



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Rayanna Oliveira Motta

**O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER POR MEIO DE
AÇÕES ARTICULADAS DO PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA EM
PARANAÍBA/MS**

Paranaíba-MS
2023

Rayanna Oliveira Motta

**O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER POR MEIO DE
AÇÕES ARTICULADAS DO PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA EM
PARANAÍBA/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e sociedade.

Linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Prof.^aDra Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Paranaíba-MS
2023

M875e

Motta, Rayanna Oliveira

O enfrentamento à violência contra a mulher por meio de ações articuladas do projeto Maria da Penha vai à escola em Paranaíba/MS/ Rayanna Oliveira Motta. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

119f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Lei Maria da Penha 2. Violência contra à mulher. 3. Relações de poder. 4. Desigualdade de gênero. I. Título. II. Motta, Rayanna Oliveira.

CDD 23. ed. - 305.481

Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRBº1783

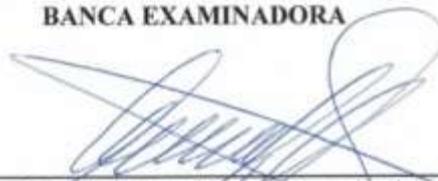
RAYANNA OLIVEIRA MOTTA

**O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER POR MEIO DE
AÇÕES ARTICULADAS DO PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA EM
PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 05/07/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Prof. Dra. Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Participação por videoconferência

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado em todos os momentos e por me amparar nos momentos de desânimo e cansaço.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ao seu corpo docente, por proporcionarem um curso de mestrado crítico e ético, que proporciona a construção de profissionais que se atentam à importância de uma educação pública e de qualidade.

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, juntamente com o Programa de Mestrado em Educação da UEMS, por concederem a bolsa de estudos que foi essencial para a realização desse curso de mestrado e por me manter em Paranaíba para realização da pesquisa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Maju), por ser uma grande inspiração de força e comprometimento e por ter se mostrado sempre empática, generosa e compreensiva. Pela dedicação e confiança nessa pesquisa, pela aprendizagem compartilhada, por sempre me encorajar e por ressignificar em mim, de uma forma bonita e acolhedora, a relação orientando (a) e orientador (a).

Ao Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva (UEMS), a Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (UFMS) a Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann (UEMS) e ao Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos (UFMT), por aceitarem participar da banca de avaliação na fase de qualificação, como titulares e suplentes.

A minha mãe Jurimá e ao meu pai Sélvio, por sempre terem lutado para me proporcionar uma educação de qualidade e por ter sido pais que desde sempre nos mostraram que a educação é a única ferramenta que possibilita transformar a nossa vida.

As minhas irmãs, Dani e Rackel, por sempre me apoiarem nos momentos desafiadores, por todo carinho e compreensão nos momentos que não podia estar presente.

Aos/As meus/minhas amigos/as de Paranaíba, que são uma pequena mas maravilhosa rede de apoio, e que através da presença afetuosa, faz com que eu me sinta menos sozinha nesses anos longe de casa.

A Camila Mendonça, aluna do mesmo programa de mestrado e minha amiga, por me acompanhar em toda trajetória do curso e por me ajudar nas teorias e discussões sobre gênero, e por ter segurado a minha mão nos momentos desafiadores desse mestrado.

A Secretaria de Educação de Paranaíba-MS, por autorizar esta pesquisa, tornando possível a construção desta dissertação.

Aos/As profissionais que aceitaram participar da pesquisa, pois sem eles/elas não seria possível à concretização deste trabalho.

*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 o meu próprio lar.
(Strassacapa, Juliana. 2016)*

MOTTA, Rayanna Oliveira . **O enfrentamento à violência contra a mulher por meio de ações articuladas do Projeto Maria da Penha vai à Escola em Paranaíba/MS. 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidades. O alerta em torno das relações de gênero tradicionalmente aparece atravessado por concepções que fortalecem a diferença das relações de poder e instigam a exclusão do gênero feminino do espaço público. Atualmente, a violência de gênero contra mulheres é tida como uma violação dos direitos humanos. Dessa forma, esse tipo de cultura marcada pelo patriarcado fortalece os grandes números de violência contra a mulher no mundo. Frente a isso, o presente trabalho buscou analisar a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” e como é entendido o discurso de construção e desigualdade de gênero na rede pública de educação de Paranaíba/MS. O trabalho foi constituído em dois momentos: a análise de documentos do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” e a realização de quarenta e quatro (44) entrevistas semiestruturadas, e a partir das respostas obtidas foi ofertado um curso de formação aos/as pesquisados/as, durante o qual foram colhidos alguns depoimentos que junto com os dados da entrevista, serviram para a elaboração da dissertação. Como resultados já alcançados pode-se afirmar que embora se tenham propostas para a discussão do enfrentamento à violência contra mulher nas escolas, elas ainda não são realizadas de forma sistematizada e nem regular. A escola embora esteja aberta a realizar essas discussões, ainda não tem nenhum tipo de formação adequada para tratar à temática. Desta forma, pretendeu-se por meio da Análise de Conteúdo, obter diferentes compreensões em torno do discurso de gênero, relações de poder e enfrentamento à violência de gênero, colaborar com ações educativas que possibilitem a equidade de gênero na educação e que concedam a construção de um sistema escolar inclusivo, que combata as discriminações contra a mulher.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha, violência contra a mulher, educação escolar, relações de poder, desigualdade de gênero.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the final results of the Master's in Education research developed for the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research Curriculum, Teacher Training and Diversity. The warning around gender relations traditionally appears crossed by concepts that strengthen the difference in power relations and instigate the exclusion of the female gender from the public space. Currently, gender-based violence against women is considered a violation of human rights. In this way, this type of culture marked by patriarchy strengthens the large numbers of violence against women in the world. Faced with this, the present work sought to analyze the configuration of the “Projeto Lei Maria da Penha goes to School” and how the discourse of construction and gender inequality in the public education network of Paranaíba/MS is understood. The work consisted of two moments: the analysis of documents from the “Maria da Penha Goes to School Project” and the carrying out of forty-four (44) semi-structured interviews, and based on the responses obtained, a training course was offered to the students. surveyed, during which some testimonies were collected which, together with the interview data, served for the elaboration of the dissertation. As results already achieved, it can be said that although there are proposals for the discussion of combating violence against women in schools, they are not yet carried out in a systematic or regular way. The school, although open to holding these discussions, still does not have any kind of adequate training to address the issue. In this way, it was intended, through Content Analysis, to obtain different understandings around gender discourse, power relations and coping with gender violence, to collaborate with educational actions that enable gender equity in education and that grant the construction of an inclusive school system that combats discrimination against women.

Keywords: Maria da Penha Law, violence against women, school education, power relations, gender inequality.

LISTA DE SIGLAS

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher CNDM

DAM - Delegacia de Atendimento a Mulher

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial de Saúde

MVCI - Mortes violentas por causas indeterminadas.

PNE - Plano Nacional de Educação

SPM - Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UR - Unidade de Registro

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas frequências de Unidades de Registros, Paranaíba-MS, 2022. UR = (85). 68

QUADRO 2 - Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas Unidades de Registros. Paranaíba-MS, 2022. UR= 139 73

QUADRO 3 - Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas frequências. Paranaíba-MS, 2022. UR = 119 80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Tipos de Violência contra a mulher.....	45
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 GÊNERO, EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	25
1.1 CONCEITO DE GÊNERO E PODER SOB A ÓTICA DO PÓS-ESTRUTURALISMO	25
1.2 O GÊNERO E SUA INCORPORAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	28
1.3 A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	44
1.4 A CRIAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA E A ESCOLA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	48
2 NAS TRILHAS METODOLÓGICAS	52
2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS	52
2.2 A DESCONSTRUÇÃO SEGUNDO JACQUES DERRIDA	57
2.3 A GENEALOGIA DO PODER DE FOUCAULT	60
2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	63
3 A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
3.1 CLASSE TEMÁTICA I: PROGRAMA MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA	68
3.1.1 Categoria 1: conhecimento sobre o Programa Maria da Penha vai à Escola	68
3.1.2 Categoria 2: Articulação entre Secretaria de Educação e Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres	71
3.2 CLASSE TEMÁTICA II: CONSTRUÇÃO E DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS	72
3.2.1 Categoria 1: Superficialidades da temática.....	73
3.2.2 Categoria 2 - Formação/orientação de professores	75
3.2.3 Categoria 3 - Repeção dos/as alunos/as à temática.....	77
3.2.4 Categoria 4 - Dificuldades.....	77
3.3 CLASSE TEMÁTICA III: ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS	80
3.3.1 Categoria 1: Conhecimento sobre o tema.....	80
3.3.2 Categoria 2 - Formação/orientação de professores	82
3.3.3 Categoria 3 - Repeção dos/as alunos/as	83
3.3.4 Categoria 4 - Dificuldades.....	84
3.4 DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada como exigência para a conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, é resultado de uma investigação sobre como é vista e discutida a construção de gênero dentro das escolas públicas de Paranaíba/MS e também, como foi executado o projeto “Lei Maria da Penha vai a Escola”, que é um dos principais instrumentos de trabalho da campanha “Agosto Lilás” no estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2018.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa, que se vale, em primeiro plano, da Desconstrução, proposta por Derrida (1973; 2009; 2005) e apoiada destacadamente na Genealogia do Poder e na Análise de Discurso de Foucault (1999; 2006; 2008), na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), técnicas usadas para analisar como é o discurso sobre o combate à violência contra a mulher nas escolas e a desigualdade de gênero identificada mediante entrevistas entre professores/as do Ensino Fundamental II.

A elucidação sobre gênero apresentada por Scott (1989) nos diz que o “gênero é um aspecto constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero, é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1989, p. 21, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 32).

O alerta a cerca das relações de gênero em todo tempo se faz presente no cotidiano da rede escolar e político brasileiro, muito embora, historicamente a relação de gênero parece estar enviesada por concepções essencialistas e normalizadoras, que afirmam constantemente, a superioridade física e mental do masculino, reforçando assim a desigualdade de poder na relação entre estes dois gêneros, culminando com a exclusão da mulher no espaço público e restringindo o papel social da mulher ao âmbito da família e dos cuidados domésticos. (PESSIS, MATÍN, 2005; BASTERD, 2004; BONATO, 1996).

Desta maneira, a naturalização e perpetuação da violência de gênero em relação às mulheres, são determinadas por mitos impostos pela sociedade, que normalizam a posição inferior das mulheres e permitem a reprodução da violência sob suporte do Estado. É importante assim, uma visão crítica sobre o que foi deixado como “feminino” pela cultura ocidental, endossado pelo discurso heteronormativo e falocêntrico, fundamental no enfrentamento das desigualdades e suas nuances, que acometem mulheres diariamente.

É perceptível que há algum tempo os movimentos feministas e alguns outros setores da nossa sociedade vem se engajando na luta para que a discussão de gênero seja incluída nos currículos escolares brasileiros. Isso porque, aparentemente há uma forma desigual da relação de poder entre homem e mulher, algo que é construído histórica e socialmente.

As escolas, assim como outras instituições como a igreja e a família são, de fato, importantíssimas agências de controle sobre o indivíduo, ou seja, são ambientes que proporcionam o desenvolvimento de regras que são construídas historicamente. Embora essas relações sejam construídas historicamente, a ideologia patriarcal nos induz a naturalizar os papéis sociais entre meninos e meninas, de uma forma que não produza questionamento de como é dada essa desigualdade de gênero. Desta forma, discutir a construção do gênero nas escolas é imprescindível para analisarmos como é dada a desigualdade das relações de poder entre homem e mulher, e também, como a questão da desigualdade de gênero e a falta de práticas pedagógicas que evidenciem este tema, contribui para uma maior propagação e naturalização da violência contra a mulher na sociedade atual.

Segundo Auad (2006) a coeducação seria uma alternativa de mudança de sistema que poderia garantir a menor acentuação das desigualdades de gênero. A coeducação seria uma maneira de gerenciar as questões de gênero na escola, de modo a questionar e desconstruir a ideia sobre o feminino e o masculino nesses contextos, configurando uma escola que não seja marcada pelas desigualdades sociais.

Nessa proposta entende-se que é possível que condições igualitárias de aprendizagem possam ser criadas até em pequena escala. Desta maneira, a autora afirma que o projeto de uma coeducação é um projeto ambicioso, mas não é uma proposta utópica e que ele se configura não apenas como política pública, mas como uma oportunidade de encontro e debate entre as diferenças dos sujeitos que atuam e constroem o desenvolvimento social.

Por muito tempo, a legislação brasileira amparou esta lógica patriarcal. O Código Civil de 1916, por exemplo, equiparava o status civil da mulher aos dos menores de idade, considerando-a relativamente capaz, sendo necessário para a mesma um curador. Se fosse solteira, este curador deveria ser o pai; se casada, o marido, com o qual tinha, ainda, o dever de praticar relação sexual. Em 1962, foi instituído o “Estatuto da Mulher Casada”, conquista jurídica importante em relação ao código anterior, porém, ainda baseada no conceito de pátrio poder, ressaltava o papel feminino de “*colaboradora*” na família e sua função de cuidar da casa, filhos (as) e marido.

Somente com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que pela primeira vez, se reconheceu a mulher como sujeito político e social, com igualdade de direitos e obrigações em relação aos demais cidadãos. Reconhecimento este, fruto de um amplo movimento político e de lutas travadas pelos movimentos sociais feministas e pelo Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres que resultou na elaboração do documento intitulado “Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte”, entregue ao Congresso Nacional, em 26 de agosto de 1986. Este movimento foi apelidado pela mídia brasileira de “lobby do batom”.¹ Entre os direitos reivindicados na época, destaca-se a defesa da justiça social, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o ensino público e gratuito e demandas em relação aos direitos da mulher na saúde, trabalho, família, educação e cultura.

No âmbito do Direito Familiar, a igualdade de direitos e responsabilidades do pai e da mãe quanto à manutenção/sustento dos/as filhos/as e sua educação, mesmo quando os cônjuges se separam e contraem novas núpcias, só foi garantida no Código Civil de 2002. Observa-se, dessa forma, o quão sexista tem sido a nossa legislação e sociedade. Até 1991, ainda existia a possibilidade de argumentação pelo homem, em casos de violência contra a mulher, da “legítima defesa da honra”. Somente anos depois, que o Superior Tribunal de Justiça (STJ) considerou que tal tese não tem amparo legal.

A cultura patriarcal, infelizmente, ainda presente na atualidade, ainda com as mudanças efetivadas na legislação, tem servido de amparo para a violência doméstica contra as mulheres, meninas e adolescentes, fundamentada pelo pressuposto de que os poderes públicos não devem se envolver com questões privadas. Pesquisas sobre este tema enfatizam que a violência de gênero transcende todos os setores da sociedade independentemente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BASTERD, 2005) e já se tornou uma pandemia no Brasil.

Waiselfisz (2012) destaca que, entre os anos de 1980 e 2010, foram assassinadas no Brasil mais de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465. Isto representa um aumento de 230%, com uma taxa de 4,4 homicídios em 100 mil mulheres. O Brasil num contexto de 84 países pesquisados e signatários da ONU ocupava a sétima posição no ranking mundial, segundo o Mapa da Violência de 2015, agora ocupa a quinta posição.

¹ O “Lobby do Batom” se constitui num “movimento de sensibilização dos deputados e senadores sobre a relevância de considerar as demandas das mulheres para a construção de uma sociedade guiada por uma Carta Magna verdadeiramente cidadã e democrática”

Segundo o Atlas da Violência (2021), em 2019, foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências, o que representa 33,3% do total de registro de mortes violentas de mulheres. Este percentual é próximo da proporção de feminicídios em relação ao total de homicídios femininos registrados pelas Polícias Cíveis no mesmo ano. Segundo o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020”, 35,5% das mulheres que sofreram homicídios dolosos em 2019 foram vítimas de feminicídios (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020). No entanto, o mesmo Anuário aponta que, entre 2018 e 2019, a taxa de feminicídios por 100 mil mulheres cresceu 7,1%; enquanto este Atlas indica que a taxa de homicídios femininos dentro das residências diminuiu 10,2% no mesmo período. Esta divergência contribui para corroborar a hipótese da subnotificação dos homicídios registrados pelo sistema de saúde em 2019 relacionado ao incremento das mortes violentas por causas indeterminadas (MVCI). A análise dos últimos onze anos indica que, enquanto os homicídios de mulheres nas residências cresceram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6% no mesmo período, indicando um provável crescimento da violência doméstica.

O Relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (BRASIL, 2020) apresenta estatísticas alarmantes em nível nacional, estadual e municipal. Segundo esta Comissão nos vinte e seis Estados brasileiros e Distrito Federal, entre os meses de março de 2020 a julho de 2021, cerca 2,1 milhões de mulheres foram espancadas, o que equivale a 175 mil por mês, 5,8 mil por dia, 4 por minuto e uma a cada 15 segundos.

De acordo com o Ministério da Segurança Pública, Mato Grosso do Sul é o 2º estado brasileiro no ranking nacional de homicídios de mulheres, com taxa de 03 feminicídios para cada 100 mil mulheres. O Município de Paranaíba/MS ocupa uma das últimas posições entre as cidades do estado, tendo sido registrado apenas 02 feminicídios no último ano. Segundo a Secretaria de Defesa Social de Mato Grosso do Sul (SDS-MS), dos 251 homicídios de mulheres ocorridos naquele estado em 2013, 108 casos, isto é 43%, tiveram como motivação conflitos afetivos ou familiares. As mulheres, como ressalta Barsted (2004, p.56) vivenciam em seu cotidiano um duplo medo: o da violência no espaço público, temida por toda a população; e o da violência no contexto privado. Estes dados demonstram a importância de aprofundar a discussão sobre o tema e desenvolver políticas de prevenção e erradicação da violência contra a mulher nos diversos setores da sociedade.

