “Diversidade na Escola” ocorre através de variadas ações no cotidiano escolar. Além do projeto “Diversidade na Escola” é importante realçar a preocupação da escola com a educação ambiental, a sustentabilidade e a prevenção ao uso de drogas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Os temas são dialogados no dia-a-dia da escola, articulados com as disciplinas escolares e através da promoção de aulas temáticas, palestras e seminários. As ações são promovidas pela equipe pedagógica e por parcerias, como por exemplo, profissionais e alunos da Universidade de Brasília (UnB), os quais ao lado da equipe pedagógica utilizam conhecimento teórico e científico para abordarem os temas relativos aos direitos humanos e cidadania (DIÁRIO DE CAMPO, DIÁLOGO COM SUPERVISORA PEDAGÓGICA, 2017).

Nos meses das datas comemorativas, a escola promove um fortalecimento das ações pedagógicas. Entre as datas comemoradas estão: o Dia Internacional da Mulher (mês de março); Dia da Luta da Pessoa com Deficiência (mês de setembro) e Dia da Consciência Negra (mês de novembro). Nos meses das datas comemorativas, a escola se prepara com antecedência para o preparo das atividades, garantindo a não interferência no calendário letivo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

A pesquisa cartográfica é realizada a partir da observação participante e da convivência com os sujeitos de pesquisa. As análises realizadas foram feitas a partir dessa convivência, através de diálogos com a equipe pedagógica e alunos. Nesse período, fui convidada a participar

---

<sup>3</sup> Em muitas escolas é cotidiano a não reflexão sobre as questões de gênero (Castro et al, 2004). Torna-se então, essencial enfatizar o caráter diferencial da escola pesquisada ao escolher realizar o enfrentamento da violência de gênero.

de uma aula que abordava questões de gênero. Fui convidada também para participar das aulas de teatro. Nesse espaço foi realizado uma roda de conversa sobre o sexismo.

Além da vivência em campo, a construção da análise se desenvolveu a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola. A leitura do documento foi fundamental, uma vez que o enfrentamento do sexismo faz parte de ações construídas dentro do projeto pedagógico escolar. O reconhecimento do combate ao sexismo expresso no documento demonstram a preocupação com a violência sexista por parte da equipe pedagógica. Como será analisado, apenas o registro documental não tornaria essa escola, uma escola diferente, se não fosse o desejo por mudanças aliados com a prática cotidiana.

Para analisar o que vivenciei na escola, a partir da análise do diário de campo e para atender os objetivos de pesquisa, foram criadas duas categorias de análise: Caminhos da Violência e Caminhos do Enfrentamento.

Essas categorias foram criadas por motivos didáticos, uma vez que em uma mesma experiência é possível verificar elementos violentos e de resistência. Por isso, ao abordar a violência social é possível refletir sobre o seu enfrentamento e ao abordar o enfrentamento, assumimos a existência da violência.

As categorias foram criadas a partir dos relatos dos integrantes da escola e se relacionam com o material teórico estudado. Assim, foi possível verificar os movimentos de poder e resistência que marcam presença em todos os espaços sociais. (MACHADO, 2013). As categorias foram criadas para atenderem o objetivo da pesquisa em analisar as estratégias para lidar com a violência contra a mulher. Para atender esse objetivo foi analisada as violências relatadas em campo e os movimentos de resistência.

## 4.1 Caminhos da Violência

Os caminhos da violência representam os registros de violência encontrados no ambiente escolar, através da vivência das alunas e dos movimentos que buscam o silenciamento da discussão sobre as questões de gênero na escola. Essa categoria foi criada a partir da compreensão que o enfrentamento da violência de gênero só pode ser realizado por meio da análise do contexto em que essa violência está inserida (SHRAIBER, 2005). Busco com essa categoria, compreender **a violência contra a mulher no espaço escolar**, a partir dos relatos de assédio e de abusos sexuais que surgiram na **roda de conversa entre mulheres**. Outra subcategoria analisada é a experiência do **fundamentalismo religioso**, sendo ele também um caminho violento.

### 4.1.1 A Violência Contra a Mulher no Espaço Escolar

A violência contra a mulher, por ser uma manifestação do nosso contexto social, se manifesta dentro das instituições, conforme explicou Castro e outras (2004). Durante a pesquisa, ouvi relatos sobre a violência contra a mulher no espaço escolar. No meu primeiro dia de aula no teatro, escutei da professora Flora sobre um caso de **assédio** ocorrido dentro do espaço escolar.

Enquanto a professora Flora me contava sobre o caso, as alunas que estavam próximas, desviavam o olhar, olhando para baixo. Como estava em meu primeiro contato com as alunas, procurei apenas ouvir o relato de Flora. Não realizei nenhuma pergunta para não constranger nenhuma vítima. O desvio do olhar das alunas, revela o sentimento de constrangimento e vergonha pelo assédio sofrido. Sentimentos comuns nas vítimas de assédio (SCRAIBER et al, 2005).

Na segunda aula, aconteceu de algumas alunas relembrem o caso de assédio. Percebi que elas estavam mais à vontade com a minha presença e estavam demonstrando interesse no diálogo sobre o ocorrido. Fui informada que um ex-aluno chamado Paulo tinha se voluntariado para oferecer aulas de teatro aos estudantes. A professora Flora também foi convidada para em conjunto com esse ex-aluno promover as aulas de teatro através da função de educador(a) social

voluntário(a). As aulas de teatro expressam a valorização da manifestação artística por parte da escola. Entre os diversos projetos artísticos desenvolvidos pela escola, se encontra também a capoeira e o maculelê. Através da valorização artística, a escola dialoga sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Sobre o acontecimento do assédio relatado pelas alunas e pela professora Flora, uma aluna de 14 anos expressou durante a aula de teatro: “Ele cantava as alunas. Tratava a gente com uma intimidade que não existia. Uma vez ele me enviou mensagens perguntando se eu estava sozinha em casa.”