Neste sentido, desde meados do século XX, principalmente a partir da década de 1960, os movimentos feministas de diferentes países se articularam em rede com o propósito de denunciar os diversos contextos de discriminação contra as mulheres e lutar pela igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais entre os gêneros. Segundo Barsted (2004), a pressão desses movimentos forçou diversas organizações internacionais a inserirem em suas agendas a luta pelos direitos das mulheres e o enfrentamento à violência de gênero. Neste contexto, destacam-se os seguintes marcos normativos:

- Aprovação, em 1967, pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher;
- Aprovação pela ONU, em 1968, da Convenção Internacional contra a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIEFDR);
- Proclamação, pela ONU, do ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher;
- Realização pela ONU, em 1975, da 1ª Conferência Mundial da Mulher, na Cidade do México;
- Aprovação, em 1979, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), dando valor jurídico à Declaração de 1967;
- Realização pela ONU, em 1980, na cidade de Copenhague da Conferência Mundial de Mulheres;
- Realização pela ONU, em 1985, na cidade de Nairóbi, de outra Conferência Mundial de Mulheres, onde se diagnosticou que o progresso das mulheres não tinha sido efetivado e a violência era o principal obstáculo para a sua participação social;
- Aprovação, em 1992, pelo Comitê de Monitoramento da CEDAW da Recomendação sobre a Violência contra as Mulheres (nº 19), que exige a atuação dos Estados Membros através de medidas legislativas e políticas;
- Reconhecimento, em 1993, pela Conferência Mundial de Direitos Humanos (Conferência de Viena), que os direitos das mulheres são direitos humanos e que a violência contra mulheres e meninas representa uma violação desses direitos, conclamando os Estados membros a adotarem a perspectiva de gênero em suas políticas como forma de eliminar a violência e a discriminação;

- Apresentação, pelo Tribunal de Crimes contra as Mulheres, no Fórum paralelo das ONG, de testemunho de vítimas da violência e índices de impunidade em diferentes países;
- Aprovação, em 1993, pela Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução 48/104, da Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher. Esta declaração é considerada um marco na doutrina jurídica internacional;
- Elaboração, em 1994, pela Organização dos Estados Americanos (OEA), da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres, chamada Convenção de Belém do Pará.
- Inserção do tema “violência contra a mulher” no Plano de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada em 1994, no Cairo e convocação dos Estados membros para efetivação de leis e políticas de eliminação dessa violência.
- Declaração da 4ª Conferência Mundial da Mulher, realizada em 1995, em Pequim, enfatizando o tema da violência contra a mulher como um obstáculo à igualdade, ao desenvolvimento e à paz.
- Denúncia, pelas Organizações de Mulheres Negras, em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, sobre a íntima relação entre a violência de gênero e a violência racial.

Esses marcos normativos internacionais, e a pressão dos movimentos feministas no Brasil, especialmente durante a fase de redemocratização do país, forçaram a constituição de espaços institucionais e de uma agenda política e legislativa nacional orientada pelos princípios da igualdade, da equidade de gênero e da justiça social. Observa-se, portanto, um processo contínuo (o que não quer dizer linear, consensual e sem conflitos) de rompimento com tipos tradicionais de ordem social, revelando um momento de deslocamento, de evidência da contingência das estruturas sociais, que desafia a construção de novos posicionamentos.

De acordo com informações contidas no Portal da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), durante o Governo de Collor, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) perdeu sua autonomia administrativa e financeira. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso reativou o CNDM, mas não garantiu orçamento e nomeou as conselheiras sem consultar os movimentos sociais. Depois de muita pressão por parte das redes feministas, em 2002, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher,

subordinada ao Ministério da Justiça. Segundo Miranda (2014), em 2003, primeiro ano de gestão do Presidente Lula, foi fundada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República, tendo a Secretária status de Ministra. O CNDM, desde então, passou a ser um órgão consultivo da SPM.

A SPM passou desta forma, a ser o lugar de articulação de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero e ao combate à discriminação. Possuía três linhas principais de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade.

No que diz respeito especificamente ao enfrentamento à violência contra as mulheres, destacam-se entre as ações desenvolvidas pela Secretaria: 1. a elaboração da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; 2. a implementação da Rede de Enfrentamento à Violência contra as mulheres, envolvendo organizações governamentais, não-governamentais e comunitárias; 3. a efetivação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, acordo estabelecido em 2007 entre o governo federal, governos dos estados e dos municípios brasileiros para o planejamento de ações que visem à consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência; 4. a criação da Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência - Ligue 180, uma espécie de disque-denúncia que funciona 24h e tem o papel de receber denúncias, reclamações e fornecer orientações; 5. o lançamento de diversas campanhas em parceria com instituições não-governamentais e empresas (“Mulheres Donas da Própria Vida”, “Homens unidos pelo fim da violência”, “Maltratando zero”, “Campanha institucional ligue 180”, “Ponto final na violência contra mulheres e meninas”, “Quem ama abraça”, “Lá em casa quem manda é o respeito”, “Desperta para esta causa –mulher viver sem violência”, “Fale sem medo”, “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha – A lei é mais forte”); 6.o Programa “Mulher, Viver sem Violência”, lançado em 2013, com o de objetivo de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência e 7. a aprovação da Lei Maria da Penha.

Grande conquista da SPM, em parceria com um Consórcio de Organizações Não-governamentais Feministas – *Advocacy, Agende, Themis, Cladem/Ipê, Cepia e Cfemea* –, a Lei Maria da Penha (Lei 11.240/2006) incorporou o avanço legislativo internacional e se transformou no principal instrumento legal de enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil. Com ela, o que antes era culturalmente e juridicamente legitimado foi tipificado como

crime – vide o artigo 7º, em seu caráter notadamente didático, em que apresenta a título exemplificativo as cinco formas de violência doméstica e familiar, entre outras.

Em seguida deste percurso pelas definições legislativas, principais lutas e realizações em torno do assunto “enfretamento à violência contra mulher”, chama a atenção o investimento realizado nos últimos anos pelas inúmeras campanhas e políticas públicas em torno da escola e público social. Houve confecção de cartilhas, vídeos, panfletos, oficinas, cursos de formação continuada que estão sendo compartilhados no âmbito escolar e estimulam uma desconstrução de ideias, conceitos, relações de gênero. Esses acontecimentos indicam o funcionamento das estruturas sociais, sua instabilidade, provisoriidade e alimentam a esperança de mudanças e de construção de uma sociedade pautada nos princípios dos direitos humanos e da justiça social, porém, é essencial, enquanto pesquisadores/as em ciências humanas e educacionais refletirmos e analisarmos os processos de negociação de significados que estão em jogo nesse processo.

A Lei Maria da Penha (Lei 11.240/2006) incorporou o avanço legislativo e se tornou o principal instrumento legal de enfrentamento a violência contra a mulher no Brasil atualmente. Com ela, o que antes era culturalmente e juridicamente legitimado foi tipificado como crime. Torna-se crime as cinco formas de violência doméstica e familiar, entre outras, senão vejamos respectivamente nos incisos I, II, III, IV e V, quais sejam: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e a violência moral (que correspondem aos crimes de calúnia, difamação e injúria, todos tipificados do Código Penal, nos Artigos 138, 139 e 140, respectivamente). (OLIVEIRA, 2016).

Ainda segundo Oliveira (2016), a Lei Maria da Penha propõe um conjunto de ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas que devem ser assumidas pelas diversas instâncias do governo como, por exemplo: a implementação de redes de serviços interinstitucionais; o desenvolvimento de pesquisas e estatísticas; a criação de centros de atendimento multidisciplinar, delegacias especializadas e casas-abrigo; a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

Nesse cenário institui-se a temática do enfrentamento a violência contra a mulher na agenda educacional brasileira. A partir dessa normativa, surgiram campanhas de prevenção à violência contra a mulher voltada para área educacional em diversos estados brasileiros, dentre eles, Mato Grosso do Sul. Entre muitas campanhas, destaca-se a campanha “Agosto Lilás” que tem como principal atividade o “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola”. Esse

projeto vem sendo realizado em Paranaíba MS, através da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica, promovendo palestras e bate-papos em escolas e postos de saúde sobre a lei Maria da Penha e a sua efetividade. O projeto tem como objetivo conscientizar estudantes contra a prática da violência doméstica e familiar contra a mulher e capacitar os/as educadores/as para o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, com a finalidade de desconstruir a cultura de violência em desfavor do gênero feminino, a qual é historicamente arraigada pelo contexto histórico-cultural.

A campanha “Agosto Lilás” é tida como a maior campanha de prevenção e combate à violência doméstica e familiar de Mato Grosso do Sul, realizada pela Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres do Estado de Mato Grosso do Sul desde 2016, que seria o do 10º aniversário da Lei Maria da Penha. Desta forma, foi inserida no calendário oficial do Estado por meio da Lei nº 4.969, de 29/12/2016 e tem como objetivo sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e divulgar a Lei Maria da Penha.

O “Projeto/Programa Maria da Penha vai à Escola”, realizado em Paranaíba, traz uma proposta de processo educativo e gradual para romper padrões de masculinidade e feminilidade que cristalizam a diferença e reforçam de forma estrutural a violência contra a mulher. Este projeto tem como objetivo principal, educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e promover e divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas públicas da cidade de Paranaíba-MS.

Portanto, nesta pesquisa buscou-se falar da Campanha Agosto Lilás e analisar a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” e como é entendido o discurso de construção e desigualdade de gênero na rede pública de Paranaíba/MS, a qual envolve três objetivos específicos: 1) compreender como o projeto foi implementado e a continuidade do mesmo; 2) identificar as ações pedagógicas envolvidas; 3) compreender os discursos sobre gênero e enfrentamento à violência contra a mulher presentes nas escolas estaduais de Paranaíba/MS. Para atingir os objetivos propostos, esta Dissertação está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo foi apresentado a conceptualização do termo gênero, as sua incorporação nas políticas públicas educacionais, a tipificação das violências sofridas pelas mulheres e a criação da Lei Maria da Penha como instrumento de enfrentamento; no segundo capítulo foi descrita a metodologia adotada, bem como discutidas as teorias envolvidas no processo de análise; no terceiro capítulo desenvolvemos as análises do dados obtidos através das quarenta e quatro (44) entrevistas semiestruturadas e suas respectivas discussões. E por fim, apresentamos as considerações finais.

A escolha de trabalhar com esse tema, se deu como consequência da graduação em Psicologia, durante a qual em um primeiro momento fui integrante de um projeto voltado à escuta de mulheres em situação de violência doméstica, e depois, em um segundo momento, pela inclinação em atendimentos psicológicos às mulheres da comunidade em Paranaíba/MS na Clínica Escola da UFMS- Campus Paranaíba, onde pude perceber que a demanda dessas mulheres atendidas, sempre perpassava por uma violência de gênero, violência essa de muitas formas, mas que traziam a existência e vivência dessas mulheres de forma marcada pelo patriarcado. Dessa forma, desde então, me inclino nos estudos sobre gênero e violência contra a mulher, buscando compreender a construção dessas diferenças e a busca por um enfrentamento eficiente dessa forma de violência.

Foi complicada a fórmula que gerou essa pesquisa, porque é difícil dizer aonde realmente somos tocadas para realizar um trabalho sobre um tema tão desafiador, mas tão rotineiro na vida de tantas mulheres que passam pela nossa vida e nossa história. Ao atender mulheres, como Psicóloga Clínica, despertou-me o desejo de entender como se dão essas violências, porque essas mulheres permanecem em relações que geralmente as levam a graves consequências psicológicas e que podem levar a morte. Ainda não encontrei a resposta, porque não existe apenas uma variável que formam essas relações e essas mulheres. Em relação à desigualdade de gênero, desde pequena sempre questionei muitas coisas em relação à posição da mulher na sociedade. Crescer em uma cidade no interior, no nordeste, onde a estrutura é marcada pelo machismo e na qual as mulheres pobres muitas vezes não têm direito a escolher uma vida diferente, me fez sempre repensar no privilégio de poder escolher, mas sabia que a minha escolha e as minhas vivências sempre seriam limitadas frente à sociedade por ser mulher.

O nó na garganta de quando comecei essa Dissertação continua o mesmo, os casos de violência estão sempre aumentando de frequência, os feminicídios acontecem todos os dias, as violências acontecem todos os dias e a estrutura parece mudar mais lentamente do que gostaríamos, porém, termino esse trabalho com uma sensação de dever cumprido, mas tendo em mente que devemos nos comprometer em ser ou tentar o máximo nos tornar a mulher que precisávamos ter por perto quando éramos meninas. Seria muito mais fácil.

A pergunta norteadora dessa pesquisa foi: “Como é realizada a discussão sobre a construção e desigualdade de gênero, e também a discussão sobre o combate à violência contra a mulher nas escolas de Paranaíba-MS”? O que podemos inferir após a análise das entrevistas dessa pesquisa, é que mesmo com o PNE 2011-2020 se estabelecendo como uma

política pública, o qual propõe várias discussões sobre a igualdade de gênero, a aprovação da Lei 14.164 de 10 de Junho de 2021, uma lei federal, que faz com que a prevenção da violência contra a mulher seja incluída nos currículos de educação básica, ainda assim, os temas são discutidos de forma rasa e não há formação adequada para os/as professores/as/as lidarem com essa temática.

Uma das primeiras afirmações a serem feitas é que esta pesquisa não possui nem poderia ter a pretensão de levar a cabo a desmontagem completa de todos os discursos a respeito da violência contra a mulher e a desigualdade de gênero. Seria uma grande inocência assumir que fosse do alcance individual de um/uma pesquisador/a uma iniciativa desse tipo com o intuito de combater todas as discriminações elencadas, de maneira cabal. Essa tarefa, diferentemente disso, é de toda a sociedade organizada e, especialmente, do setor educacional, que tem importância fundamental nesse processo porque pode intervir decisivamente para a melhoria da compreensão do tema em nossa injusta e violenta cultura patriarcal e machista.

Sem dúvida, a pesquisa tem a pretensão de apresentar um caminho analítico como forma de embasar um debate inteligente e efetivo contra esse e outros tipos violências. Uma das preocupações presentes é a de apresentar como se pode operar esta análise a fim de expor os motivos pelos quais se pode fazer a reformulação de alguns discursos, que já estão enraizados na sociedade.

A questão colocada, dado esse cenário, é de esclarecimento, tanto de professoras/es, quanto de alunas/os, ou seja, é uma situação educativa e cultural que pode ser processada no ambiente escolar. Para isso, a Análise de Conteúdo apresenta-se então como um caminho metodológico viável a ser percorrido na análise dos dados obtidos. A partir dos resultados da análise, pode-se adotar uma pauta de ações pedagógicas que visem combater a violência contra a mulher e a desigualdade de gênero, com ajuda do esclarecimento sobre os enunciados observados, tendo como referência conhecimentos científicos atualizados de diversas áreas, presentes na formação inicial dos docentes, mostrando que é de suma importância uma formação continuada em relação a esses temas.

Para a realização desta pesquisa foram seguidos procedimentos éticos respaldados na Resolução do CNS nº 466 de 2012, como: solicitação de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética com Seres Humanos, autorização para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação do município de Paranaíba-MS, aplicação de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo garantido o sigilo e os direitos dos participantes. O projeto de pes-

quisa foi submetido à Plataforma Brasil e direcionado ao CEP da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS para apreciação ética, recebendo parecer favorável.

Os/As participantes deste estudo foram profissionais da educação, professores/as, coordenadores/as e diretores/as das instituições de ensino e a coordenadora de Políticas Públicas para as Mulheres e a Secretária de Educação da cidade de Paranaíba-MS. Foram entrevistados quarenta e quatro (44) indivíduos. As escolas estão localizadas em diferentes regiões do município e apresentam diversidade de realidades e contextos.

A pesquisa teve como critério de inclusão as escolas municipais de Paranaíba-MS que tinham o Ensino Fundamental II e nas quais os/as gestores/as concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizou-se como critério de exclusão as escolas municipais que possuem apenas no Ensino Fundamental I.

Quanto ao cenário do estudo, este se limitou a cinco (05) instituições públicas de ensino da rede pública municipal. Porém, apesar de cinco (05) escolas municipais oferecerem o ensino fundamental II – sendo três (03) escolas urbanas e duas (02) rurais - o universo pesquisado se restringiu a três (03) escolas, já que dois gestores/as se recusaram a participar do estudo. A recusa dos gestores/as se deu pelo desacordo dos/as professores/as motivados pela falta de tempo a responder a pesquisa, tendo em vista que esta acontecia em ano letivo, e primeiro ano com aulas presenciais na pandemia da Covid-19. Dentre as escolas participantes, são duas (02) escolas urbanas e uma (01) rural. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice B.

Após as análises das entrevistas, foi feita uma formação/orientação aos/as professores/as, que se constituiu de uma palestra, com duração de 02 horas, via *Google Meet* - que é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências - para os/as profissionais entrevistados/as e que apresentaram interesse na temática. Foi construído um roteiro, baseado nas cartilhas disponíveis para ser trabalhado o Programa Maria da Penha vai à Escola.

Como resultados já alcançados pode-se afirmar que embora se tenham propostas para a discussão do enfrentamento à violência contra mulher nas escolas, elas ainda não são realizadas de forma sistematizada e nem regular. A escola embora esteja aberta a realizar essas discussões, ainda não possui nenhum tipo de formação adequada para tratar a temática. As poucas palestras e rodas de conversa que tratam sobre o tema, são feitas pela OAB (Ordem de Advogados do Brasil), e parece não haver uma grande articulação entre Secretaria de

Educação, Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e escolas, no sentido de haver formações e orientações partidas dessa integração dos setores. Desta maneira, embora exista a proposta do Programa Lei Maria da Penha vai a Escola na cidade de Paranaíba-MS, ela não está acontecendo no momento, mesmo o município ocupando o 5º lugar no ranking de feminicídios do estado de Mato Grosso do Sul, durante os anos de 2015-2021.

Em relação à discussão sobre a de construção e desigualdade de gênero, nota-se que não associam as relações de poder entre homem e mulher, e a construção patriarcal, machista, e tradicional de gênero como uma variável importante para a construção de uma sociedade menos desigual e menos violenta. O tema ainda é visto como um “tabu” para escola e só é discutindo do âmbito de desigualdade profissional em relação ao gênero.

Parte das discussões baseadas nas análises e as considerações finais, por seu turno, apresentam reflexões gerais mais elaboradas a partir do estudo das teorias envolvidas e a partir das análises descritas nos primeiro se segundo capítulo.