Outra adolescente de 14 anos, ao fazer referência ao assédio diz:

Várias alunas revelaram que quando ele era o responsável pelas aulas de teatro, elas não participavam das aulas, mesmo com o desejo de aprender sobre teatro. “Eu sempre quis ser atriz [...] mas quando o Paulo estava aqui eu nem participava das aulas. E as meninas interessadas no teatro também não participavam porque ele não sabia dar aula. Ele ficava o tempo todo puxando aqueles assuntos.

Nesses relatos é verificado o incômodo das alunas diante do assédio. Sobre as aulas de Paulo, as alunas explicaram: “Teve um dia que a Flora precisou faltar. O Paulo começou a falar sobre sexo com a gente. Ele sempre dava um jeito de puxar esse assunto. Nesse dia ele perguntou para os alunos e alunas quem era virgem. Tinha aluna que não queria responder, ficava com vergonha.”

Durante o diálogo sobre esse acontecimento, eu me manifestei: “uma coisa é falar sobre sexualidade na escola, outra é...” Antes de terminar a frase, uma aluna complementa meu pensamento: “mas tem que saber falar. Ter preparo para abordar o assunto”. A aluna reconhece a importância do diálogo sobre sexualidade na escola e consegue diferenciar o diálogo sobre sexualidade da manifestação de assédio.

A aluna também deseja ouvir pessoas com “preparo para abordar o assunto”. O projeto “Diversidade na Escola” consegue abordar o assunto com os estudantes através do conhecimento teórico e científico, estudado pela equipe pedagógica. Sendo um projeto que possui o interesse no enfrentamento do assédio sexual.

O assédio é uma forma de violência sexual onde se verifica uma assimetria na relação. O agressor utiliza seu poder de dominação seja ele físico, social ou intelectual para impor o assédio, conforme explicou Castro e outras (2004). O assédio pode ser manifestado "por meio de propostas indecorosas, falas obscenas, pressão para ter relações sexuais que o outro não deseja" (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.257). Através da compreensão desse conceito é verificado que Paulo utilizou seu poder, enquanto homem adulto e educador para assediar as adolescentes.

O relacionamento dialógico entre Flora e as alunas permitiu que essas revelassem o acontecimento para Flora. A professora de teatro, através da consciência do assédio como uma violação contra as mulheres, dialogou com as alunas sobre o acontecido e levou o caso para a direção. O diálogo permitiu demonstrar as alunas que o assédio não é apenas um sentimento de "mal-estar" experimentado pelas alunas, mas uma violência sexista. O diálogo com a professora Flora foi fundamental para o término do assédio porque as alunas teriam dificuldades em lidar com a violência sozinhas, como é demonstrado nesse diálogo:

Aluna: Ele passava a aula toda falando aqueles assuntos, sobre sexo.

Flora: Um absurdo! Quando fiquei sabendo levei o caso para Direção.

Eu: Então, demorou um tempo para as alunas te contarem o que houve...

Aluna: Mas a gente pensava que você (se referindo, a Flora) sabia que ele ia falar sobre sexo com a gente.

Flora: Claro que não sabia. E quando soube do que ele falou com vocês eu levei o caso para Direção.

O relato de uma outra aluna do teatro, também, demonstra a importância da professora Flora para a proteção das alunas:

Alguns alunos não gostaram do afastamento do Paulo. Falaram que iam me bater. Porque eles gostavam desses assuntos do Paulo. Eu não gostava, não era aula de teatro, era só esse assunto e intimidação. E ele queria chamar a gente para uma festa. Falou que ia ter bebida alcoólica e quatinhos nessa festa.

O diálogo demonstra uma confusão por parte de algumas alunas na identificação do assédio. Enquanto algumas alunas explicavam o acontecimento através do termo "aula sobre sexo", outras alunas utilizavam outras palavras como "**intimidação**". Pesquisas sobre o assédio



no ambiente escolar revelam a dificuldade em perceber o assédio como ato violento. Torna-se comum o assédio ser considerado "uma brincadeira" ou "comportamento de um mundo liberal". (Castro, et al, 2004). Qualquer atitude que gere prejuízo emocional à mulher, como a intimidação, se caracteriza como uma violência psicológica, segundo a Lei Maria da Penha. (BRASIL, 2006).

O diálogo também demonstra a aproximação que alguns adolescentes estavam criando com o adulto assediador, pois alguns adolescentes ameaçaram agredir uma aluna, ao imaginar que ela seria a responsável pelo afastamento do assediador. A escola ao afastar o assediador escolheu pela proteção das adolescentes. Desse modo, a escola diverge da prática comum de naturalizar o assédio e se coloca no enfrentamento do mesmo. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Nessa parte da análise, foi observado o relato do assédio, sendo ele, uma violência contra a mulher. Ao mesmo tempo, percebemos a postura de enfrentamento no diálogo com a professora Flora e na retirada do assediador. Outra importante postura de enfrentamento é o ensinamento por parte da escola sobre a Lei Maria da Penha, fazendo com que alunas e alunos conheçam sobre essa violência (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

#### **4.1.2 Roda De Mulheres – Diálogo e Cuidando Entre Nós.**

Quando cheguei no teatro, comecei a achar curioso o fato dele ser formado apenas por meninas. Sete alunas participavam da aula com a professora Flora. Quando entrei no teatro, passamos a ser nove mulheres. As aulas de teatro são de livre participação dos alunos, uma vez que a professora Flora possui a função de educadora social voluntária. Questionei Flora sobre a presença exclusiva de meninas. Segundo a professora, antes havia quase cinquenta alunos no teatro, mas muitos alunos foram se desinteressando pela prática.