1 GÊNERO, EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Essa pesquisa é fruto do estudo que teve como objetivo compreender o fenômeno da violência contra a mulher, que nasce de uma cultura marcada social e ideologicamente pelo patriarcado, permeada pela noção de gênero e relações de poder construídas culturalmente, bem como os desdobramentos pedagógicos que podem ser realizados para o enfrentamento desse tipo de violência.

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica do estudo. Na primeira seção, centra-se a atenção na discussão sobre gênero e poder sobre a ótica do pós-estruturalismo. Na seção seguinte, discorre-se sobre os principais conceitos sobre gênero, enfatizando todas as ondas do feminismo e como essa concepção de gênero e militância dessas mulheres influenciou as primeiras políticas educacionais sobre o tema. Dando seguimento aos tópicos, na terceira seção é apresentada a problemática da violência sofrida pelas mulheres e a violência de gênero, especificando os tipos de violência que são sinalizadas na Lei Maria da Penha. Por fim, é apresentado um breve panorama sobre a criação da Lei Maria da Penha e a escola enquanto possibilidades de enfrentamento à violência contra a mulher.

1.1 CONCEITO DE GÊNERO E PODER SOB A ÓTICA DO PÓS-ESTRUTURALISMO

A corrente teórica na qual se baseia este trabalho, se dá no final dos anos de 1980, com a historiadora estadunidense Joan Scott lançando o artigo que demarcaria uma leitura pós-estruturalista a respeito de gênero, explorando suas potenciais análises sobre desconstrução, ressignificação e relações de poder. Segundo Oliveira (2016), Scott foi influenciada por correntes pós-estruturalistas, que foram inspiradas pelo pensamento teórico de Jacques Derrida e Michel Foucault.

Para Scott (1990), é necessário não apenas a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, mas também se faz necessário que se realize uma historicização e uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual, no qual:

Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas (SCOTT, 1989, p. 18-19.)

Pensando na desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino e superando o pensamento dicotômico sobre os gêneros, Louro (2014) demonstra que desconstruir a polarização rígida dos gêneros seria problematizar a oposição entre eles e a unidade interna de cada um. Envolveria perceber também que cada um desses polos é extremamente diversificado, pois não existe apenas um tipo de mulher, mas uma diversidade de mulheres.

No sentido de se unir ao entendimento da complexidade social é importante problematizar esses conceitos polarizados e duais, é importante também, segundo Louro (2001), compreender que os processos constitutivos de gêneros não são duais, polarizados, lineares ou muito menos fixos. Sendo assim, não é possível acordar que um dos polo obtém o poder, de uma maneira estável e fixa e outro não, pelo contrário, devemos suspeitar que o poder é praticado pelos indivíduos e tem efeitos sobre suas ações (LOURO, 2001, p. 42).

O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Para a autora, os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e estâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2001, p. 26).

Segundo Joan Scott (2007) as relações entre os sexos são construídas socialmente, o que já havia sido apontado por outras teóricas feministas, porém, para a autora isso ainda diz pouco, porque não elucida como estas relações são construídas e porque são construídas de forma desigual privilegiando o homem, também não diz como atuam ou mesmo como mudam, assim chegando à conclusão que só essa certificação, não tem força suficiente para integrar ou mudar os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 2007). Sendo assim, Scott vai além das propostas anteriores e articula a noção de construção social com a noção de poder.

A elucidação sobre gênero apresentada por Scott (1995) nos diz que o “gênero é um aspecto constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero, é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 21). Sendo assim, segundo a autora, há quatro elementos intrinsecamente relacionados que caracterizam o gênero como constitutivo das relações sociais:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados

para diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo. Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função do nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (SCOTT, 1995, p. 7).

Segundo a autora, diferenças sexuais dizem respeito à política de representação de gênero, na qual se busca encontrar respostas sobre o papel das mulheres na sociedade. Um fator importante citado pela autora é a natureza da sociedade em desqualificar e reprimir o papel da mulher em um âmbito geral, sobre hierarquias e articulações, fazendo uso do poder.

Outro conceito que também influenciou Scott (1990), foi o conceito de poder proposto por Michel Foucault. O poder segundo Foucault (1975), não pode ser compreendido como um elemento unificado, coerente e centralizado, longe disso, o poder aqui é entendido como constelações dispersas de relações que são desiguais nos campos das forças, entendendo que o poder é um emaranhado de relações conflitantes, de limites, de possibilidades e de resistência.

De acordo com Foucault (2008), o poder é um ato que se executa sobre a ação dos outros e, portanto, está contido entre todas as relações que se institui na nossa vida. Para Foucault as relações de poder são características do ser humano e, contanto que sejam vividas entre pessoas “livres”, elas sempre vão ser visadas pelas capacidades estratégicas de reversão internas às diferentes formas de dominação. Foucault (1993) fala da intolerância segundo o conceito de liberdade e de como o poder também é produtivo porque produz assujeitamentos, e ainda produz a necessidade de lutar, de criar táticas para instigar o jogo de forças que as opressões impõem.

Segundo Foucault (1993), a ausência de dominação não é possível, devido ao conjunto de regras sociais onde o sujeito está colocado, porém, o poder de resistir também existe desde que exista liberdade. Sendo assim, o que se pode fazer é trazer a ética para o campo das relações cotidianas que marcam a microfísica do poder, exercitando-a como prática reflexiva da liberdade e, dessa maneira, mudando os jogos de poder com a finalidade de obedecerem às relações de forças mais justa.

De acordo com Silveira, Nardi e Spindler (2014), outro ponto importante do pensamento foucaultiano das formas de legitimação e das formas de dominação é que a verdade é construída como uma rede discursiva que emerge nas relações sócio históricas, e , é por essa forma, que se estabelece o estatuto de regime de verdade. Dessa forma, as relações de gênero não estão ligadas em uma teoria biológica que define a sua própria concepção. Elas

são elaboradas nos jogos de saber-poder em que estamos inseridos, os quais produzem nossos corpos e as formas que assumem as relações.

Ainda segundo Silveira, Nardi e Spindler (2014), esses dois conceitos-chaves da obra do autor supracitado, que são: poder-resistência e regimes/jogos de verdade, são essenciais para a análise dos modos de dominação que definem posições diferentes para homens e mulheres em nossa sociedade, até chegar à violência contra a mulher.

Segundo Louro (2003), as relações de poder na concepção de Foucault, sinaliza que o poder não apenas nega e coíbe, mas também produz. Essa concepção mostra que o poder também produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, aumenta a utilidade econômica e diminui a força política dos indivíduos. Dessa forma, os gêneros se produzem nas relações de poder e pelas relações de poder, ou seja, atua como força geradora de violências. A violência contra a mulher é um exemplo claro dessa relação.

A violência nesse trabalho é percebida como um elemento das práticas sociais hegemônicas de fixação de sentidos e identidades em uma organização de gênero que é patriarcal, sexista e misógina. Essa forma de organização é constantemente distribuída pelos indivíduos, conforme o contexto de posições que eles vivem, e por isso não pode haver um conceito de fixação de estrutura.

Desta forma, quando Foucault defende que onde há poder, há resistência, pode-se afirmar que da mesma forma que o gênero é produzido pelas relações de poder, a resistência a essa concepção binarista, tradicional e machista em relação ao gênero, como foi os movimentos feministas e as lutas por políticas públicas para as mulheres, também é produzida por essas mesmas relações, ou seja, é necessário reconhecer o caráter estritamente relacional das relações de poder. Estas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que estão presentes em toda a rede de poder e representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão.

1.2 O GÊNERO E A SUA INCORPORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O movimento feminista, principal responsável pela conquista da Lei Maria da Penha no Brasil, se apresenta como favorecedor de críticas sobre a sociedade, principalmente no que tange às reivindicações sobre a igualdade de gênero. O conceito de gênero manifesta-se dentro desse movimento social, que traz consigo uma luta pela igualdade social e a igualdade

entre os gêneros. Consideram-se, segundo Soares (1994), a existência de três momentos do feminismo, que é denominado como as três ondas do feminismo. A primeira onda tem início em meados do século XIX até os anos 1950, a segunda onda vai até meados de 1980, e a terceira onda é contemporânea, e é considerada um pós-feminismo.

A primeira onda, conhecida como sufrágismo, que teve início no curso do século XIX e perdurou até o início do século XX no Reino Unido e nos EUA, foi organizada por um grupo de mulheres, as maiorias brancas, trabalhadoras e de classe média, que, por meio da conquista do direito ao voto, deram o pontapé inicial para o processo de emancipação das mulheres em relação ao ambiente doméstico, a vida privada e a tutela dos pais e maridos, ao garantir a representatividade das mulheres na condução da vida pública e política dos seus países.

Da mesma forma, a conquista do voto, que ocorreu na Inglaterra, em 1918, e, nos EUA, em 1920, abriu caminho para outras duas batalhas: a luta pela igualdade de direitos contratuais e de propriedade entre homens e mulheres, incluindo o contrato matrimonial que dá a mulher liberdade para escolher seu cônjuge e a luta pelo direito ao acesso a instrução e ao mercado de trabalho.

No Brasil, o movimento sufragista ganhou força nas primeiras décadas do século XX e compartilharam as pautas internacionais, mediante a conquista do direito ao voto, em 1932, no governo Vargas e, apenas em 1945, o direito ao acesso a escola e ao mercado de trabalho, mediante autorização de uma figura masculina: pai, irmão ou marido. Pode-se dizer que esta fase teve um caráter eminentemente político-militante, no sentido de dar visibilidade pública às históricas desigualdades construídas entre homens e mulheres, por meio da garantia na participação da vida política, via sufrágio.

Todavia, não houve preocupação, nessa fase, em realizar uma “autoanálise”, “uma auto avaliação” da condição da mulher naquelas sociedades, algo que só ocorreu a partir da segunda metade da década de 1950, em um contexto mundial de grande efervescência social e política, pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente nos EUA e em alguns países da Europa como Inglaterra e França, e que se convencionou chamar de segunda onda.

A segunda onda se inicia em meados de 1960 e vai até meados de 1990. Simone de Beauvoir é considerada uma das percussoras da segunda onda, com o livro “O Segundo Sexo.” Este momento correspondeu há uma grande atividade e inovação, e, suas discussões tinham como ponto central a opressão feminina. Havia também, uma grande aversão sobre o

fato de que as mulheres permaneciam em desvantagem não apenas na esfera pública, como também na esfera privada, onde surge o conceito de que o pessoal é também político.

Segundo Nogueira (2012), as contestações giravam em torno das políticas de reprodução e da identidade, da contracepção e do aborto, e da sexualidade. Com referência à sexualidade, discutia-se sobre o prazer da mulher e também sobre a heterossexualidade compulsória, a violência sexual e doméstica, os abusos, os estereótipos e o tratamento do feminino como objeto em várias esferas. Neste momento, compreendeu-se que a injustiça social não estaria atrelada apenas à questão classista, dado que, além da classe, as questões de gênero e raça também estariam unidas no processo de opressão de alguns grupos, sendo que “as práticas sociais tinham impedido algumas pessoas de serem incluídas nessa categoria universal e buscava remover os obstáculos para a realização de seus direitos individuais” (SCOTT, 2005, p. 22).

A segunda onda, foi um período fundamental para o surgimento das reivindicações das mulheres negras e pobres, uma parcela da população que precisava buscar acessos diferentes para que pudessem garantir igualdade, evitando, assim, que apenas a mulher branca, principalmente pertencente às classes média e alta, tivesse seus direitos reconhecidos. De acordo Narvaz e Köller (2006, p. 649), no campo internacional, a partir da década de 80, iniciou-se uma indagação a respeito de algumas verdades científicas, particularmente nas ciências sociais que, até então, inspiravam-se nos modelos de pesquisa das ciências biológicas, saindo assim, para um processo de desconstrução com o pós-estruturalismo. Esta nova perspectiva influencia então o feminismo francês, a partir de Foucault e Derrida, procurando investigar a linguagem e símbolos.

Foi nesse período que Simone de Beauvoir mesmo sem trazer em suas análises a palavra gênero, traz uma concepção crítica que desnaturaliza a condição feminina de uma determinação biológica que ocultava desigualdades e opressões nas relações entre homens e mulheres. O que se buscou com o uso da palavra gênero foi desconstruir a percepção ideológica, naturalizada de que as diferenças físicas e biológicas entre homens (pênis, saco escrotal e esperma) e mulheres (vagina, útero, seios) correspondiam automaticamente a diferenças e desigualdades de papéis, direitos e deveres entre eles.

O que se queria dizer com isso era que determinadas características e qualidades tidas como naturalmente femininas (fraqueza, fragilidade, sensibilidade, emotividade, passividade, etc.) eram utilizadas para justificar uma condição de inferiorização, subordinação e submissão das mulheres. Ao contrario, essas características e qualidades não estavam inscritas no corpo,

na essência ou na identidade da mulher, mas era produto de uma construção cultural, social e historicamente determinada.

Ou seja, enquanto distintivo diferenciador e qualificador do que é social, cultural e historicamente determinado nas relações entre homens e mulheres, gênero passa a adquirir um caráter político, no sentido de ser um instrumento de mudanças e transformações sociais nas relações entre homens e mulheres em sociedades machistas, capitalistas e patriarcais. A própria Lei Maria da Penha, é o resultado prático e um instrumento para combater a ideologia machista e patriarcal, que alimenta a violência doméstica e familiar contra as mulheres.

O aprofundamento dos estudos sobre gênero, indissociável das demandas práticas dos movimentos feministas da segunda onda, pautou destaque para o aprofundamento do debate sobre as inter-relações e as intersecções entre gênero e mulheres de diferentes raças e etnias, classes sociais, condições físicas, religiões e orientações sexuais, por meio do conceito de interseccionalidade, privilegiando a pluralidade e a diversidade feminina, o que provocou a mudança do termo genérico “mulher” para “mulheres”.

Segundo Araújo (2002), o conceito de interseccionalidade, focaliza, sobretudo, as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente, classe ou sexualidade, “podem contribuir para estruturar suas experiências das mulheres negras, surgiu entre um grupo de mulheres negras que faziam parte do movimento feminista americano, com a perspectiva de incluir nos debates e pautas feministas as relações de submissão, dominação e opressão historicamente vividas pelas mulheres negras, não só pela condição de serem mulheres, mas pela condição de raça.

No Brasil, ainda na vigência do regime militar, já transitava, no meio acadêmico, os primeiros estudos sobre a condição de opressão feminina, como o livro de Heleith Saffioti (1969) intitulado *A mulher na sociedade de classes*, que traz, a partir de um olhar marxista, reflexões sobre a questão das mulheres numa sociedade de classes.

Ressalta-se que, apesar dos primeiros estudos sobre a condição da mulher ser anterior ao surgimento do movimento feminista brasileiro, a incorporação do conceito de gênero nos estudos feministas brasileiros só ocorreu aproximadamente trinta anos depois. Sintetizando, pode-se dizer que esta fase teve um caráter de construção teórica sobre a mulher, introduzindo a categoria de gênero para “dividir”, “separar”, “desvincular” a relação naturalizada e silogizada entre o que é sexual e o que é social, histórico e cultural.

Entretanto, a partir da década de 1980, observaram-se alguns avanços nos estudos de gênero, principalmente nos campos da filosofia, história, antropologia e sociologia, deixando

emergir uma preocupação com o aprofundamento e reformulação das primeiras construções teóricas iniciadas na fase anterior. Os resultados desses estudos caracterizaram o que se convencionou chamar de terceira onda, que será abordada a seguir.

Segundo Soares (1994), após várias críticas lançadas a segunda onda feminista, e partindo de novas teorizações como o construcionismo social², originário das correntes pós-modernas, manifesta-se a terceira onda do feminismo, conhecida também como pós-feminismo. Algumas autoras como Conceição Nogueira e Judith Butler são percussoras sobre a questão da diversidade e do antiessencialismo relacionada aos movimentos feministas. Com as lacunas deixadas pela primeira e segunda onda, a terceira onda feminista tem seu início nos anos 90, onde foi sinalizada a importância de dar voz a diversidade de mulheres que existem, e, por isso, existem demandas diferentes para cada uma delas.

Desta forma, pode-se afirmar que com o surgimento da terceira onda, houve uma busca para que se unificassem as lutas feministas, incluindo aqui a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça, com isso, foi criando forma a ação política feminista e ²antirracista, levantando tanto questões raciais como também as questões de desigualdade de ³gênero (CARNEIRO, 2003). Em conjunto com as causas do Feminismo Negro, o Feminismo envolvendo homossexuais e mulheres transexuais constituem a pauta da luta das mulheres pela igualdade de gênero.

Poder-se-ia dizer, então, que dois estudos ganharam destaque entre os estudiosos e militantes dos movimentos feministas, por terem propiciado a ampliação das ações afirmativas de promoção da igualdade de direitos entre homens e mulheres: os estudos da historiadora americana Joan Scott e da filósofa, Judith Butler.

Joan Scott (1990), em sua obra principal, *Gênero: uma categoria útil de análise*, utiliza o conceito de gênero não para reafirmar estudos anteriores que ratificavam as relações entre os sexos como uma construção social, mas para explicar como e por que essas relações são construídas de forma desigual privilegiando o sujeito masculino.

Para ela, existe uma articulação entre a desigual construção social do ser homem e ser mulher com a noção de poder, ou seja, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, da mesma forma que gênero é uma forma primeira de dar sentido as relações de poder historicamente construídas. Para ilustrar a

² O construcionismo social ocupa-se de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo-se a si mesmas). Busca articular formas compartilhadas de entendimento tal como existem atualmente, como existiram em períodos históricos anteriores, e como poderão vir a existir se a atenção criativa se dirigir neste sentido.

contribuição da autora, pode-se perceber que a própria Lei Maria da Penha traz como matriz de gênero a compreensão da violência doméstica e familiar contra a mulher como o produto de relações desiguais de poder historicamente construídas entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

As contribuições de Judith Butler vão na direção da crítica ao binarismo, no qual a relação entre homem e mulher é definida por um olhar teórico que enquadra todos os seres em apenas duas possibilidades (masculino/feminino), bem como a defesa de que a própria diferença sexual (que antes era tida como substância, como essência) é uma construção social. Ela também faz críticas aos conceitos essenciais de homens e mulheres, reafirma a tese de que o sexo é uma construção social e levanta questionamentos sobre a existência de uma identidade masculina e uma identidade feminina. Em seu livro *Problemas de Gênero*, Butler (2003) define o conceito de gênero não como identidade (algo que constituía um dos fundamentos dos movimentos feministas da época), mas como *performance*. Ou seja, para ela, o conceito de identidade desenvolvido pelas sociedades ocidentais é algo estático, permanente e constante o que retiraria dos seres a possibilidade de se transformar, isto é, de ser (ou estar) outra coisa para além das identidades preestabelecidas.

Por outro lado, a *performance* (ou performatividade) pressupõe um processo de subjetivação dos seres como algo fluido e em movimento, e, portanto, com um grau de liberdade de pensar, de agir, de “se representar” mediado e relativizado por vários dispositivos culturais. Ou seja, é um equívoco reduzir gênero a identidade, porque há outros marcadores sociais, culturais e psicológicos que contribuem para o processo de subjetivação dos seres humanos.

As contribuições analíticas de Judith Butler foram fundamentais para reorientar os estudos posteriores sobre gênero e, principalmente, abriram novos olhares sobre a multiplicidade de possibilidades de expressão humana: ser um e não ser outro; ser um e ser outro; não ser nenhum, e ser outro; ser um pouco de um e nada do outro, ou ser muito de um e pouco do outro, etc.

Por fim, o que se pode dizer é que, como movimento social, filosófico e político, o movimento feminista tem-se renovado e reavaliado para buscar alternativas teóricas e práticas para alcançar, cada vez mais, uma vivência humana capaz de reconhecer e reafirmar a igualdade entre homens e mulheres. E, para isso, vem alterando, substancialmente, determinados padrões, práticas e valores predominantes que ainda persistem naturalizados e normalizados no contexto de muitas sociedades.

No momento atual os feminismos latino-americanos têm conhecido outras perspectivas para as ações feministas e modelos diferentes de se relacionar com as instituições governamentais. Esse novo momento não está livre de controvérsias e tensões, e essas novas estruturas têm sido conhecida a partir da teórica Marlise Matos (2010), que considera que exista uma possível “quarta onda” de feminismo em curso no Brasil.

De acordo com Matos (2010), a quarta onda seria caracterizada pela institucionalização das demandas das organizações de mulheres, através da relação das mulheres na esfera dos poderes executivo e legislativo; a formação de mecanismos institucionais nos executivos federais, estaduais e municipais, encarregados pela efetivação das políticas públicas para as mulheres; articulação criação de uma agenda feminista transnacional e, por último, um nova maneira de atuação do feminismo – transnacional, por meio de uma luta radical contra o neoliberalismo e capitalismo, vinculando-se com demais movimentos sociais. Esse movimento foi iniciado nos últimos cinco anos e é marcada pela presença dos meios de comunicação com diversas clivagens sociais atreladas ao gênero na luta feminista, a disseminação da ideia de um feminismo interseccional e a organização em forma de coletivos.

O Brasil, por exemplo, experimentou (e vem experimentando) um processo contínuo de lutas e conquistas relacionadas à emancipação das mulheres, desde o fim do regime militar e a reabertura democrática até os dias atuais. E, mesmo tendo seguido uma coerência teórica e política condizente com as três fases dos movimentos feministas internacionais, o movimento feminista brasileiro travou suas lutas e conquistas particulares (umas já conquistadas e outras ainda em curso). Nesse sentido, é a partir de um olhar cuidadoso sobre as formas particulares de construção e manifestação das desigualdades sociais e históricas entre brasileiros e brasileiras que será possível pensar daqui em diante, em um fenômeno que se constitui como um dos principais reflexos dessas desigualdades, mas também como uma das principais áreas temáticas ou bandeiras de luta do movimento feminista brasileiro: a violência contra a mulher e, mais especificamente, a violência doméstica e familiar.

Segundo Soares (1994), em meados de 1980, registram-se esforços governamentais, em âmbito continental e também no Brasil, em relação à inclusão das relações de gênero como tema transversal em suas ações e políticas públicas. Mas somente a partir da década de 1990 é que as bases para a inserção das temáticas de gênero na educação são consolidadas. Nesse período, uma nova racionalidade foi materializada por meio das políticas educacionais.

No que se refere à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, Madsen (2008) afirma uma demarcação histórica que divide as agendas de políticas de gênero no país em duas. Segundo a autora, a primeira agenda inicia-se em 1996 com a aprovação da LDB/1996 e inúmeras reformas educacionais executadas na década de 1990, porém, todo o processo ocorreu sem a contribuição direta da sociedade, e a segunda é iniciada durante o governo Lula (2003 a 2011), vista como um marco nas questões sobre a inserção das diversidades na esfera governamental. Foi iniciada após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres de 2004, onde se produziu o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, cujo eixo estruturante foi a educação. Sua formulação resulta de um processo participativo que envolveu Estado e Sociedade, por meio de negociação de demandas.

Neste contexto, foram criadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - SPM. Essas duas secretarias representaram um momento de ruptura e cooperaram para a criação de uma agenda mais ampla de gênero e, de alguma forma, para a participação social no processo de formulação dessas agendas, atendendo a demandas de grupos específicos.

Ainda segundo Madsen (2008), a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, enquanto norteadoras de políticas públicas federais, é relativamente recente. O começo da inserção dessas temáticas se dá a partir de 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, sob grande influência dos movimentos feministas e dos organismos multilaterais que forçaram uma resposta do governo aos compromissos assumidos internacionalmente. É, porém, a partir do primeiro mandato do governo Lula, em 2003, que essa temática é institucionalizada.

É percebida a grande preocupação em relação às mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao final dos anos de 1980, a consolidação da Constituição Federal de 1988, e também no período de 1990, que constituem importantes reformas educacionais. As análises feitas do ano de 1988 a 2002 são uma importante referência de estudos sobre a estrutura curricular, avaliação de desempenho e fluxo escolar, financiamento da educação, formação docente, e também, o estudo sobre gênero, raça e direitos humanos.

É notável como o gênero enquanto um modo de ressignificar as relações de poder estabelecidas e apresentadas pelas políticas públicas nas formas mais variadas, níveis e modalidade de ensino, levou as relações entre gênero e educação a ganhar maior visibilidade nas pesquisas educacionais a partir do ano de 1990. A ano de 1980 é sem dúvidas, muito representativo na história do Brasil, pois nos indica como o período de abertura democrática do país.

Há também importantes avanços no campo educacional em meados de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que fizeram algumas reformas federais pertinentes. Discute-se a seguir sobre a criação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Parâmetros Curriculares de Educação (PCN).

É sabido que uma análise sobre as transformações históricas de políticas educacionais no Brasil tem como seu marco inicial a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. É, pois, a partir da aprovação dessa lei, que se delimita que a educação no Brasil deve ser organizada e administrada separadamente por cada nível de governo, descentralizando suas ações. A LDB, que ficou por oito anos em tramitação no Congresso, revogou todos os textos legais até então em vigor, que visto por determinado ângulo, consegue-se enxergar a conquista dos profissionais da educação. Por outro ângulo, encerra algumas derrotas que se referem às demandas dos setores da educação, pois em 1996 o Projeto de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, sofreu fortes intervenções do governo federal, naquele momento sobre a coordenação do Ministério da Educação, cujo projeto substituto foi construído pelo então senador Darcy Ribeiro.

Em 1994, foram elaborada as “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade”, pela então Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do antigo Ministério da Educação e do Desporto. Essas diretrizes tiveram como objetivo definir 11 diretrizes para um programa de educação sexual particularmente para crianças e adolescentes, dentre elas: “[...] iniciar o programa de educação sexual na pré-escola, prosseguir no primeiro e segundo graus, estender-se ao terceiro grau e contemplar o ensino profissionalizante, cursos supletivos e outros [...]” (BRASIL, 1994, p.15). Também consta na proposta fazer um diagnóstico dos materiais disponíveis no sistema formal de ensino para a discussão da temática na perspectiva de avaliar sua adequação bem como elaborar outros que atendam às necessidades da escola.

Essas diretrizes, ainda que consistisse como uma iniciativa inovadora para a realidade nacional da época, não utilizou nenhuma só vez as expressões lésbica, gay, homossexual ou travesti. Uma única alusão ao termo orientação sexual aparece na p. 15 numa frase que cita a liberdade de orientação sexual num contexto dos direitos humanos. Por tanto, não houve muitas repercussões nas práticas educacionais, estas diretrizes condizem como mais um documento com pouca aplicabilidade no cenário escolar nacional.

As particularidades pertinentes às questões de gênero e sexualidade encontram-se como um marco histórico na implementação dos PCNs em 1997, carregando orientações isoladas por área em vários cadernos, contendo um volume para tratar especificamente da

temática da diversidade sexual. Os PCNs significaram um grande avanço nas políticas curriculares.

De acordo com Nardi, Silveira e Machado (2013), os PCNs indicam que o tema da orientação sexual¹ e das relações de gênero seja trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas e articulada a outros temas pertinentes. É importante destacar que o PNE trouxe um currículo mediado por diretrizes democráticas e lineares às demandas firmadas em torno dos direitos humanos universais. Nesse sentido, afirma nas suas diretrizes gerais a garantia da organização de currículos que assegurassem à pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Neste seguimento, após alguns anos surge o PNE 2001-2010 e o PNE 2011-2020. O primeiro PNE foi aprovado sob a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e tinha como objetivo a igualdade de gênero apenas como uma igualdade de sexo nas matrículas. Essa verificação está relacionada à Educação Infantil e possuiu como conceituação o gênero simplesmente como sinônimo de sexo. Porém, o segundo PNE aprovado pela Lei 13.005/14, surge com uma proposta de orientação para a “Construção de uma nova ética”, demonstrando a inserção de grupos anteriormente excluídos: raça, etnia, classe e sexualidade.

O PNE 2011-2020 se estabelece como uma política pública, que propõe várias discussões sobre a igualdade de gênero, discute também temas que já vem sendo trabalhadas no cenário geral da diversidade, que, no entanto, precisam ser trabalhadas de acordo com sua particularidade, com a finalidade de uma saída da subjetividade e se estabilize como prática. Apesar dos avanços, essa proposta sofreu muitas mudanças e se não dizer “retirada” no que se refere a questões sobre sexualidade e gênero.

Já o século XXI é tido como a era dos Estados Democráticos de Direito, havendo um campo de relações de poder que funciona a partir de interesses individuais e coletivos, ou seja, “entre equilíbrio do mercado e o regime do poder público, entre os direitos fundamentais e independência dos governados”. (FOUCAULT, 2008, p. 61). Dessa maneira, as práticas governamentais cuidam para que a mecânica dos interesses não ofereça riscos nem para a população e nem para os indivíduos.

No Brasil, principalmente no campo da Educação, há um grande debate em relação aos Direitos Humanos na arena política. O que se discute são quais ensinamentos são válidos ou não para serem ensinados nas escolas. Uma amostra desse debate, que se dá em nome dos direitos humanos, foi à retirada das questões de gênero e sexualidade do documento final do

Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), depois de uma grande pressão exercida pelas bancadas conservadoras do Congresso Nacional.

Segundo Santos (2002), temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza. E temos também o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza. Sendo assim, podemos notar muitos desafios para as lutas e para as garantias dos direitos humanos nos tempos atuais, onde têm se tido uma conceituação paradoxal do que é diferença e igualdade.

No seio das políticas públicas, especificamente, as de Educação, existem uma distribuição de poder que se inclina a objetificar normas regulatórias de gênero, não somente aqui em relação ao corpo das mulheres, mas também nos espaços físicos das escolas, nas construções dos projetos educacionais e pedagógicos, nas relações entre os/as profissionais e os/as discentes. Desta forma, é importante refletirmos como as questões de gênero estudada na escola são uma ferramenta política e pedagógica para o direito do exercício dos direitos humanos.

Hoje em dia, tanto no Brasil como na América Latina, há avanços e limites em relação aos direitos humanos. Determinadas dimensões de diversidade, discutidas historicamente pelos movimentos sociais e setores organizados da sociedade, instauram-se como peça importante da pauta políticas públicas na educação. Como modelo, podemos citar o Plano Nacional de Educação, trazido anteriormente, assim como o de um Projeto de Lei que planeja censurar professores/as que discutam conteúdos ou articulem sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade nas salas de aula, fatos que demonstram alguns dos desafios que se tem observado no campo da Educação, no contexto da aproximação de questões de gênero e sexualidade.

Em síntese, temas relativos aos Direitos Humanos, e especialmente as discussões sobre gênero e sexualidade, tornam-se alvos de debate e de rivalidade no campo político com envolvimento de grupos religiosos e partidários, especialmente de direita e radicais. A discordância sobre o que é justiça social e o que é o reconhecimento da diferença vai ocupando mais espaço na produção teórica, na análise e na implementação das políticas públicas, entre elas, as educacionais. (FELIX; VASCONCELOS, 2016). Em outras palavras, a batalha que tem como protagonista os direitos sociais, colabora para a admissão de um olhar positivo da diversidade na sociedade, nas escolas, nas políticas públicas e nos currículos escolares.

É importante salientar que a primeira geração dos Direitos Humanos diz respeito aos direitos civis e políticos, aos chamados direitos de liberdade, de proteção contra os excessos do Estado. A segunda geração inclui os direitos sociais, econômicos, culturais, através dos quais se requer acolhimento junto ao Estado. A entrada de qualidade à educação pública e gratuita faz parte dessa segunda geração. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) declara o direito à educação (pública e de qualidade).

No Brasil, o direito de cidadania está inscrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), sendo ilustrado e recuperado, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) que sinaliza, em seu Art. 2º, que a Educação, é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, educa-se porque a educação é um direito e, desta maneira, deve ser garantida de forma igualitária, equilibrada e justa. A amplificação da escolarização e a afirmativa da construção de uma educação escolar igual em condições e oportunidades para todos e todas, institui que o direito à educação escolar se fixe na perspectiva da afirmação da igualdade, expandindo os anos de obrigatoriedade, universalizando-se a educação básica, harmonizando-se a base curricular comum e os modos de avaliação das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem que acontecem nesse contexto.

No entanto, é necessário ponderar que a obrigatoriedade da escolarização e a universalização do ensino, em nenhum momento se darão distantes dos contextos sociais e culturais em que a escola e comunidade escolar estão colocadas. No que se refere à base curricular comum, criada desde LDB, é importante que se pense em quais conteúdos são importantes de serem abordados por todas as escolas da educação básica e como todo processo de seleção, ao mesmo tempo em que escolhe deixar de fora e, assim, se configura em uma relação de poder (SILVA, 1990). Desta maneira, Moreira e Silva (1997) indicam que, na composição de um currículo, as definições dos conhecimentos válidos e importantes sempre

expressam os interesses dos grupos dominantes e, desse modo, reforçam as relações de poder existentes fazendo com que os grupos historicamente subjugados mantenham-se neste lugar.

Ainda que o direito à educação seja um direito de cidadania reconhecido e garantido por lei, embora tenha tido um avanço significativo na universalização desse direito, no cotidiano escolar, encara-se ainda muitos desafios para a efetivação desse direito. Nesse contexto, muitas desigualdades aliam-se à historicidade de preconceitos e discriminações étnico/raciais, de gênero e sexualidade etc.

Nesses tempos em que alunos/as e professoras/es se questionam o que estão fazendo ali, nos parece que a escola tem uma função fundamental nessa construção: educar para a cidadania (não a da sujeição), articulando afirmação das igualdades e das diversidades e o direito a diferir, enfrentando os desafios relacionados a tal afirmação. Em tempos de retrocessos históricos em torno dos direitos humanos, especificamente daqueles voltados às questões de gênero e sexualidade, parece importante resistir para que sejam criadas condições de (re)existir; criar dobras; abrir novas fendas e outros caminhos. Em outros termos, apostar na potencialidade de se fazer (micro) política no ambiente educacional, exercitando coletivamente, por entre polifonia de vozes diversas, o direito à educação (e não só a escolar) como um direito de todos/as, de cada grupo e de cada um/a.

Diante disso é importante compreender que a escola tem grande responsabilidade e pode exercer um papel extremamente importante na promoção do reconhecimento e da igualdade de direitos dos indivíduos discriminados, mas somente poderá cumprir plenamente essa função com educadoras e educadores bem preparados e conscientes da importância social do ensino escolarizado, uma instância capaz de influenciar de maneira profunda toda a sociedade, uma vez que os futuros responsáveis pelas mais variadas instâncias sociais passam pelo ambiente escolar.

Segundo Louro (1997), professores e professoras passaram a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional. Em paralelo com a emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Desta maneira, as práticas e representações educacionais conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses no ambiente escolar e na formação desse/as professores e professoras.

Sem vontade política, sem uma consciência democrática e sem uma ética republicana, o que passa pelo reconhecimento consciente dos direitos de todos os sujeitos na perspectiva

de um Estado laico, não será possível trabalhar seriamente os temas da diversidade de expressão da sexualidade e da identidade de gênero no meio escolar. Essa tomada de posição por parte do corpo docente é uma postura a favor da cidadania: é uma escolha política, a de trabalhar em prol da igualdade de direitos entre todos os/as cidadãos e cidadãs. A ideologia presente nesse caso, que no Brasil é constitucional e que deve ser abertamente assumida, é a da promoção democrática e republicana.

O/A profissional de educação que se omite frente à realidade das discriminações de pessoas quanto à diversidade de expressão da sexualidade e da identidade de gênero acaba por permitir a manutenção dessas atitudes no âmbito maior da sociedade, haja vista que esse aprendizado discriminatório dá-se mediante a reprodução livre desses discursos discriminatórios na sociedade e no próprio ambiente escolar; essa situação, que se encontra especialmente no Currículo Oculto (SILVA, 1999, p. 78), mas também é refletida no Currículo Oficial, é cultural, adentra a instituição de ensino e atua incessantemente.

Uma pretensa neutralidade frente ao problema das discussões sobre sociedade em educação é, nesse caso, algo impossível pela própria natureza dos discursos sociais, que são políticos. Assim, aqueles que pregam essa neutralidade falaciosa da educação em questões sensíveis politicamente também assumem lados e servem a ideologias que, geralmente e de maneira conveniente a si mesmas, ocultam-se. A própria falta de ação por simples desconhecimento produz efeitos que reforçam uma ideologia, culminando no benefício e manutenção do estado de coisas vigente. A educação está no centro de disputas de Poder na sociedade, tornando-se, inevitavelmente, uma atividade política.