Flora também me explicou “O teatro não é um espaço para machista. A gente faz um trabalho corporal, mexemos com as mãos, o quadril. O machista não consegue ficar nesse espaço.” A questão corporal, levantada por Flora, explica um pouco a dificuldade masculina em fazer teatro. Uma vez que a masculinidade foi socialmente construída pela noção de virilidade (NADER, 2014). Sendo o corpo, um lugar de expressão do poder, conforme explica

Louro (19). Nesse sentido, a imposição rígida sobre os gêneros se expressa nos corpos, através da normalização dos corpos masculinos e femininos, conforme explica Louro (1997).

Pergunto para Flora se ela considera a construção social da masculinidade como um fator para a saída dos meninos do teatro. Flora responde: “Alguns sim. Eu vejo isso em alguns, mas o teatro afunila mesmo. A questão do interesse”. O teatro enquanto manifestação artística lida com a expressão dos afetos e o campo afetivo é considerado socialmente como constitutivo da personalidade feminina (TELES; MELO, 1993). É possível verificar que diversos elementos influenciam a ausência de meninos no teatro e a presença apenas de meninas. Entre esses elementos, estão “a questão do interesse”. Algumas pessoas se interessam em fazer teatro outras não, sendo o gênero um elemento cultural que influencia as identidades masculinas e femininas (SCRAIBER et. al, 1985). Os sujeitos são formados por múltiplas identidades que se articulam (LOURO, 1997).

Nesse espaço, frequentado apenas por mulheres e meninas sugeri a criação de uma roda de conversa para conhecer a visão das alunas e da professora sobre a violência contra a mulher. Assim, fizemos uma roda de conversa entre mulheres. Como se tratava de uma aula de teatro, sugeri uma atividade de dramatização de músicas que abordavam o enfrentamento da violência contra a mulher. Escolhi a música “Triste, Louca ou Má” (2016) da banda Francisco El Hombre e Maria da Vila Matilde (2015) interpretada por Elza Soares. A primeira música foi escolhida por ter sido cantada por uma aluna, durante uma dinâmica do teatro. A segunda música foi escolhida por mim. Em nosso diálogo sobre as canções, procurei deixar as adolescentes livres para expressarem suas reflexões sobre as músicas. As adolescentes manifestaram o seu desejo no diálogo sobre a situação da mulher, conforme explico a seguir:

Uma adolescente comentou sobre um trecho da música “Essa frase é boa para colocar no meu status” se referindo ao desejo de expressar a música em suas redes sociais. As adolescentes demonstraram curiosidade para saber quem cantava a música e se era uma música antiga. Uma adolescente ficou impressionada ao saber que a música era atual. E continuou me questionando para confirmar a informação: “É atual? É de quando? Essa cantora é conhecida?” As meninas ficaram admiradas por não conhecerem a música Maria da Vila Matilde. Uma outra adolescente pesquisou a música na internet para ouvir a canção e conhecer Elza Soares. Outra adolescente se questionou “Porque nós não conhecemos essas músicas? Porque quando eu saio escuto músicas do tipo “vem sentar no meu pau.” E não conheço essas músicas? (Diário de campo, 2017)

A pesquisa das adolescentes na internet para conhecerem mais sobre as músicas e o questionamento da adolescente revelam o desejo em dialogar sobre o assunto e entender mais sobre como a violência contra a mulher acontece.

Sobre a violência contra a mulher, uma adolescente afirmou: “É uma situação que ocorre muito. É vista como normal, mas não deveria ser”. Ao fazer essa afirmação, a adolescente demonstra perceber a violência naturalizada contra a mulher (SCHRAIBER et al, 1985).

Em um momento, as adolescentes começam a relatar casos de abusos e tentativas de estupro:

“Uma aluna comenta sobre um menino na escola que ameaçou “passar a mão em sua bunda”. Outra comenta de uma tentativa de querer passar a mão em seu seio. Outras falam do assédio dentro do transporte público. Outra aluna fala que sofreu uma tentativa de abuso sexual quando criança. Nesse momento as alunas olham para ela, impressionadas com o relato. Outra aluna conta que recebeu uma proposta de brincar com uns colegas, e ao perder, eles tentam levá-la para um beco, mas ela consegue escapar. Outra aluna conta que quando pequena, uma pessoa da confiança de seu avô se aproximou dela e mostrou o pênis. Ela conseguiu fugir do abusador. Não contou para ninguém da sua família, porque era uma pessoa da confiança deles.

Ficamos em silêncio. Algumas meninas se olham assustadas com tantos depoimentos de violência sendo relatados em um espaço com nove mulheres. Entre as sete alunas, cinco tinham histórias de abuso. Estávamos em pouca quantidade e, mesmo assim, conseguimos reunir tantas violências em um mesmo lugar. O silêncio continuava. Parecia que ninguém sabia como continuar o assunto. Então, a professora Flora comentou: “Está tudo bem. Eu fui estuprada por dois alunos e um professor na minha escola, com 8 anos. Nós mulheres, somos violentadas, temos nossos corpos violentados, temos que retirar nossos pelos, nossos corpos passam a não nos pertencer.”

Flora continua seu relato abordando um período de sofrimento em sua vida. Comenta a dificuldade em falar sobre o estupro e sobre sua busca por cuidado psíquico na terapia. Com o discurso de Flora sobre o enfrentamento dessas violências, comento que as canções lidas por nós eram também formas de enfrentamento. Uma maneira de denunciar essas violências. Explico que nosso diálogo, nossa escuta respeitosa diante da fala da outra, é uma forma de enfrentamento. A aluna que revelou sobre a tentativa de estupro me olha com um sorriso e comenta “Que legal!” A aluna em seu comentário e gesto demonstra estar se sentindo acolhida

e percebendo aquele espaço como um lugar de resistência e enfrentamento.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A roda de mulheres ocorreu de modo espontâneo na convivência em campo, uma vez que não se tratava de uma estratégia estabelecida a priori. Esse diálogo foi possível pelo **desejo das alunas em falar sobre a violência de gênero**. É importante realçar que as rodas de conversas entre mulheres representam uma estratégia utilizada para promover o auto-cuidado entre nós, através da troca de experiências, da possibilidade de escutar a outra e também em contar sua própria experiência e ser ouvida. (TRINDADE; FERREIRA, 2009).

A roda de mulheres expressa o contato entre as duas categorias citadas. Nessa experiência vemos os caminhos da violência, através dos relatos de abusos sexuais ao mesmo tempo em que temos contato com um lugar de resistência, por gerar um lugar de escuta, fala e cuidado. Em todos os jogos de poder, existe a possibilidade da resistência (MACHADO, 2013).

Sendo uma experiência rica, a roda de mulheres pode ser utilizada como intervenção pelo psicólogo escolar. Trabalhar em grupos de alunos é uma possibilidade desse profissional, podendo incluir no grupo de trabalho diversas temáticas, entre elas, o gênero, raça e direitos humanos (SOUZA, 2013). A separação entre mulheres, como foi observado nessa experiência cartográfica, permitiu o relato de abusos sexuais cometidos por homens e meninos e um diálogo sobre esse assunto. A violência sexual é a segunda violência mais comum entre crianças e adolescentes conforme citou Ippolito (2003, apud CASTRO, 2004). O que torna essencial o diálogo sobre gênero nas escolas.

### 4.1.3 Fundamentalismo Religioso

O enfrentamento da violência contra a mulher e outras formas de violências é enfraquecido pelo fundamentalismo religioso. Como foi expresso no diálogo com a diretora:

A diretora contou sobre uma movimentação que ocorreu após a escola ser divulgada pela mídia. Pessoas da igreja estavam espalhando mensagens para pais, mães e cuidadores não matriculem os filhos na escola, devido a "ideologia de gênero". Utilizando esse conceito, os religiosos defendiam o silenciamento da discussão sobre o gênero na escola. Ao saber dessa movimentação, a diretora participou da reunião para dialogar com o público presente. No momento, contou ser também religiosa e frequentadora da igreja e defendeu o trabalho da escola como uma prática a favor do respeito. Continuando seu diálogo, contou que o respeito dialogado na escola incluía o respeito a todas as religiões e orientações sexuais.

Nesse acontecimento é possível identificar algumas características do fundamentalismo religioso e sua divergência com outras práticas religiosas. Enquanto havia um grupo se opondo à discussão sobre o gênero e colocando esse diálogo como perigoso para as crianças e adolescentes, havia o discurso da diretora que, mesmo compartilhando da mesma religião cristã, expressa o reconhecimento na importância do diálogo sobre o gênero como uma prática “a favor do respeito” no ambiente escolar.

O discurso fundamentalista se configura como uma narrativa onde a revelação do sagrado é compreendida de modo acontextual (SANTOS, 2014). O discurso fundamentalista se relaciona com uma teologia tradicionalista defendendo “como a melhor solução para o presente, as regulações sociais e políticas do passado.” (SANTOS, 2014, p. 47). No caso analisado aqui, a defesa de uma escola que não reflita sobre o gênero, uma ferramenta de análise que se fundamenta na construção sócio-histórica (LOURO, 1997), não se fixando em um olhar preso ao passado. Santos (2014) explica o fundamentalismo por sua essência antimoderna.

A resposta da diretora aos fundamentalistas, revela uma experiência religiosa divergente ao fundamentalismo e ao tradicionalismo teológico. Uma experiência religiosa pluralista ao defender a necessidade do diálogo sobre o gênero, sobre a violência contra a mulher e o respeito a todas as orientações sexuais, conforme cita Santos (2014). Para o autor, nas teologias pluralistas, existe a possibilidade do encontro religioso e sua revelação do sagrado sem o desprezo pelo contexto sócio-histórico.