Segundo Sacristán e Pérez-Gómez (1998), a educação escolar e instituições criadas para este fim são respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a certa hierarquia de valores. A dispersão dos fins da educação, a complementaridade e “competitividade” que mantém entre si são consequências inevitáveis das variadas esperanças lançadas nessa instituição salvadora em que a escola foi transformada. Por isto, no currículo, tendem a estar concentradas todas as urgências que, partindo de diferentes áreas de interesse, estão voltadas para as salvadoras instituições escolares.

Para a democracia, o currículo escolar é importante por refletir a distribuição de poder, ao mesmo tempo em que é um instrumento de redistribuição desse poder. O currículo pode ajudar a manter um estado de coisas, ser conveniente a certos grupos sociais, mas pode também ser um valor e o vetor para a correção de injustiças sociais. O currículo pode ser

usado para a reconfiguração da distribuição de poder na sociedade, empoderando categorias discriminadas; pode ainda ser utilizado para segregar categorias sociais, que se queiram colocar à margem da sociedade, ou, além disso, pode se tornar um fator de perpetuação de discriminações sociais, em função de omissões no currículo oficialmente prescrito, em função de práticas escolares não questionadas e de ideologias explicitadas ou não.

O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Então, esse currículo está lançado e fundamentado. Ainda assim, na escola não se ensina apenas o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que ocorrem de maneira implícita, isto é, nas entrelinhas das relações de poder que se estabelecem no âmbito escolar. Silva (2003, p. 78) classifica essas aprendizagens informais como currículo oculto. Segundo ele, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Dessa forma, a partir do currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações para que essa sociedade seja constituída.

Para Althusser (1974), a escola é um aparelho ideológico do Estado. Por isso, caracteriza-se como uma instância situada em posição privilegiada na sociedade para que se exerça o combate a preconceitos e discriminações. No Brasil, a escola é regulada pelo Estado, mesmo na modalidade de escola de administração privada, e por isso, deve seguir as diretrizes curriculares nacionais e as leis do país.

A definição de Estado pretendido por uma nação em suas leis deve estar refletida no currículo escolar oficial e nas práticas escolares. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 prevê a igualdade de direitos entre todos os/as cidadãos e cidadãs, conforme garante o Art. 5º – “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1998).

De acordo com a posição pós-estruturalista há uma prioridade da linguagem como campo de luta ao redor da construção e exigência de significados acerca do mundo social; inquieta-se com as características subjetivantes da linguagem. Atribui-se uma postura distinta de crítica a partir de noções como dúvida, deslocamento, instabilidade, incerteza, assumindo noções como negação e refutação. O que intitulamos de realidade social é exposto como um

sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos que, por sua vez, gera uma multiplicidade de posições para o sujeito, representando o caráter processual das identidades que nunca estão completas e finalizadas.

O conhecimento curricular a partir da visão pós-estruturalista, exibem fortes elos entre sujeito, verdade, poder, razão e linguagem, considerando as forças subjetivadoras que esses elos carregam. O entendimento do currículo como campo de conhecimento em uma interpretação pós-estruturalista, inclina-se para a análise das condições históricas e políticas que tornam distintas abordagens curriculares irrefutáveis em dada época; aplica-se nas relações de poder ao qual o discurso curricular é moldado; debate quais são os interesses que são atendidos e excluídos; quais indivíduos se beneficiam; quais os indivíduos que participam com autoridade do discurso curricular. Ao executá-lo, tocam necessariamente, nas condições históricas e políticas que determinados dispositivos discursivos podem adentrar na formação de dadas concepções sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, definindo assim algumas direções de escolarização e de produção subjetiva.

Segundo Corazza (2007), os currículos são realizados através de uma linguagem não transparente, que não está constituída em uma verdade incontestável ou ideologicamente estável. Ao reconhecê-los como possuidor de uma natureza discursiva que é sempre arbitrária e ficcional, sendo necessário entender que as palavras usadas para nomear coisas em um currículo são fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas.

O currículo aqui também é visto como uma linguagem, como uma prática social, que pode ser discursiva ou não-discursiva, e que se realiza através de saberes, instituições, prescrições morais, normas, regulamentos, valores, relações, modos de ser sujeito, sendo assim, é tido como um dispositivo saber-poder-verdade em relação a linguagem.

No que se refere ao combate à violência contra a mulher, as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei n.º 9.394/96), passaram a prever que este seria um tema transversal de suma importância e de inclusão obrigatória nos conteúdos curriculares da educação básica, em todas as instituições públicas e privadas. A Lei Federal n.º 14.164/2021 foi publicada em 10 de junho de 2021 com a obrigatoriedade de incluir nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher, e também instituir em março, a Semana Escolar do Combate à violência contra a mulher.

1.3 A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Nas últimas décadas, as mulheres alcançaram avanços que as têm colocado em papéis de protagonismo cada vez maior. Ainda assim, muitas ainda sofrem violência no seu dia a dia pela circunstância de serem mulheres, de maneira que, o gênero acaba por se constituir num sério fator de risco. De acordo os dados coletados de 2006 a 2010 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil está entre os 10 países com o maior número de homicídios femininos. Essa realidade é ainda mais alarmante quando se apura que, em geral, o homicídio contra as mulheres é cometido por homens com quem a vítima possui ou possuía uma relação afetiva. Normalmente, os crimes são cometidos com o uso de arma de fogo ou objeto cortante e acontecem nas próprias residências.

Sabe-se que histórica e culturalmente, a nossa sociedade acaba por absolver e naturalizar a violência doméstica, até mesmo por meio dos ditados populares do tipo: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”; “ele pode não saber por que bate, mas ela sabe por que apanha”; “mulher gosta é de apanhar”. Esses ditados, tidos como algo natural do nosso dia-a-dia mostra a naturalização e a convivência da sociedade em relação à violência doméstica. Esses ditados expressam uma ideia enganosa, seja ela por nosso inconsciente coletivo pensarmos que a violência doméstica é algo a ser resolvido no âmbito privado, ou até dos motivos da vítima a continuar com o agressor.

Segundo Dias (2019), a sociedade ainda cultiva valores que produz a violência, e o fundamento dessa violência é de cunho cultural e histórico, que decorre da desigualdade do exercício do poder, existindo um indivíduo dominante e um dominado. É sabido também, que a grande maioria das relações familiares têm início em um elo de afetividade, ou seja, surgem de uma “relação amorosa”. Diante disso, é importante questionarmos: como essas relações afetivas migram para violência? Por que essas mulheres sofrem em silêncio? Por que essas mulheres, na maioria das vezes, continuam na relação com o seu agressor?

O ciclo da violência é perverso, e antes mesmo do relacionamento tornar-se abusivo, há sinais indicativos que devem servir de alerta como: o apego rápido, o ciúme excessivo, o controle do tempo da parceira, o afastamento dos amigos e da família, a culpabilização da mulher e a minimização dos abusos.

De acordo com Dias (2019), a primeira parte da violência se dá pelo silêncio seguido da indiferença. Depois surgem as reclamações e reprovações. Após isso, começam os castigos e punições. A violência psicológica transforma-se em violência física. O gritar passa a ser

empurrões, tapas, socos e pontapés. A violência não se restringe apenas a vítima, também destrói seus objetos preferidos e a humilha na frente dos/as filhos/as, ou até os/as agridem também, pois sabem que na maioria das vezes é seu ponto fraco e acaba sendo a maneira que o agressor utiliza para manobrar a vítima.

Em muitos casos a vítima encontra justificativas para as agressões do parceiro, acredita que é apenas uma fase e que logo irá passar, há também a justificativa do trabalho excessivo e a dificuldade com questões financeiras. O agressor afasta a mulher de todas as redes de apoio que ela poderia usar para sair daquela situação de violência. O ciclo da violência é um ciclo espiral que não tem mais limite.

Até 2013, um total de 106.093 pessoas morreu por sua condição de ser mulher. De acordo com dados da OMS, a taxa de morte como feminicídio é a quinta maior do mundo. No ano de 2016 o número de relatos de violência contra mulheres aumentou significativamente para 140.350, sendo que 50,7 das agressões dizem respeito a violência física, 31,8% a violência psicológica, 6,01% corresponde à violência moral, 1,86% corresponde à violência patrimonial, 5,05% corresponde à violência sexual, 4,35% ao cárcere privado e 0,23% ao tráfico de pessoas.

Segundo o relatório da OMS (2013), grande parte das violências sofridas pelas mulheres ocorre dentro da sua própria casa junto à família, sendo o agressor seu atual ou ex-companheiro. Essas mulheres convivem com a violência sofrida pelo seu agressor, por em média 10 anos, antes da separação, denúncia ou morte da vítima. Muito ao contrário do que se pensa, a dependência financeira não é o principal fator que faz as vítimas permanecerem por tanto tempo nessa situação de violência, a dependência afetiva/emocional é o principal fator da permanência dessas mulheres. Sendo assim, é possível pensar que sua casa ainda é um dos lugares mais perigosos para algumas mulheres e seus filhos e suas filhas.

Segundo Dias (2015), há seis tipos de violência determinados segundo a Lei Maria da Penha, as quais serão discutidas a seguir: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial, violência moral e violência virtual.

Tabela 1 Tipos de Violência contra a mulher

Violência Sexual	Violência Física	Violência Psicológica	Violência Moral	Violência Patrimonial	Violência Virtual
- Sexo forçado - Impedir o uso de método contraceptivo	- Tapas, socos e chutes. - Apertar o pescoço. - Agressões	- Humilhações - Ameaças - Vigilância constante. -	- Xingamentos - Injúrias - Calúnias - Difamação	- Quebrar celular e objetos pessoais. - Quebrar móveis.	- Compartilhar vídeos e fotos íntimas sem autorização.

- Forçar uma gravidez - Forçar um aborto	com armas e outros objetos. - Queimaduras	Perseguição - Chantagens		-Rasgar roupas. - Estragar objetos de trabalho.	- Perseguição online.
---	---	-----------------------------	--	--	--------------------------

Fonte: Produzida pelo autor com dados na Lei Maria da Penha.

A **violência física** se caracteriza quando o agressor realiza qualquer ato que prejudique a saúde ou a integridade do corpo da mulher. É comum o agressor usar de força física de maneira proposital para causar danos à vítima, como tapas, empurrões, chutes, provocar queimaduras, estrangulamentos, exigência de ingestão de álcool, drogas e inclusive alimentos.

Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha – Instituto de Pesquisas, para o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, sobre a vitimização de mulheres brasileiras acima de 16 anos, no período de janeiro a dezembro de 2016, mais de 4,4 milhões de mulheres são espancadas por ano.

Normalmente, a violência física apresenta um padrão cíclico chamado de “Ciclo Espiral Ascendente de Violência”, definido pela psicóloga americana Lenore Walker. O Ciclo se inicia com a fase da tensão, que é anterior ao ataque. Pode manifestar-se no tom de voz, em insinuações e manifestações verbais grosseiras. A segunda fase é a da explosão, na qual o agressor demonstra toda a sua ira, reage a determinadas situações de forma desproporcional, até chegar às agressões físicas. Já a fase da lua de mel é o momento que se segue à fase da explosão, quando o agressor pede desculpas e pratica manipulação afetiva de várias formas, prometendo que a situação não vai mais se repetir. Ocorre que a fase da lua de mel não marca o fim da violência, mas, muito provavelmente intensifica o ciclo, que se repetirá ficando as fases mais curtas e a violência mais intensa.

A **violência psicológica** é bastante ampla e subjetiva e pode ser emocional ou verbal, consiste em atitudes e ações que provocam mal estar e sofrimento psicológico à mulher. As ações ou omissões que caracterizam violência psicológica visam causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Essa forma de violência é tão subjetiva e muitas vezes difícil de identificar, que na maioria dos casos é despercebida até por quem sofre. Pode se caracterizar por intimidações, insultos, ameaças, humilhações, manipulação afetiva, chantagem, controle, isolamento de amigos e parentes, provocação de situações de insegurança, medo, pânico e outros.

A **violência sexual** consiste em ações em que a mulher é forçada à prática sexual ou outros atos libidinosos, mediante ameaças, agressões físicas, ou grande intimidação

psicológica ou qualquer outro meio que comprometa o seu livre consentimento. A violência sexual ocorre em uma variedade de situações como estupro, sexo forçado no casamento, abuso sexual infantil, abuso sexual incestuoso e assédio sexual. Também é considerado violência quando a mulher é obrigada a se prostituir, a fazer aborto ou a usar anticoncepcionais.

A **violência patrimonial** constitui-se de práticas não legais ou não éticas que causam à mulher prejuízos em seus direitos patrimoniais. O agressor pode reter, subtrair ou destruir os bens pessoais da vítima, seus instrumentos de trabalho, documentos e valores, como jóias, veículos, a residência onde vive e até mesmo animais de estimação. É considerada violência patrimonial, também, quando o agressor não paga a pensão alimentícia ou não participa dos gastos básicos para a sobrevivência do núcleo familiar, quando usa recursos econômicos da idosa, tutelada ou incapaz, destituindo-a de gerir seus recursos próprios e deixando-a sem provimentos e cuidados.

A **violência moral** ocorre quando a mulher é aviltada na sua moral, quando sofre com qualquer conduta que configure calúnia, injúria ou difamação praticada pelo agressor. Esse tipo de violência impacta no conceito que a mulher tem de si própria ou que terceiros tenham em relação a ela. Consiste em atribuir a ela comportamentos que ela não teve. A calúnia ocorre quando o agressor afirma que a mulher praticou um crime que ela não cometeu. Já na difamação são atribuídos à mulher fatos que abalem a sua reputação. Por fim, a injúria ocorre nos casos em que o agressor ofende a dignidade da mulher com xingamentos como vagabunda, adúltera, safada, prostituta e etc.

A violência virtual ficou conhecida através do termo "Pornografia de Vingança" é uma tradução do inglês "Revenge Porn", que se propagou dos Estados Unidos para o Brasil quando a internet explodiu no país, abrindo assim, espaço para violência virtual. Esse termo consiste no ato de divulgação em sites e redes sociais de fotos e/ou vídeos com cenas íntimas, nudez, relações sexuais de qualquer tipo, conteúdos sensuais ou similares por parte de um ex parceiro. Esse tipo de violência ocorre na maioria dos casos em situações de violência doméstica. Os agressores ameaçam as vítimas com o a possível divulgação do conteúdo íntimo para que elas não os abandonem ou não os denunciem por práticas abusivas. Inclusive, usam como argumento que por causa do comportamento sexual das mesmas elas não terão credibilidade na hora da denúncia. Estupradores também utilizam dessa tática, gravando as vítimas para desencorajá-las a denunciar.

1.4 A CRIAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA E A ESCOLA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A Lei N. 11.340/2006, que ficou conhecida como Lei Maria da Penha, foi criada em 22 de setembro de 2006 e se constitui com um marco histórico na defesa dos direitos da mulher. A lei é resultante de um longo processo de elaboração iniciado por um projeto enviado ao Congresso Nacional em 25 de novembro de 2004, pela então ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcéia Freire. A lei recebeu este nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, uma biofarmacêutica cearense, que em maio e junho de 1983 sofreu duas tentativas de homicídio, praticadas pelo seu marido Marco Antônio Heredia Viveros (na primeira vez atirou contra ela e na segunda tentou eletrocutá-la), fazendo com que Maria da Penha ficasse paraplégica em função da primeira agressão. Nove anos após o crime, seu ex-marido foi condenado a uma pena de 15 anos de reclusão, reduzida a 10 anos por se tratar de réu primário. Em 1996, a decisão do júri foi anulada e o réu foi submetido a novo julgamento, sendo então condenado a 10 anos e 6 meses de reclusão. Marco Antônio Heredia Viveros recorreu a sentença inúmeras vezes, fazendo com que ele permanecesse em liberdade por dezenove anos, sendo preso somente em outubro de 2002, pouco antes de o crime prescrever. A conclusão do processo judicial e a prisão do réu só ocorreram graças às pressões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), quando foi considerado pela primeira vez na história, um crime de violência doméstica.

A violência doméstica contra a mulher é um dos desafios legais e sociais a serem superados, pois se estabelece como uma das principais transgressões aos direitos humanos. É a expressão mais perversa do desequilíbrio de gênero construído historicamente entre homens e mulheres. Novos paradigmas exigem novas formas de enfrentamento à violência doméstica, independente da forma que se apresenta.

Esta lei transformou a forma como se tratava a violência doméstica no Brasil, trazendo medidas para a punição dos agressores e para a proteção das mulheres vítimas de violência. A lei tem um significado muito importante ao considerar crime a violência doméstica contra as mulheres.

O artigo 5º da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) define a “violência doméstica e familiar contra a mulher” qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, da família e em qualquer parte íntima de afeto. É destacado também não

apenas a violência física (qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal), mas também a violência psicológica (relativa a danos emocionais e diminuição da autoestima); a violência sexual (condutas que constringam a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual indesejada); a violência patrimonial (retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos) e a violência moral (calúnia, injúria ou difamação), como formas de violência praticadas contra a mulher.

A violência pode acontecer na residência ou no âmbito familiar da vítima, mas não se limita ao ambiente físico. Não é preciso que o agressor possua vínculo familiar com a agredida nem que haja co-habitação, pode ser alguém que mantenha ou tenha mantido uma relação de afetividade ou convivência com ela. Tem a possibilidade que o agressor seja um namorado, filho, irmão, padrasto, vizinho, amigo etc., e, mesmo que o vínculo tenha sido temporário, esporádico ou eventual, permanece descrita como violência doméstica. É relevante salientar que a Lei Maria da Penha não exclui da sua proteção a prática de violência em relações homoafetivas entre mulheres. Uma mulher também pode ser agredida por outra no âmbito do lar, da família e demais ambientes, incluindo a escola.