## 4.2 Caminhos do Enfrentamento

Os caminhos do enfrentamento são os caminhos que buscam enfrentar a violência contra a mulher no espaço escolar. Esse caminho, conforme será explicado com mais detalhes, só pode ser feito a partir de uma prática dialógica. Sendo a prática bancária uma prática autoritária e a prática dialógica uma prática que busca a ruptura do autoritarismo (FREIRE, 1987). A categoria surge atendendo o objetivo da pesquisa em analisar o enfrentamento da violência de gênero. E a partir da compreensão foucaultiana de resistência, possibilidade que surge em todos os espaços de poder (MACHADO, 2013). Os movimentos de resistência verificados foram, **o desejo dos estudantes pelo enfrentamento da rigidez sobre o gênero, o desejo da equipe pedagógica e o encontro desses desejos no diálogo como prática do enfrentamento.**

### 4.2.1 O Desejo dos Estudantes pelo Enfrentamento da Rigidez Sobre o Gênero

O enfrentamento da violência contra a mulher necessita dos estudos de gênero, ou seja, a investigação sócio-histórica das noções de masculinidade e feminilidade (NADER, 2014). Necessita também do enfrentamento da rigidez sobre o gênero em nosso contexto atual (PARKER, 1991).

No diálogo com professores, equipe pedagógica e alunos, percebi a valorização dos alunos pelo diálogo sobre o gênero. Essa valorização foi demonstrada através da participação dos alunos no diálogo e na manifestação afetiva durante os diálogos. A abordagem sobre a questão da mulher na sociedade, ocorria, às vezes, ao lado do diálogo sobre outras questões, como outras formas de discriminação. Foi observado que os temas eram acolhidos pelos adolescentes, conforme foi registrado nos diálogos com a educadora, Ana e com parte supervisora pedagógica, Leila:

Ana contou que na sala de aula ao abordar sobre a violência contra a mulher, umas alunas tomaram a iniciativa de abordar sobre a culpabilização das vítimas de estupro. Ana ao comentar do discurso das alunas, mudou seu tom de voz, deixando nítido ter gostado do diálogo entre professora e alunas; ter gostado que o tema proposto pela professora foi acolhido e dialogado pelas alunas... Em uma das aulas em que Ana falou sobre opressões, um aluno no final da aula pediu para dar um abraço em Ana. A aula o tocou afetivamente. Os adolescentes demonstram acolher os temas da

discriminação e da diversidade no contexto escolar. São os temas da existência humana que tocam os adolescentes [...] A supervisora pedagógica, Leila, lembrou das primeiras discussões sobre a violência contra a mulher com os alunos. Se lembrou da manifestação de choro por parte de algumas alunas, mostrando como essa experiência se encontra presente em suas vidas. A coordenadora observou que à medida que esse tema foi sendo cada vez mais discutido, as alunas demonstraram estarem mais fortalecidas. A coordenadora apontou o conhecimento sobre o tema, e dos serviços de proteção (180) como fatores importantes para o fortalecimento das alunas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Após uma aula de diálogo sobre discriminações, o aluno se aproxima e abraça a professora Ana. As alunas choram ao ouvir sobre a violência contra a mulher. Essas manifestações demonstram a importância do tema aos alunos. No caso do choro das alunas, durante uma aula sobre violência sexista, o choro denuncia o sofrimento psíquico presente no ato violento. As alunas escutam sobre a violência, mas já possuem um conhecimento vivencial da violência. A coordenadora nota o sofrimento das alunas e percebe que o diálogo torna as alunas “mais fortalecidas”. A violência passa a ser percebida em seu contexto social, e são mostradas formas de enfrentamento, no caso aqui citado, os serviços de proteção.

Se a violência de gênero é algo naturalizado em nossa cultura e provoca sofrimento psíquico (SHARAIBER, et al, 2005), é compreensível que os adolescentes tenham interesse em entender como essa violência ocorre em seus corpos e nos corpos das mulheres de sua família. E além disso, entender a violência contra a mulher como um fenômeno social. Por isso, caminhando pela escola e falando sobre meu objeto de pesquisa era comum escutar o desejo dos adolescentes em compreender o gênero através da fala de diversos professores. Como pode ser observado no diálogo com o professor de inglês quando ele explica: “Os alunos falam muito sobre as questões de gênero. Como a escola também aborda o assunto, percebo que os alunos dessa escola possuem um olhar mais atento à questão, eles gostam de falar sobre o assunto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). No diálogo que tive com o professor de artes, também percebi o interesse dos alunos, como é demonstrado abaixo:

O professor de artes conta ter pedido para os alunos escolherem um tema livre para elaboração de um trabalho da disciplina. Alguns alunos escolherem falar sobre a violência contra a mulher. Algumas alunas escolheram falar sobre violência sexual da qual foram vítimas. O professor esclareceu que deixou os alunos livres na escolha do

tema. O professor se preocupou em não expor as vítimas de abuso sexual, utilizando o anonimato das vítimas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Na educação, é comum a utilização de um conteúdo imposto, o que distancia os alunos de abordarem a existência (FREIRE, 1987). Quando o professor de artes, oferece um trabalho em que os alunos podem escolher o tema que será exposto, podemos ter acesso aos temas desejados pelos alunos para o diálogo em sala de aula. Entre tantos temas escolhidos, os alunos e alunas escolheram abordar sobre a violência contra a mulher e a violência sexual, revelando serem vítimas dessa violência. Os alunos e alunas consideram a violência contra a mulher um assunto relevante para ser dialogado em sala de aula.