Há algum tempo vem se instituindo a temática do enfrentamento a violência contra a mulher na agenda educacional brasileira. A partir dessa normativa, surgiram campanhas de prevenção à violência contra a mulher voltada para área educacional em diversos estados brasileiros. Entre muitas campanhas, destacaremos a campanha “Agosto Lilás” que tem como principal atividade o projeto “Maria da Penha vai à Escola”.

A campanha “Agosto Lilás” é tida como a maior campanha de prevenção e combate à violência doméstica e familiar de Mato Grosso do Sul, que é realizada pela Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres do Estado de Mato Grosso do Sul desde 2016, que seria o do 10º aniversário da Lei Maria da Penha. Desta forma, foi inserida no calendário oficial do Estado por meio da Lei nº 4.969, de 29/12/2016 e tem como objetivo sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e divulgar a Lei Maria da Penha.

O projeto “Maria da Penha vai à Escola”, criado em Paranaíba-MS, se apresenta como uma alternativa de combate à violência contra a mulher nos ambientes educacionais e tem por objetivo promover o debate e a reflexão contra o fenômeno da violência contra a mulher, partindo da abordagem sobre a Lei Maria da Penha e a violência doméstica numa perspectiva mais didática, com possibilidade de desmistificar seu entendimento equivocado e tornar conhecidos seus mecanismos de proteção à mulher em situação de violência. Além disso, o

projeto visa mobilizar as instituições da rede pública em sentido à mudança de paradigmas e desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação aos fatores que geram a violência doméstica, por meio da reflexão e diálogo sobre o assunto.

O projeto “Maria da Penha vai à Escola”, vem sendo realizado por meio da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica, promovendo palestras e bate-papos em escolas e postos de saúde sobre a lei Maria da Penha e a sua efetividade. O projeto tem como objetivo conscientizar estudantes contra a prática da violência doméstica e familiar contra a mulher e capacitar os/as educadores/as para o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, com a finalidade de desconstruir a cultura de violência em desfavor do gênero feminino, a qual é historicamente arraigada pelo contexto histórico-cultural.

O projeto “Maria da Penha vai à Escola” traz uma proposta de processo educativo e gradual para romper padrões de masculinidade e feminilidade que cristalizam a diferença e reforçam de forma estrutural a violência contra a mulher. Este projeto tem como objetivo principal, educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e promover e divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas públicas da cidade de Paranaíba-MS.

A educação se estabelece de forma muito importante no processo de socialização e formação do ser humano, podendo ser decisório na construção de consciências críticas ou podendo também reproduzir ideologias dominantes, que tem como principal as relações de exploração e opressão.

Segundo Silvino e Henrique (2017) a escola, assim como, outras instituições como família e a igreja, que colaboram com o desenvolvimento do processo de consciência, devem contribuir para a formação de cidadãos mais éticos, sendo também responsabilidade da escola, não apenas o processo de ensinar a ler ou escrever, mas também auxiliar no desenvolvimento crítico do ser humano, contribuindo para eliminação de todas as formas de preconceito.

Segundo Louro (2003), os processos escolares são como uma ferramenta que produz e reproduz desigualdades sociais e vêm ocupando uma agenda política e acadêmica de muitos estudiosos e críticos há algum tempo. Como podemos perceber, existem vários estudos nos quais se destacam as diversas formas pelas quais se produzem desigualdades, diferenças e as inúmeras formas como se criam identidades sociais, ou seja, como é definida e construída as identidades de gênero e sexualidade na escola. É sabido também, que as características vistas por muitos como inerentes à mulher ou ao homem, como se o sexo biológico fosse

determinante para uma construção social do sujeito, são produzidas socialmente, mas sabe-se também que são possíveis de transformação.

De acordo com Louro (2003), a melhor forma de exercer a prática educativa não sexista, é renunciando a um posicionamento normativo e priorizando a discussão de um novo modo de realizar uma prática transformadora no âmbito da educação. Considerando a análise de que as relações sociais são sempre relações de poder e que o exercício do poder realiza-se em muitos sentidos, é possível propor uma nova composição para a/o intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: condição para se atentar e discutir os indicadores de desigualdade e seu possível enfraquecimento ou modificações para estar alerta/a, não apenas nas que se configuram as concepções dominantes, mas também ao que se é novo; disposição para o autoquestionamento, para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns, modificando e questionando essas práticas.

É preciso também atentar-se ao fato de que a mudança na forma de ver e abordar as questões de gênero na educação, em uma perspectiva mais crítica, provoca mudanças e perturbações significativas para qualquer indivíduo. É preciso compreender que a construção dos sujeitos é um processo essencialmente social e histórico, e que a desigualdade e diferença, seja ela apresentada de qualquer forma, também é uma construção social que é feita através das relações de poder, tornando-se como algo normal ou natural, algo que é essencialmente construído social, histórica e culturalmente.

De acordo com Auad (2006), a escola é, por si só, um ambiente marcado pelas relações de gênero. Porém, não existe novidade alguma ao afirmar que a coexistência de sujeitos, membros de grupos sociais diversificados, no contexto de um mesmo espaço social ou institucional, nesse caso a escola, pode sim causar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, que são as desigualdades.

2 NAS TRILHAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo será mostrado o delineamento metodológico da pesquisa, com algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados usados e as técnicas usadas para análises, tudo isso, com base em aporte teórico específico para elucidação do problema de pesquisa e sustentação dos resultados encontrados.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS

A pesquisa qualitativa lida com explorações e explicações sobre as realidades sociais e tem como foco os diferentes contextos e interpretações que os/as atores e atrizes sociais possuem do mundo (BAUER; GASKELL, 2002). É um processo que permite a obtenção de conhecimentos no campo da realidade social.

Esta pesquisa qualitativa do tipo explicativa parte de entrevistas semiestruturadas para analisar os discursos da diversidade de expressão sobre o enfrentamento à violência contra a mulher e as desigualdades de gênero, especialmente no contexto educacional. O estudo objetivou identificar, desmontar e analisar os principais discursos patriarcais e machistas detectados entre os/as sujeitos da pesquisa. Um dos objetivos específicos deste trabalho foi o de oferecer, com o uso de uma linguagem clara e didática, porém científica, elementos que pudessem ser úteis à formação de professoras/es, de quaisquer níveis escolares, para o elucidação sobre o tema e para o planejamento de ações pedagógicas de combate a desigualdade de gênero e violência contra a mulher.

Tais discursos foram desconstruídos para que os enunciados pudessem ser analisados, ora separadamente, ora quanto ao encadeamento lógico existente entre enunciados, no intuito de se fazer a verificação quanto à presença de falhas nas fundamentações conceituais e nesse sentido, quais práticas qualitativas proporcionaram. Segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e cultural, contribuem para a superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade, alcançando, assim, a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos, que possibilita a compreensão de que não se trata de buscar resultados e conhecimentos absolutos.

A metodologia desenhada consiste em identificar, desmontar e analisar elementos que contribuem para a formação dos discursos machistas e patriarcais com o intuito de evidenciar sua insustentabilidade mediante o uso de vários métodos que se adequam a cada tipo de ocorrência discriminatória encontrada.

Segundo Andrade (2002), a pesquisa explicativa é um tipo de pesquisa mais complexa, pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes. A pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas e por esse motivo está mais sujeita a erros.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa sob a ótica dos estudos pós-estruturalistas supera a ideia de busca de uma única verdade e de adoção de um método universal. É assim que, numa investigação, tal como esta, não há “a realidade”, mas quantas forem possíveis de enunciar, conhecer, pensar, discutir, quantas realidades históricas – e languageiras – para descrever (CORAZZA, 2007, p. 113).

Para a perspectiva pós-estruturalista, não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, e inevitavelmente, atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem, sendo assim chamada, portanto, de mediação discursiva (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUISTA, 2013). A realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente (CORAZZA, 2007, p. 112).

Assim, sob essa perspectiva, entende-se que a realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente e a cada contexto sócio-político a realidade se manifesta de maneira diversa, trazendo essa premissa para esta pesquisa, isto implica em dizer que em cada escola/município o cenário discursivo de “enfrentamento à violência de gênero” pode ter características particulares e se manifestar de forma diversa. Significa, também, que este cenário estará diretamente ligado a mecanismos de articulação e disputa de significados.

Essa base teórico-metodológica permite entender que “o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado e que ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas e onde nos tramaram, não sendo possível, portanto, encontrar a verdade na/da realidade” (CORAZZA, 2007, p. 116).

É nesse sentido, que o problema desta pesquisa surgiu, em pleno processo conflituoso e instável, com o nascer da insatisfação com os novos já-sabidos, duvidando, conforme Corazza (2007), dos sentidos cristalizados, suspeitando de todo e qualquer sentido consensual em torno dos temas “violência de gênero” e “enfrentamento à violência de gênero na escola”.

Oliveira; Oliveira e Mesquista (2013, p. 1329) afirmam “vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente”. Dentro dessa lógica investigativa, o modelo de pesquisa mais condizente é aquela orientada pelo problema, cuja principal proposta é a ampliação da própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUISTA, 2013, p. 1333).

Para os/as autores/as, a eleição de um modelo de pesquisa orientada pelo problema implica que o “elemento central a ser considerado nas decisões sobre alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUISTA, 2013, p. 1333). Reconhecendo, inclusive, que esse processo é complexo e envolve o movimento – de idas e vindas – entre o fenômeno investigado e as explicações existentes sobre ele.

Acompanhando este olhar, como já dito na introdução, pretendeu-se analisar nesta pesquisa a configuração e implementação do “Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola” em Paranaíba- MS, e como são discutidas as questões de gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher nas escolas municipais de Paranaíba-MS. Para dar maior clareza à descrição do processo de coleta de dados e análise, o desenvolvimento desta investigação é apresentado em três fases:

- a) A primeira fase é a da pesquisa de campo, quando foram ouvidos/as professores/as/as do ensino fundamental II, coordenação e direção das escolas municipais de Paranaíba-MS, coordenadora de políticas públicas para as mulheres e secretaria de Educação, por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de detectar os principais discursos sobre o enfrentamento a violência contra a mulher e a construção de gênero;
- b) Para a segunda fase, que era a análise dos questionários utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), a qual é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos

conteúdos das mensagens em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e, 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

c) A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa foi destinada ao tratamento dos resultados. Ocorreu nela à condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Durante a construção dessa pesquisa, foi possível notar que especialmente no Brasil e na América Latina, as discussões de gênero têm sido direcionadas para combater a discriminação contra as mulheres, num âmbito mais amplo, em consonância às oportunidades de acesso igualitárias de gênero na sociedade, como: emprego e renda, entre outros. Contudo, ainda se questiona pouco sobre as construções de masculinidade e de feminilidade, bem como os seus efeitos negativos em relação a desigualdade e a violência contra mulheres.

Essa pesquisa tratou de analisar as questões de desigualdade de gênero e violência contra a mulher como um modelo de sociedade estruturada por meio de relações de dominação e que o gênero feminino (e tudo aquilo que é considerado feminino) é inferior e subalterno ao masculino. Dessa forma, nos pautamos em procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, a partir da técnica bibliográfica, orientada por Foucault (1986), Scott (1991), Louro (1999, 2001) e Meyer (2005, 2008), entre outros que se ocupam das temáticas aqui empreendidas.

A aproximação com o objeto da pesquisa começou quando do conhecimento do Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” em Paranaíba, no ano de 2018 pelo aproximação com a Delegacia de Atendimento a Mulher. Com a intenção de saber de forma mais específica como se configurava o projeto, por meio de uma pesquisa informal pela internet com as palavras “Lei Maria da Penha vai à escola” foi possível identificar que vários municípios do Brasil, realizaram o Projeto, inclusive Paranaíba/MS.

No Mato Grosso do Sul, muitas outras cidades do estado desenvolveram atividades sistemáticas relacionadas ao projeto, e se destacaram pela continuidade de suas ações, o que após as entrevistas feitas, constatou-se que não aconteceu em Paranaíba/MS.

Em vista dessa realidade, o estudo considerou em sua metodologia, entrevistas e questionários como instrumentos para a coleta de dados, o que possibilitou a recolha das vozes dos/as professores/as, gestores/as e sua posterior descrição e análise. Isso tornou possível evidenciar vozes sobre o enfrentamento à violência contra a mulher e a desigualdade de gênero, inclusive no que diz respeito à formação (construção) desses/as docentes. Na busca

de uma maior compreensão desse evento discursivo de enfrentamento a violência contra a mulher e a desigualdade de gênero, procurou-se realizar entrevistas exploratórias com a coordenadora de políticas públicas para mulheres de Paranaíba/MS e com as/os gestores das escolas e seus professores/as nas escolas municipais.

Com o intuito de contextualizar o surgimento e/ou continuação do projeto em Paranaíba e de compreender sua implicação, realizamos entrevistas exploratórias com as coordenadoras de políticas públicas para as mulheres (Paranaíba-MS), que é/foi responsável pelo projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, no Município de Paranaíba e a Secretária de Educação de Paranaíba-MS. Foram entrevistados/as também os/as gestoras/es das escolas municipais e professores/as do Ensino Fundamental II das mesmas, com o intuito de investigar como é discutida no contexto escolar, a desigualdade de gênero e o combate a violência contra a mulher.

As entrevistas realizadas no município de Paranaíba-MS foram muito oportunas para entender as particularidades, no sentido de entender como cada município implementa o Projeto e as ações de enfrentamento à violência de gênero junto às escolas, bem como a execução do Projeto no município. Para isso, realizou-se entrevista com a coordenadora de políticas públicas para as mulheres, do município, a qual iniciou o diálogo ressaltando que a Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres foi criada em 2018, porém a criação da Campanha Agosto Lilás e do Programa Lei Maria da Penha vai à escola na cidade de Paranaíba só aconteceu em 2020. A campanha Agosto Lilás e o programa já haviam acontecido em 2018, porém não há nenhuma oficialização, registro ou documentação sobre isso, apenas matérias que falam sobre o desenvolvimento do projeto.

A entrevistada relatou que a Campanha Agosto Lilás está em vigor no município, sendo feita pela Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres em conjunto com “OAB por elas” um projeto pioneiro no MS, realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil e pela Delegacia da Mulher, com o intuito de prestar auxílio jurídico e amparo às mulheres no momento de fragilidade pela qual passaram e, com isso, proporcionar a estas segurança para seguir a vida. O projeto também possui uma proposta educativa, que tem o intuito de levar o tema da violência contra a mulher e a lei Maria da Penha para as escolas. Quanto ao objeto da pesquisa, que é o Projeto Lei Maria da Penha vai a Escola, a coordenadora relatou que o Projeto, que foi implementando em 2020, ainda não está em vigor, mas que existe planos para que seja realizado.

Foram feitas quarenta e quatro (44) entrevistas, com os/as gestores/as e professores/as das escolas que aceitaram participar da pesquisa, com a atual Secretária de Educação do Município de Paranaíba-MS e também, com a coordenadora de políticas públicas para as mulheres do já citado município. E foi possível notar após a análise das entrevistas, que a maioria das palestras e falas sobre o enfrentamento a violência não partem da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres, através do projeto Lei Maria da Penha vai a escola, e sim de um serviço público independente, que é a Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB). Também se percebe que não há uma formação continuada oferecida sobre esse tema pela Secretaria de Educação do Município. Contudo, a coordenadora de políticas públicas para as mulheres, nos enviou documentos referentes a criação do Agosto Lilás e da Lei Maria da Penha vai a Escola, mas dentre os documentos enviados, não foi encontrado nenhum plano/proposta do projeto.

Algo relevante de se colocar é a afirmação da coordenadora de políticas públicas para as mulheres, que tanto o Agosto Lilás e o Projeto Lei Maria da Penha vai a Escola (que ainda não foi levado de forma sistematizada nas escolas) são projetos desenvolvidos por uma rede de enfrentamento a violência, contando com algumas parcerias. As parcerias desse projeto são a Secretaria de Educação, a OAB (OAB por elas e OAB vai a escola), DAM (Delegacia de Atendimento a Mulher) e Universidades que possuem campus no Município. É importante sinalizar que todas as palestras feitas nas escolas nesse período em relação à violência contra a mulher, contou com a iniciativa da OAB, sendo esta responsável pelas palestras e não a coordenadoria de políticas públicas para as mulheres ou a Secretaria de Educação do Município. No Agosto Lilás, houve intervenções das Universidades, nas ruas e postos de saúde, com a participação da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e OAB.

A seguir são apresentados de forma breve os aportes teóricos utilizados como base metodológica nas análises dos dados coletados, para melhor entendimento dos resultados que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo. Os aportes são: a Desconstrução segundo Derrida; Genealogia do Poder segundo Foucault; e a Análise de Conteúdo segundo Bardin.

2.2 A DESCONSTRUÇÃO SEGUNDO JACQUES DERRIDA

A reflexão que se faz é sobre quais os motivos que geram a não implementação do Projeto “ Lei Maria da Penha vai à escola”, embora haja apoio de outros órgãos? Porque

mesmo tendo desde o ano de 2018 a criação da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e o apoio da Secretaria de Educação do Município, ainda não foram levados esses temas previstos no projeto para discussão nas escolas? Porque mesmo com a implementação de leis que prevêm a discussão do tema violência contra a mulher nas escolas, ainda não temos palestras e formação para os/as professores/as sobre esse tema, de suma importância a ser tratado na educação básica?

De acordo com Carolli (2017), a Desconstrução é uma estratégia de análise que visa descobrir em qual parte os textos ou discursos estão dissimulados e bloqueiam a construção de certos pensamentos e conceitos. A Desconstrução busca também demonstrar espaços e falhas conceituais, contradições discursivas. Esse processo busca levar a ressignificação de alguns conceitos, ainda que a Desconstrução não se oponha ao primeiro discurso.

Em um primeiro momento, a desconstrução busca inverter a hierarquia dos conceitos, buscando pensar o segundo termo como principal e originário. Na vinculação entre causa e efeito, por exemplo, este é tipicamente percebido como secundário e derivado daquela. Nessa perspectiva, o efeito é compreendido como a causa de sua própria causa. Um exemplo que podemos citar a respeito da tentativa da desconstrução de inverter a hierarquia, é que a condição masculina só é concebível em sua relação àquilo que ela não é. Ou seja, a ideia de homem só pode ser considerada enquanto tal na medida em que estiver em oposição às ideias de mulher ou gay. Desta maneira, o outro é essencial à compreensão de Si Mesmo, e, em vista disso, não pode ser considerado como algo meramente acidental e secundário.