#### **4.2.2 O Desejo da Equipe Pedagógica pelo Enfrentamento da Rigidez sobre o Gênero**

Ao dialogar com a equipe pedagógica percebia o engajamento deles na construção de uma escola mais democrática. Como expresso nos trechos abaixo, o diálogo que tive com Ana, professora de português e Leila, a supervisora pedagógica:

Quando estávamos falando sobre violência contra a mulher, Ana me conta que a violência contra mulheres negras havia aumentado. Percebo o quanto Ana é informada sobre a situação da mulher negra no país. Em outro momento, ao me mostrar o material trabalhado em sala de aula, me mostra uma lista com as estatísticas da violência no país. Entre os dados havia o genocídio da população negra. A supervisora pedagógica comentou sobre uma ex-aluna trans que revelou sentir receio da nova escola não aceitar seu nome. A coordenadora respondeu que de acordo com uma lei distrital todas as escolas são obrigadas a chamarem pelo nome escolhido pela pessoa trans. A coordenadora, por ter acesso ao conhecimento, soube fazer a devida orientação para a aluna trans. Se fosse outro profissional sem preocupação com a causa trans, a aluna poderia ficar sem resposta, sem seu direito garantido, ou pior: ser vítima de uma violência transfóbica institucional (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A equipe pedagógica, ao buscar informações nesses casos sobre o racismo e a transfobia, conseguem realizar o enfrentamento da violência contra **mulheres negras** e **mulheres transexuais**. Esse enfrentamento ocorre pelo acesso ao conhecimento. No primeiro caso, ao dialogar com Ana, percebo o enfrentamento ao racismo e outras discriminações sendo



transmitidas a mim e aos alunos de Ana. No segundo caso, a informação sobre uma lei distrital de proteção às pessoas transexuais (decreto 37.982) é transmitida à aluna trans. Através do conhecimento transmitido pela coordenadora, a aluna passa a ter acesso a um direito. Podemos encontrar aqui o que Freire (1987) aponta como a união entre a reflexão e a ação, e a problemática da atuação sobre o mundo sem refleti-lo ou a reflexão isolada da ação. O desejo por transformação social move a ação transformadora lado a lado, sendo um trabalho conjunto de ação-reflexão.

Outro elemento essencial no enfrentamento à violência contra a mulher é a consideração dos diversos marcadores sociais e da complexidade presente na existência humana. Sendo assim, não podemos falar de uma única forma em ser mulher. Os primeiros estudos sobre a mulher, foram questionados por tratarem sempre dos problemas da mulher branca de classe média. Nos diálogos registrados, percebemos o olhar atento da equipe pedagógica diante da violência contra as mulheres negras e a violência contra mulheres transexuais. (LOURO, 1997). Essas violências envolvem a compreensão sobre o racismo e a transfobia. Importante realçar as diversas atividades desenvolvidas para o enfrentamento do racismo. Entre essas atividades, a prática da promoção de auto estima de alunos e alunas negros, conforme explicou o Projeto Político Pedagógico.

Em outros momentos da convivência na escola, senti o desejo por mudança social entre a equipe pedagógica. Quando falava sobre o meu objeto de estudo, “o enfrentamento da violência contra a mulher na escola”, percebia a atenção que a equipe me transmitia em diálogos longos sobre o tema. Mesmo com o encerramento do seu horário e seu tempo corrido, pois estava em sua segunda graduação, a professora Ana me contava sobre suas vivências na escola, me apresentava os alunos e alunas. O tempo que ela se dedicava para me explicar seu olhar sobre o gênero e sobre a escola e o tempo que os outros profissionais me acolhiam em mais de um dia de pesquisa me mostraram a valorização que eles tinham sobre o assunto. O fato da minha pesquisa ser aceita pela escola também demonstra a importância do tema pelos profissionais.

Em um diálogo com Ana, ela me contou sobre sua participação em um seminário que discutiria o racismo e a violência contra LGBTs na escola. O professor de história, Henrique, estava na mesa de debate, discutindo uma escola mais diversa. Em outro diálogo com o professor Henrique, ele me contou que iria participar de um congresso de psicologia para falar sobre o tema da diversidade na escola. Nas conversas com a coordenadora, ela me contou sobre

um grupo de estudos sobre a diversidade. Nesse grupo, a equipe pedagógica dialoga sobre diversos assuntos: racismo, homofobia, transfobia, sexismo, entre outros assuntos relacionados aos direitos humanos.

Há o interesse no conhecimento acadêmico e científico sobre o assunto. A busca pelo conhecimento entre a equipe pedagógica e o diálogo entre eles demonstra o que Freire (1987) comentou sobre o desafio em dialogar sobre nós em relação com o mundo. Esse modelo de educação é mais desafiador que o modelo tradicional, centrado no armazenamento de conteúdos alienados sobre o mundo. A equipe pedagógica escolheu vivenciar esse desafio. E conscientes da prática desafiadora buscam embasamento teórico, científico e o diálogo entre eles.

A violência contra a mulher e as outras formas de violência fazem parte da preocupação cotidiana desses profissionais. A violência contra a mulher não é um conteúdo imposto dentro do modelo bancário de educação, mas um conteúdo compreendido como necessário para a transformação social (FREIRE, 1987). No caso presente, a transformação social da violência contra a mulher em direção ao seu enfrentamento.

Diante de tantos exemplos que demonstram o engajamento por parte da equipe que dialoguei, podemos analisar que a palavra dos educadores não se trata de uma palavra qualquer, mas de palavra compromissada. Se o educador se sente “obrigado” em oferecer aulas sobre o enfrentamento da violência contra a mulher, mas não reconhece a importância nesse assunto, o enfrentamento permanece enfraquecido. O diálogo que enfrenta a opressão não ocorre por palavras “vazias”, mas apenas por palavras compromissadas (FREIRE, 1987).