Uma característica fundamental da abordagem desconstrucionista, é a apropriação e utilização de conceitos derivados de um sistema de pensamento para, ao final, mostrar como esse sistema não funciona. No desconstrucionismo, também se pensa o termo inferior como principal, produzindo o derrubamento da hierarquia, como sugere Derrida, constituindo assim, o primeiro passo na dinâmica de uma abordagem desconstrucionista.

Os binarismos, que é um conceito naturalizado na sociedade ocidental, são muitas vezes tidos como uma parte de uma verdade universal. O binarismo se encontra em várias definições de pensamento que se destinam a um centro dos discursos que hierarquizam, valorizando um em detrimento do outro. Desta maneira, por uma consequência da linguagem, se torna simples e natural que as pessoas assumam proposições que comparam e hierarquizam, sem grandes incertezas, esses pares. Esses pares opostos reproduzem tendências e viciam as conclusões das análises, pois segundo Carolli (2017), muitos binarismos partem sempre de um pressuposto para desenvolver um raciocínio lógico, porém de base artificialmente construída, pré-definida e por tanto, discriminatória.

De acordo com Foucault (1999), quando formulamos um par de opostos e são atribuídos significados específicos às partes, promovendo hierarquizações, tem-se a atuação

do Poder por meio do discurso. Assim, a política vigente modela a produção de discursos, concebendo a prática discursiva como um instrumento do Poder que atua sobre os indivíduos.

De acordo com Derrida (1973), um dos movimentos de desconstrução corresponde em não naturalizar e não assumir que seja tido como natural o que não é natural. De não assumir que o que é condicionado pela história, pelas instituições ou pela sociedade seja colocado como natural. Ou seja, a desconstrução sugere a demonstração que discursos que apoiam construções sociais injustas são artificialmente construídos. Esses discursos aparentam ser verdadeiros porque foram reproduzidas inúmeras vezes, se constituindo como parte da cultura de maneira tida como inquestionável.

É viável que se instale a indagação sobre discursos discriminatórios a partir da Desconstrução, para que se possa fazer a desmontagem dos textos para exame de seus elementos formadores e para a identificação de seus processos constituintes, expondo suas fragilidades lógicas frente à epistemologia científica atual e frente às suas próprias incoerências. Pensamentos tradicionais, assim, podem ser revistos e discursos podem ser reinterpretados e ressignificados.

É importante que professoras/es de todos os níveis de ensino estejam preparados/as teoricamente para responderem ao desafio do combate às desigualdades e violências momentos em que elas emergem no ambiente escolar. Para isso, discursos preconceituosos, sustentadores de discriminações de toda ordem, podem ser desconstruídos e, uma vez entendidos, pode-se deles extrair informações, orientações e, finalmente, motivos para que se abandonem preconceitos, mantidos vivos por causa da não revisão de conceitos tradicionais. Assim, não basta simplesmente afirmar que é preciso combater preconceitos: é necessário oferecer as razões para que estes possam ser abandonados.

Para além da importância de combater preconceitos, é necessário oferecer razões para que essa lógica seja abandonada, e este é um trabalho que só pode ser feito através da educação. Desta maneira, é de suma importância que professores/as de todos os níveis de ensino sejam preparados/as teoricamente para responderem aos desafios do combate à discriminação e violência nos momentos que estas surgirem no ambiente escolar. Para isso, é importante desconstruir discursos preconceituosos, sustentadores de qualquer tipo de discriminação e desigualdade, a partir de orientações e colocando motivos para que se abandonem esses preconceitos, mantidos vivos por causa da não revisão de conceitos tradicionais.

Desta forma, desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável, mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e que é importante não destruí-la, mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes. Assim será feita a nossa desconstrução em relação ao discurso presente nas entrevistas, mostrando que todos esses discursos e preconceitos, não são de ordem natural, mas são construídas socialmente e historicamente.

2.3 A GENEALOGIA DO PODER DE FOUCAULT

A Análise de Conteúdo dos discursos contidos nas entrevistas foram também analisadas pela ótica da Genealogia do Poder, processo que transpõe as publicações analisadas de Michel Foucault, que são: *Vigiar e Punir* (2006) e a *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber* (1999). Usamos a Genealogia para completar esta análise, pois, ao passo que, a Análise de Discurso contido em *A Arqueologia do Saber* (1969) narra às formações discursivas tipificando-as e as colocando quanto a sua história, a Genealogia do Poder auxilia a entender como o Poder atua na produção dos discursos. Os discursos agem e persuadem modulação dos indivíduos, que também passam a fazer parte da ação do Poder, seja na reprodução desses discursos, na atuação da manutenção e na perpetuação das práticas discursivas, tanto nas circunstâncias em que também possa existir a resistência a esse Poder, agindo de forma a questionar e modificar os discursos circulantes.

De acordo com Foucault (1999) é preciso um alerta especial para não haver confusão sobre o fenômeno do Poder com o Estado ou o poder institucional. Para o autor, o poder é um fenômeno que permeia toda a sociedade e está presente em todas as instâncias sociais. O Poder age sobre os indivíduos, que possuem certa dose deles, paralelamente, são imersos no Poder, gerando também resistência em sua atuação. Desta maneira, o poder é capaz de se demonstrar nas instituições, como em órgãos do Estado, porém elas serão em suas formas mais aparentes, que o autor chama de terminais.

Foucault (1984) em suas pesquisas impõe um distanciamento em relação ao Estado ao reconhecer a presença de várias formas de relações de poder na sociedade atual que se colocam fora do Estado e que não são capazes de ser analisadas em termos de soberania, de proibição ou de imposição de uma lei. Desta maneira, ele sinaliza que: “entre cada ponto do corpo social, entre homem e mulher, entre membros de uma família, [...] entre cada um que sabe e cada um que não sabe, existem relações de poder”. Para ele, essas relações,

evidentemente, não podem ser enxergadas como projeções do poder do Estado. Ser capaz de perceber essas relações é uma das preocupações desta analítica, pois sem percebê-las raramente se poderá transformar efetivamente o jogo do poder na sociedade. Mas não tem como negligenciar o papel do Estado, apenas este papel é inadequado em relação às análises tradicionais. Como elucidado o autor:

Situar o problema em termos de Estado significa continuar situando-o em termos de soberano e soberania, o que quer dizer, em termos do Direito. Descrever todos esses fenômenos do poder como dependentes do aparato estatal significa compreendê-los como essencialmente repressivos: o exército como poder de morte, polícia e justiça como instâncias punitivas, etc. Eu não quero dizer que o Estado não é importante; o que quero dizer é que as relações de poder, e, conseqüentemente, sua análise se estendem além dos limites do Estado. Em dois sentidos: em primeiro lugar porque o Estado, com toda a onipotência do seu aparato, está longe de ser capaz de ocupar todo o campo de reais relações de poder, e principalmente porque o Estado apenas pode operar com base em outras relações de poder já existentes. O Estado é a superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família, parentesco, conhecimento, tecnologia e etc. (FOUCAULT, 1984, p. 122).

Os veículos do poder se dão a partir do discurso. No discurso se articulam Poder e Saber. Desta maneira, os indivíduos submetidos a ação de discursos, que se incluem a serviço do Poder conhecido, constantemente, ajudam a perpetuar e até a fortalecer as ideias pela reprodução e modulação de discursos recebidos. As ideologias difundem-se também a partir dos discursos, com intencionalidade, mas, ao mesmo tempo, não dependem totalmente da vontade subjetiva. É por meio desse mecanismo de reprodução discursiva que ideias antigas e tradicionais se mantêm vivas e até ganham novas versões, sempre adaptadas a uma epistemologia atualizada, sempre reforçadas para uma causa. Por isso, “[...] Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerça mais do que se possui, que não é ‘privilegio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e as vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.” (FOUCAULT, 2006, p. 29).

As resistências ao Poder operante não são somente um efeito natural de sua presença, mas um seguimento ativo, intencional, necessário, inteligente, no entanto, não é totalmente subjetivo, pois sempre se dá por meio da coletividade. Assim como o próprio Poder é um fenômeno social, as resistências igualmente se partilham por toda a sociedade, agindo entre os indivíduos, entre estes e instituições e, ainda, entre instituições, como efeito de ação e reação entre corpos que se colocam em contato, sempre levando a um equilíbrio, a uma estabilização, de acordo com o empoderamento dos sujeitos sociais, em cada contexto. As

quebras revolucionárias são raras, porque as mudanças sociais, geralmente, se dão de maneira gradual, a partir do exercício da resistência por determinados grupos sociais; essas resistências refletem em todo o contexto social, acarretando mudanças que produzem avanços e provocam pequenas quebras de paradigmas que trazem à tona as mudanças que vão avançando paulatinamente.

O Poder, contudo, precisa ser analisado não somente como algo negativo na sociedade, contra o qual se deve sempre resistir. O Poder não é somente repressor, porque também produz resultados benéficos. O Poder segundo Foucault (1993) tem de ser compreendido como um fenômeno inerente a organização social, impossível de ser classificado como bom ou ruim. O Poder também não deve ser confundido com o que se faz dele ou com a significação dos atos do Poder.

O Poder ainda autoriza discursos, autorizando ou não a propagação de ideias e produção de identidades de acordo com as permissões e interdições vigentes e ainda em acordo com as resistências oferecidas aos discursos circulantes. Assim, o Poder-Saber molda indivíduos e seus discursos: censura, promove, reforça, cria discursos e identidades:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não o simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livres em relação ao sistema de poder [...]. (FOUCAULT, 1993, p. 30).

Por isso, o conhecimento produzido não é livre de manipulações das relações de Poder que permeiam a sociedade, em época alguma. A própria resistência acontece em função de poderes instituídos e dos conhecimentos disponíveis. Essa resistência a uma situação política sempre parte da atual condição política; ocorrerá em função de algum discurso, ressignificado, ao qual se resiste, sendo por isso também parte da rede de Poder.

Um discurso ressignificado não parte de um início não é totalmente fabricado, mas é sempre resultado da interpretação de um discurso anterior. É validado por ser o resultado do questionamento, da resistência a um Poder que veicula um discurso anterior, mas também que pode ser reforçado por parte de indivíduos adeptos a esse discurso, podendo ainda ser resultado das duas ações conjuntamente, sempre ocasionando a geração de novos Saberes, que representam uma nova configuração de Poder.

Desta maneira, o processo de reconfiguração de Saberes e de Poder continua sendo indefinido e a resistência social ao Poder vigente tem também o papel de questionar Saberes históricos, promovendo, em muitas situações, a revisão e a ressignificação de discursos.

2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta pesquisa, a técnica de Análise de Conteúdo foi aplicada e usada nos casos em que os conteúdos discursivos não estão explicitados quanto a sua origem histórica e não podem ser objeto de investigação direta.

Ao aplicarmos a Análise de Conteúdo como forma de interpretação dos discursos, evidenciamos o conceito de Bardin (2010), que a determina como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo. A análise de conteúdo tem por finalidade a demonstração de certezas e enriquecimento da literatura.

Bardin (2010) cita que a Análise de Conteúdo é alternada entre a objetividade e a subjetividade. Neste seguimento, a interpretação existe nesta técnica, no entanto, ela é frequentemente substituída por técnicas de validação. A constância aos princípios científicos precisam sempre sobressair, entretanto, a Análise de Conteúdo não é exclusivamente um alcance descritivo, ou seja, sua principal função e objetivo é a inferência.

De acordo com Bardin (2010) as etapas da análise de conteúdo podem ser divididas em três fases. A primeira consiste na pré-análise (dados classificados e organizados para que a análise seja realizada mais facilmente); a segunda consiste na exploração do material e, a terceira consiste nos resultados e discussões (parte final do processo).

A Análise de Conteúdo refere-se à leitura crítica dos textos que busca revelar o que está implícito nos enunciados, levando em conta, suas condições de produção por intermédio da lógica que aceita compreender os intuítos, origens, pertencimentos e silenciamentos nos discursos, possibilitando também a oportunidade de comprovação dos mecanismos de Poder veiculados nos discursos.

Foi escolhida a utilização da Análise de Conteúdo em todos os casos nos quais a Análise de Discurso de Foucault (2008) não admitiria o reconhecimento direto dos discursos discriminatórios. A Análise de Conteúdo funciona identificando os significados, os propósitos que os/as entrevistados/as manifestam de forma encoberta ou velada. No caso desta pesquisa, a Análise de Conteúdo aplicada é a de cunho temático, que busca o sentido dos discursos,

com base no agrupamento de enunciados por categorias, temas e assuntos. É por meio da Análise de Conteúdo, por exemplo, que se entende o porquê de alguns dos/as entrevistados/as reproduzirem o silenciamento e a criação de tabus em relação a questão de construção de gênero: eles estão imersos em um ambiente e em currículo que de predomina de maneira bastante forte as questões binárias, tradicionais e machistas em relação a gênero e violência contra a mulher.

Além disto, cabe salientar que a homogeneidade das fontes estudadas é uma condição relevante para a confiabilidade dos dados que permitem conhecer o que se passa no cenário estudado, garantido aqui pela função da regularidade dos trabalhos exercidos pelos/as entrevistadas e entrevistados, do seu pertencimento ao mesmo contexto de formação e ao mesmo contexto sociocultural, como será elucidado posteriormente.

A Análise de Conteúdo permite também a organização e redução do volume de texto nos dados a serem tratados. Por isso, a Análise de Conteúdo tem sido a abordagem mais utilizada para o tratamento de análises de materiais que contém grande volume de informações coletados no estudo de campo. A técnica também tem o objetivo de desvendar o que um texto ou discurso diz para além da análise do que é aparente, do que é literal, usando seu contexto e condições de produção. Sendo assim,

A intenção da análise de conteúdo e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. [...]. (BARDIN, 1977, p. 38-39).

Dentre desse contexto, o caminho metodológico seguido nos deu uma maior clareza em relação a análise e discussão dos dados. É importante dizer que a Desconstrução de Jacques Derrida no guiou a respeito da desconstrução de discursos naturalizantes a respeito do gênero, da violência, do poder, e do que é ser sujeito; enquanto a Genealogia do Poder de Foucault nos deu embasamento a respeito do conceito de saber-poder e como isso é constituído na nossa sociedade e nos espaços escolares. Também foi utilizado o conceito de desigualdade de gênero e como é dada a construção desse debate na escola, a partir da Louro (2011) e Mayer (2008). A Análise de Conteúdo foi usada para tratamento de análise dos dados.

**3 A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS:
RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para uma possível análise dos objetivos e ações do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola”, e das práticas pedagógicas utilizadas por professores/as das escolas municipais de Paranaíba-MS para introduzir o tema desigualdade de gênero e violência contra a mulher no contexto escolar, foi necessário percorrer um longo caminho. Previamente ao início da pesquisa, foi realizado o levantamento das escolas e um roteiro de instituições a serem visitadas.

Como a aprovação para realização da pesquisa pelo Comitê de Ética ocorreu em março de 2022, somente foi possível iniciar a coleta de dados em maio de 2022, após entrarmos previamente em contato com as escolas, com a coordenadora de políticas públicas para mulheres e com a Secretaria de Educação do Município. Portanto, o início da pesquisa de campo se deu em maio de 2022 e foi até outubro de 2022, o que totalizou seis meses de levantamento de dados da pesquisa. Pelo fato de ser o primeiro ano letivo em transição da Covid-19, quando as aulas voltaram a ser presenciais, houve uma resistência por parte de algumas instituições de ensino em responder a entrevista alegando falta de tempo.

Sendo assim, em algumas instituições de ensino não foi possível realizar as entrevistas com professores/as e gestores/as na data prevista, tendo, então, que remarcar as entrevistas por muitas vezes, o que atrasou o andamento da pesquisa. Em algumas escolas, não foi possível realizar entrevistas, pois alegaram falta de tempo, e mesmo a entrevista tendo sido remarcada por muitas vezes, os/as entrevistados/as não compareciam a entrevista que era feita via *Google Meet*, ou ainda, não davam retorno quando solicitado a remarcar o dia da entrevista. Por outro lado, em outras instituições não foi notado nenhum tipo de resistência ou empecilho quanto à participação no estudo. A coleta teve duração de quatro meses ocorrendo de maio a outubro de 2022.

Os dados deste estudo foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada contendo, inicialmente, questões sobre o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola, sobre a discussão de desigualdade de gênero e também como era/é construído o debate sobre a temática violência contra a mulher nas escolas.

Para a análise das entrevistas foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), a qual é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e, 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise consistiu na organização do material, na qual foram selecionados os documentos a serem analisados, formulando as hipóteses e os objetivos da análise. A etapa subsequente, que foi a de exploração do material, foi uma das mais exaustivas, pois, nesse momento, foi realizada a codificação, em que os dados brutos foram organizados e agregados em unidades de registros (UR), as quais permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. Unidade de registro (UR) é a unidade de significação a codificar, que pode ser o tema, palavra ou frase. A frequência com que aparece uma UR denota-lhe importância. No presente estudo, o corpus foi constituído por quarenta e quatro (44) entrevistas, que geraram vinte (20) unidades de registro, definida como **frase**.

Após a codificação, foi realizada a categorização, que são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (Unidades de Registro) em razão de características comuns. Na atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, seguiram-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns) e classificação (repartem-se os elementos e impõem-se certa organização à mensagem).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa foi destinada ao tratamento dos resultados; ocorreu nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, nas quais os aportes teóricos da desconstrução e da genealogia do poder subsidiam, junto com outros/as autores/as, as discussões.

Para garantir o anonimato dos/as entrevistados/as, foram codificados no texto com a letra Q de questionário seguido da ordem de aplicação destes. Exemplo, o/a primeiro entrevistado/a a responder o questionário foi denominado de Q1 e assim sucessivamente.

Do resultado da Análise de Conteúdo foram apreendidas três (3) classes temáticas: Projeto Maria da Penha vai à Escola, construção e desigualdade de gênero e violência contra à mulher. Destas três (3) classes temáticas emergiram dez (10) categorias, vinte e uma (21) subcategorias. Cada classe temática será apresentada separadamente com suas respectivas categorias e subcategorias para maior clareza através de quadros explicativos.