### 4.2.3 O Diálogo como Prática do Enfrentamento

Durante minha experiência na escola, fui convidada para participar de uma aula com o professor de história e alunas graduandas em ciências naturais da Universidade de Brasília (UnB). As alunas com o professor faziam parte de um projeto de extensão da Universidade. O projeto multidisciplinar contava também com profissionais de psicologia. Antecipadamente sabia que a questão de gênero seria abordada. Segue o relato desse dia, retirado do diário de campo:

Ao chegar na sala de aula, fui informada que seria transmitido o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho.” (2010) O curta aborda a afetividade homoerótica entre adolescentes, sendo um deles deficiente visual. Fui informada que um aluno sugeriu o curta-metragem para ser dialogado em sala de aula. Após a transmissão, as alunas extensionistas convidam os alunos para expressarem sua opinião sobre o curta-metragem. Elas explicam que a opinião poderia ser transmitida tanto para expressar sobre as cenas, como para fazer críticas ou realizar perguntas. Havia a possibilidade de se expressar verbalmente ou por um papel que seria colocado em uma caixa e depois compartilhado para turma. Depois foi aberto um slide com palavras escolhidas pelos alunos. Algumas palavras dialogavam com o filme exposto. As palavras representam os temas propostos pelos alunos para serem dialogados. Entre as palavras escolhidas estavam: “machismo; sexualidade; feminismo; preconceito; violência; bullying; violência na família; violência na religião; automutilação” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Em vários momentos, se percebe a valorização da autonomia dos alunos. Os alunos escolheram os temas da aula e o filme exposto. Na prática bancária, apenas o professor escolhe o conteúdo que será narrado em sala de aula. Nessa prática vertical, o professor sabe a necessidade dos alunos e impõe o conteúdo. Na prática libertadora, o educando é possuidor de saber e, por isso, ouvido em diversos momentos, inclusive na escolha do tema da aula. A aula não é narrada pelo educador, mas dialogada com o aluno (FREIRE, 1987).

No caso citado, o professor e alunas das ciências naturais souberam o desejo dos alunos através do questionamento. Outro modo do professor perceber o tema que será dialogado, além do questionamento direto, segundo Freire (1987) é quando o professor através da convivência percebe as “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (p 116). Desse modo, o educador percebe o anseio do educando e consegue com ele refletir.

Além da prática dialógica presente na aula, é importante ressaltar a utilização do filme como uma estratégia de enfrentamento utilizada em sala de aula para o diálogo sobre a sexualidade e os afetos. E, como em minha observação, o filme abriu espaço para um intenso diálogo entre educandos e educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou conhecer sobre o enfrentamento da violência contra a mulher no espaço escolar. Nesse processo identificou os caminhos da violência e os caminhos do enfrentamento da violência contra a mulher. O foco na situação social da mulher foi uma escolha para atender os fins didáticos da pesquisa, uma vez que toda discriminação merece o olhar atento da instituição escolar. As violências praticadas na escola geram “prejuízos imensuráveis ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo de vítimas e agressores. Esses alunos sem uma intervenção adequada na escola e na família, podem chegar a vida adulta com problemas de auto-estima” (MANZINI, et al, 2012). A violência manifestada em suas diversas formas, desde o ato físico até a discriminação marcam suas vítimas (SLUZKI, 1996).

Devido a duração do tempo de pesquisa, não foi possível dialogar com os meninos. Esse diálogo propiciaria compreender o olhar deles sobre a construção da masculinidade e a violência contra a mulher. A compreensão da masculinidade se torna relevante, uma vez que sua construção social ocorre a partir da valorização da violência (LOURO, 1997).

Na escola, escutei das alunas e de uma educadora sobre a experiência de ser vítima do sexismo, presente nos atos de abuso sexual. Esses relatos mostram a cultura da violência contra as mulheres, presente em nosso meio social (SHRAIBER, 2005). O enfrentamento da violência contra a mulher possui como desafios a cultura sexista, da qual a violência surge. E o fundamentalismo religioso que deseja a continuidade do silêncio das questões de gênero no ambiente escolar. Uma vez que esse possui pouco interesse na análise contextual dos fenômenos e valoriza a manutenção de estruturas do passado (SANTOS, 2014).

A escola através do projeto “Diversidade na Escola” realiza um trabalho de diálogo com os alunos, enfrentando a violência contra a mulher e promovendo a valorização da diversidade. Foi observado o desejo de educandos e educadores no enfrentamento da violência contra a mulher no espaço escolar. O encontro do desejo de educadores e educandos se expressa na prática dialógica. Uma construção verticalizada de diálogo sobre os verdadeiros interesses dos educandos. Uma escola que fala sobre nós no mundo (FREIRE, 1987).

Diante de tantos desafios, a escola pesquisada mostra a força do seu desejo ao romper com o silêncio da violência de gênero, através de práticas que rompem com o modelo bancário

de educação. No lugar do silêncio, se aventura no desafio da palavra horizontal e compromissada com a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Tatiana et al. O Uso do Diário de Campo na Inserção Ecológica em uma Família de uma Comunidade Ribeirinha Amazônica. **Psicologia e Sociedade**, v.27, p.131-141, 2015.
- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**, 5ed. Instituto Felix Guattari: Belo Horizonte, MG: 2002
- BRASIL, **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência Contra a Mulher**. 2013
- CAMPOS, Carmen Hein. Lei Maria da Penha: desafios para a integração de novos sujeitos de direitos. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero: articulaÇÕES e perspectivas**. Florianópolis: Editora Mulher, 2014. P. 490-502.
- CASTRO, Mary Garcia et al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais. Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan/jun 2013.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2009. Cap. 4. P. 79-108.
- KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo et al (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 3. P. 52-75.
- KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo et al. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 3. P. 52-76.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.
- MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013. p. 7-34.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, Sexualidade e Processos Identitários na Sociedade Brasileira. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Cláudiene. **Gênero e Psicologia Social**. Brasília: Technopolitik, 2010. P. 31-57.
- MANZINI, Raquel Gomes Pinto et al. A Questão do Bullying: Prevenção da Violência e Promoção da Cultura de Paz. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu (Org). **Diversidade e Cultura da Paz na Escola: Contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 311-327.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2009. Cap. 1. P. 9-29.

MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social – Reflexões sobre o Casamento Gay. **Cadernos Pagu**, v.28, p. 101-128, jan/jun. 2007.

MOURA, Fernanda Pereira. “Protejam nossas crianças.” A ofensiva conservadora contra a teoria de gênero na escola. In: ANAIS DO XVII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 17., 2016, Rio de Janeiro. **“Protejam nossas crianças.” A ofensiva conservadora contra a teoria de gênero na escola**. Rio de Janeiro: Isbn, 2016. P. 1 – 8.

NADER, Maria Beatriz. Gênero e Sexualidade: Os estudos de Gênero e a História. In: NADER, Maria Beatriz; RANGEL, Livia de Azevedo Silveira (Org.). **Mulher e Gênero em Debate: Representações, Poder e Ideologia**. Vitória: Edufes, 2014. Cap. 1. P. 11-15.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Caravvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 1, p.85-102, jan. 2010.

PARKER, Richard. **Corpos, Prazeres e Paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um Ativista do Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHRAIBER, Lilia Blima et al. **Violência dói e não é direito: A violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos**. São Paulo: Unesp, 1985. (Coleção saúde e cidadania).

SLUZKI, Carlos. Violência Familiar e Violência política: Implicações terapêuticas de um modelo geral. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultural e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 228-243.

SOUZA (Org.). **Referências Técnicas para Atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

TELES, Maria Amelia de Almeida; MELO, Monica de. **O que é a violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos).



TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se Importa? Uma análise de Documentos de Políticas Públicas no Brasil. **Educação Social**, Campinas, Vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago 2006.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.12, p. 77-104, jan/abr. 2004.

## **APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), dessa pesquisa cujo objetivo é compreender a violência contra a mulher no ambiente escolar. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento.

Brasília, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

(Assinatura)

---

Graziela Braz de Medeiros

(Orientanda – Pesquisadora)

---

Leonardo Cavalcante Mello

(Orientador)

## ANEXO A

Triste, Louca ou Má<sup>4</sup>  
(Francisco, El Hombre)

Triste, louca ou má  
será qualificada  
ela quem recusar  
seguir receita tal

a receita cultural  
do marido, da família.  
cuida, cuida da rotina

só mesmo rejeita  
bem conhecida receita  
quem não sem dores  
aceita que tudo deve mudar

que um homem não te define  
sua casa não te define  
sua carne não te define  
você é seu próprio lar

que um homem não te define  
sua casa não te define  
sua carne não te define

ela desatinou  
desatou nós  
vai viver só

eu não me vejo na palavra  
fêmea: alvo de caça  
conformada vítima

Prefiro queimar o mapa  
traçar de novo a estrada  
Ver cores nas cinzas  
E a vida reinventar.

e um homem não me define  
minha casa não me define  
minha carne não me define  
eu sou meu próprio lar

ela desatinou  
desatou nós  
vai viver só

## ANEXO B

Maria da Vila Matilde<sup>5</sup> - (Porque se a da Penha é brava, imagine a da Vila Matilde)

(Douglas Germano)

Cadê meu celular?  
Eu vou ligar prum oito zero  
Vou entregar teu nome  
E explicar meu endereço  
Aqui você não entra mais  
Eu digo que não te conheço  
E jogo água fervendo  
Se você se aventurar

Eu corro solto o cachorro  
E, apontando pra você  
Eu grito: péguix guix guix guix  
Eu quero ver  
Você pular, você correr  
Na frente dos vizinhos  
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando o samango chegar  
Eu mostro o roxo no meu braço  
Entrego teu baralho  
Teu bloco de pule  
Teu dado chumbado  
Ponho água no bule  
Passo e ofereço um cafezim  
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar  
Eu capricho no esculacho  
Digo que é mimado  
Que é cheio de denngo  
Mal acostumado  
Tem nada no quengo  
Deita, vira e dorme rapidim  
Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim

## ANEXO C



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO [REDACTED]  
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL [REDACTED]  
SETOR EDUCACIONAL LOTE M – FONE: [REDACTED]

### AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED], Supervisora do Centro de Ensino Fundamental [REDACTED], autorizo Graziela Braz de Medeiros, graduanda em Psicologia do UniCEUB, a utilizar a fala informal dos(das) adolescentes e da equipe pedagógica e outros materiais produzidos pela escola como ferramentas de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Os(As) participantes da pesquisa e o local pesquisado permanecerão em sigilo.

[REDACTED], 06 de setembro de 2017.

[REDACTED]  
[REDACTED]  
Supervisora do CEF [REDACTED]