3.1 CLASSE TEMÁTICA I - O PROGRAMA MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA

Esta classe temática reúne oitenta e cinco (85) unidades de registro (UR) em duas (2) categorias e (5) cinco subcategorias, que agruparam aspectos relacionados ao conhecimento dos/as profissionais entrevistados/as a respeito do Programa Maria da Penha vai à Escola e sua opinião sobre a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e as escolas municipais, para trabalhar a temática, conforme explicitado no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas frequências de Unidades de Registros, Paranaíba-MS, 2022. UR=(85).

Classe temática	Categorias	Subcategorias
3.1- Programa Maria da Penha vai à Escola	3.1.1-Conhecimento sobre Programa Maria da Penha vai à Escola	Déficit de conhecimento sobre o Programa
		Ações do Programa
	3.1.2-Articulação entre Secretaria de Educação, Coordenadoria de Políticas Públicas e escolas municipais.	Falta de articulação
		Presença de parceria/ articulação

3.1.1 Categoria 1: conhecimento sobre o Programa Maria da Penha vai à Escola

Dividida em duas (2) subcategorias, esta categoria abrange quarenta e duas (42) UR, em que os/as entrevistados/as expõem seus conhecimentos a respeito do Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola, sendo demonstrado pouco ou nenhum conhecimento sobre o programa, sendo que o mesmo visa à realização de ações educativas voltadas ao público escolar. O que foi percebido na entrevista é que alguns entrevistados/as já ouviram falar do programa, mas nunca foi desenvolvido na escola, outros/as não tem nenhum tipo de conhecimento sobre esse

programa. Alguns também atribuem a não continuidade do programa devido a pandemia de Covid-19.

Ainda sobre a pesquisa, pode-se afirmar que a falta de informação dos/as participantes sobre o Programa e o mesmo ter acontecido somente em 2018, foi uma das limitações deste estudo, uma vez que impossibilitou a obtenção desta resposta com maior precisão. É importante ressaltar que mesmo em 2018 quando houve o desenvolvimento do Programa, ele ainda não foi feito nas escolas, apenas em postos de saúde e outras ações, como panfletagem nas ruas de Paranaíba-MS.

A seguir, cada subcategoria será apresentada com as respectivas discussões baseadas nas UR encontradas e nos achados da literatura.

Déficit de Conhecimento

Quarenta e uma (41) UR foram reunidas nesta subcategoria e os discursos a seguir expõem o déficit de conhecimento de alguns entrevistados/as a respeito do Programa Maria da Penha vai à Escola quando interrogados sobre: O que você conhece a respeito do Programa Maria da Penha vai à Escola? “Não conheço” (Q6); “Muito pouco” (Q1); “Nunca ouvi falar desse programa”(Q9); “Esse programa acontece em Paranaíba?”(Q27)

Na frase seguinte é possível observar que o/a participante não soube responder sobre o desenvolvimento do programa: “Desde quando eu comecei a gente não fez nenhum, porque o ano passado teve pandemia, e esse ano, foi o ano que foi liberado.” (Q17) ; “Quem traz essas questões da Lei Maria da Penha para a escola é a OAB” (Q9); “Essa questão de violência é tratada pelo Agosto Lilás e temos feito campanhas continuamente, mesmo na pandemia” (Q14).

Sendo assim, os resultados demonstram que 93,18% dos/as entrevistados/as não tinham conhecimento sobre o Programa Maria da Penha vai à Escola, não sabendo da existência daquele programa, não sabiam se o programa já foi desenvolvido nas escolas e nem ao menos, se o programa acontecia na cidade de Paranaíba. E apenas 6,81% dos/as entrevistados/as relataram conhecer ou já ouviu falar a respeito.

É importante salientar que o Programa foi desenvolvido pela primeira vez na cidade de Paranaíba-MS no ano de 2018, juntamente com a Campanha Agosto Lilás, e foi realizado através da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres. Em 2019, 2020, 2021 e 2022, não foi desenvolvido o Programa Maria da Penha vai à Escola na cidade de Paranaíba.

A motivação que aparece nas entrevistas é devida a Pandemia de Covid-19, porém o programa não foi desenvolvido também no ano de 2019, quando não havia pandemia. Outro fato curioso, é que a Campanha Agosto Lilás que começou a ser desenvolvida junto com o programa, continuou sendo desenvolvida em todos os anos, inclusive durante da pandemia. Porque não o projeto?

No ano de 2020 foi criada no município a Lei N° 2.289, de 10 de setembro de 2020, que dispõe sobre a criação da Campanha Agosto Lilás e o Programa Maria da Penha vai à Escola, porém somente a Campanha Agosto Lilás continua em desenvolvimento:

Art. 1° Fica instituída a Campanha Agosto Lilás, a ser realizada anualmente, durante o mês de agosto, em alusão à data de sanção da Lei Maria da Penha (Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006).

Art.4° O Programa Maria da Penha vai à Escola, consiste em ações educativas voltadas ao público escolar, contemplando prioritariamente alunos da rede pública municipal, e outras entidades da sociedade também podem receber tais ações, como igrejas, associações, organizações não governamentais, demais órgãos do poder público, posto que a campanha é para toda a sociedade, sobretudo para as escolas. (PARANAÍBA, 2020, p. 2)

Ações do programa

Nesta subcategoria foi identificada uma (01) UR. A resposta dos/as entrevistados/as mostra que há uma previsão de propostas para o programa, mas que ainda não é desenvolvida:

O Projeto Lei Maria da Penha vai a Escola prevê uma parceria também com outros órgãos, como o ministério público, mas aqui, ultimamente a parceria maior está sendo com OAB mesmo. (Tribunal da Justiça, Ministério público, Secretaria de Educação né?) A gente pensa em fazer palestras nas escolas e também queremos fazer um letreiro para colocar nas escolas, com dizeres de não violência. (Q14).

Na citação nota-se que ainda não está muito claro quais são as ações que a Coordenadoria de Políticas Públicas para as mulheres pretende desenvolver ao restabelecer o projeto. A/O entrevistado/a prevê palestras e letreiros, mas não há uma descrição detalhada de como seriam essas palestras. É importante salientar que mesmo que Subsecretaria de Estado de Políticas Públicas para Mulheres realizando, desde agosto/2015, ações educativas com objetivo de divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas, as ações de desenvolvimento do Programa Maria da Penha vai à Escola foi realizada pela primeira e última vez em 2018 no município da pesquisa. Dessa forma, é justificável o fato de não terem ações detalhadas sobre como serão feitas as ações do programa.

Destacam-se aqui também as cartilhas e e-book sobre o tema que é indicado para o desenvolvimento do Programa: “Violência contra a mulher não tem desculpa! Capacitando para o enfrentamento à violência” e “Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher”, conforme consta em anexo.

3.1.2 Categoria 2: Articulação entre Secretaria de Educação e Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres

Esta categoria contempla duas (02) subcategorias voltadas à opinião dos/as entrevistados/as a respeito de como está ocorrendo à articulação entre os setores educação e políticas públicas para mulheres, no sentido de desenvolvimento do Programa Maria da Penha vai a Escola. Foram destacadas duas subcategorias em que basicamente é referida a presença ou ausência de articulação.

Falta articulação

Nota-se, nesta subcategoria, como é incipiente a interação entre a Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e escolas municipais no desenvolvimento do Programa, o que pode ser evidenciado em dez (10) UR. Algumas desta UR serão expostas a seguir: “Em relação a parceira com a secretaria e as escolas, eu vou fazer um desabafo. Assim quando eu entrei eu fui falar com a secretária de educação, que é do sexo feminino, e eu percebi a questão do preconceito enraizado... as mulheres tem.” (Q14). “O Projeto Lei Maria da Penha vai a Escola prevê uma parceria também com outros órgãos, como o ministério público, mas aqui, ultimamente a parceria maior está sendo com OAB mesmo. (Tribunal da Justiça, Ministério público, Secretaria de Educação né?)” (Q14). “Somente quando ocorre uma campanha” (Q15). “Deixa ainda a desejar, às vezes por culpa de ambas as partes ou do próprio sistema que não apóia” (Q22). “A escola sempre está aberta as palestras, mas raramente acontece vinda da secretaria, quem está fazendo mais essas palestras é a OAB [...]” (Q09).

Por meio das entrevistas foi possível perceber que a proposta inicial do Programa, que prevê ações integradas entre esses setores, não vem ocorrendo. O primeiro fator se dá em relação ao Programa Maria da Penha vai a Escola que realmente não está sendo desenvolvido desde o ano de 2018. Porém, outro fator importante que é notado nas entrevistas é que há

algumas palestras que citam a Lei Maria da Penha e a violência contra a mulher, porém ainda assim não é desenvolvido pelos órgãos que deveriam ser responsáveis pela divulgação do tema nas escolas. O que vemos é a Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB), que possuiu um projeto chamado “OAB por elas” desenvolvendo palestras nas escolas sobre o tema. Alguns participantes ainda citam uma maior articulação entre a OAB e CPPM , do que com a Secretaria Municipal de Educação.

Tem parceria/articulação

A maioria dos/as entrevistados/as considera existir ou pelo menos buscar parcerias, como pode ser observado nas trinta e três (33) UR. As frases seguintes são exemplos desta afirmação: "Tanto a Secretaria de Educação quanto a Coordenadoria de Políticas Públicas para as mulheres estão se esforçando para dentro das possibilidades desenvolverem o programa” (14); "Está havendo articulação com Secretaria de Educação [...]" (Q39); "Sim, mas poderia haver ações mais articuladas com vista à melhoria da formação dos/as professores/as para também discutirem o tema” (Q21).

A aproximação entre os setores é importante, uma vez que a intersectorialidade exacerba as capacidades individuais e coletivas existentes e contribui para a construção de realidades mais saudáveis (FERREIRA, et al, 2014; CASSEMIRO; FONSECA e SECCO, 2014).

Porém, apesar de alguns participantes citarem que está havendo articulação ou a tentativa dessa articulação, em nenhum momento afirmam de qual forma as ações conjuntas estão sendo desenvolvidas, ou quais são estas ações, fato que deixa uma lacuna em relação à maneira como é visualizada e vivenciada a intersectorialidade entre os/as participantes deste estudo e como estas ações na prática estão sendo conduzidas.

3.2 CLASSE TEMÁTICA II - CONSTRUÇÃO E DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Esta classe temática é composta por quatro (04) categorias, dez (10) subcategorias e 139 unidades de registro (UR), que versam sobre questões relacionadas à forma como o tema da construção social de gênero e a desigualdade de gênero são discutidos no âmbito da escola.

QUADRO 2- Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas Unidades de Registros. Paranaíba-MS, 2022. UR= 139

Classe temática	Categorias	Subcategorias	UR.
3.2 -Construção e desigualdade de gênero	3.2.1–Superficialidades da temática	Pelos/as professores/as/as	29
		Pelos/as coordenadores/as	3
		Pelos/as gestores/as	1
	3.2.2-Formação/orientação de professores/as	Não receberam orientações para lidar com a temática	33
		Necessário formação/orientação ao/a professor/a para trabalhar o tema	8
	3.2.3-Recepção dos/as alunos/as a temática	Boa recepção dos/as alunos/as	41
	3.2.4-Dificuldades	Interrupção das aulas	1
		Falta de articulação entre a SME e as escolas.	1
		Resistências à discussão de gênero	20
		Não houve dificuldades	2

3.2.1 Categoria 1: Superficialidades da temática

Nesta categoria, foram identificadas três (3) subcategorias, reunindo trinta e três (33) UR, cujas respostas mostraram que a temática de construção e desigualdade de gênero, em todas as escolas é abordada de forma extremamente superficial. Foi constatado que também há a falta de formação/orientação para os/as professores/as, e ainda, que há uma resistência muito grande do tema ser debatido nas escolas. Muito entrevistados/as quando perguntados sobre a temática, desconsiderava a pergunta sobre a questão da construção de gênero e relacionava a desigualdade de gênero diretamente a fatores como emprego ou violência contra a mulher.

Pelos/as professores/as

Neste estudo, foi identificado que a temática construção e desigualdade de gênero não são discutidas e nem trabalhadas no ambiente escolar pelos/as profissionais e que também não recebem nenhuma formação/orientação para que esse tema seja trabalhado com os/as alunos/as. Também foi constatado como o tema é tratado com superficialidade pelos/as profissionais, demonstrando não ter nenhum ou pouco conhecimento sobre o assunto.

Os registros seguintes mostram o discurso sobre a temática: "[...] É um assunto de extrema importância para que não haja discriminação" (Q18); "É um assunto que precisa ser trabalhado" (Q04); "Acho que é bom, precisa muito" (Q12);

Em outros casos foi identificado que a temática de construção e desigualdade de gênero é percebida apenas nas relações profissionais, como essa resposta: "Eu acho que tanto o gênero feminino, quanto o masculino influenciam na questão de a mulher ter mais um cargo acima" (Q07). "Totalmente válido, tem que ser trabalhado, quanto mais trabalhar a mulher e ter o mesmo espaço que o homem tem, só assim com o tempo, e assim será tendência, que não haja essa desigualdade tão grande." (Q40).

E por fim, em alguns outros casos foi identificado que a temática de construção de gênero e desigualdade de gênero, é vista como um "tabu", como demonstrado na fala a seguir:

Em relação a isso, sou professor de ciências, então em alguns anos, algumas etapas, a gente trabalha o desenvolvimento da sexualidade, mas não exatamente a sexualidade, a fisiologia da sexualidade. Com relação a gênero, trabalhar homossexualismo eu acho difícil, hoje em dia se for dar opinião sobre homossexualidade, você é taxado de homofóbico. (Q24)

Pelos/as coordenadores/as

Foi observado na análise das entrevistas que os/as coordenadores/as das escolas que participaram da pesquisa, também trataram o tema com superficialidade, sem dizer como era trabalhado, quais as ações foram usadas para trabalhar o tema, de forma que não conseguimos saber como é trazida a discussão da temática para sala de aula. Como exposto em três (3) UR a seguir: "Totalmente válido, tem que ser tratado, parece que por um tempo ficou oculto, ninguém tinha coragem de colocar em pauta, mas com novas diretrizes, a base nacional curricular, passa a ser obrigação. (Q14); "Tem que ser trabalhado, porém não é tanto." (Q18); "Como assim gênero? A questão do homossexualismo ser trabalho na sala de aula?"

Desta forma, pode-se observar grande dificuldade na maioria dos/as professores/as em refletir sobre as questões de gênero. O conceito de gênero parece distante de sua realidade, e continua restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero alcançam um nível teórico-conceitual cada vez mais sofisticado, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante. Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para muitos/as professores/as, coordenadores/as e gestores/as das escolas onde realizou-se a pesquisa.

Pelos/as gestores/as

Chamou atenção nesta subcategoria o fato de encontrar apenas uma UR sobre como é discutida a temática da construção e desigualdade de gênero nas escolas, já que ao fazer a pergunta sobre a questão de gênero, os/as entrevistados/as traziam questões de violência contra a mulher, mas não sobre a temática específica: "[...] A gente tem essa discussão com os/as professores/as que são mediados pela coordenação e é trazida pela Secretaria de Educação através de palestras e vídeos, mas é bem complicado de se trabalhar isso em sala de aula. (Q10)".

O fato de apenas uma UR demonstrar que é feita essa discussão, nos mostra como é ausente a discussão desse tipo de temática nas escolas. Dessa forma, é necessário que haja formação adequada de professores/as e gestores/as das escolas, propiciando um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero. É importante também que se desconstruam as resistências para se falar dessa temática nas escolas, para que não haja esse tabu que eles denominam "ideologia de gênero".

3.2.2 Categoria 2 - formação/orientação de professores

A presente categoria é dividida em duas (2) subcategorias totalizando quarenta (40)UR. Tais subcategorias denotam que os/as entrevistados/as têm opiniões diversas sobre o tema da discussão, ou seja, construção e desigualdade de gênero no ambiente escolar, o que não deixa claro se existe ou não uma orientação/formação de professores/as para lidar com a temática. Não receberam orientação para lidar com a temática.

Observou-se que a maioria dos/as entrevistados/as considera que não há uma formação/orientação para lidar com a temática, visto que 32 entrevistados/as responderam afirmativamente a este questionamento. O que pode ser confirmado nos relatos que seguem:

Olha, não há essa proposta. Não sei se é porque somos uma escola do campo, e a maioria dos projetos desenvolvidos dentro da escola, geralmente são voltados para o campo, de plantação, cultivo, colheita... então nunca tivemos esse tipo de formação.” (Q31)

“Olha poderia ter, a escola poderia trabalhar, poderiam estabelecer um projeto, mas poderiam dar um espaço exclusivo para isso, tema só para trabalhar isso, esclarecer melhor essas coisas, poderia ter tanto para os/as alunos/as, como para os funcionários da escola. (Q7)

Bem como as demais afirmações: “Não sei te falar, acho que deveria ter, seria muito importante, deve ter no início da formação dos/as professores/as lá na faculdade mesmo, deveriam ensinar a falar com isso sem entrar na individualidade de cada um.” (Q23); “Infelizmente não há nenhum tipo de formação para discutirmos a construção e desigualdade de gênero” (Q18, Q9, Q21...)

Diante das respostas dos/as entrevistados/as é possível inferir que não houve nenhum tipo de formação/orientação aos/as professores/as sobre a temática de construção e desigualdade de gênero no município de Paranaíba-MS para que pudesse dar suporte a estes em suas atividades. Desta maneira, a falta de orientação/capacitação contribui para perpetuar tais preconceitos, e,consequentemente, auxilia que temas importantes deixem de ser trabalhados.

Necessário mais formação/orientação ao professor para trabalhar o tema

Na subcategoria em questão, oito (08) UR evidenciaram que há entrevistados/as que consideram que há formação/orientação aos/as professores/as em relação à discussão da construção e desigualdade de gênero nas escolas, mas que é necessário que haja mais formações, pois são poucas as ofertadas para lidar com a complexidade do tema, como pode ser confirmado nos seguintes enunciados: “Acredito que teria que ter mais formações, porque não é suficiente” (Q1); “[...]É preciso que tenham palestras do tema, não só para os/as alunos/as, mas também inicialmente, para os/as professores/as”(Q11); “É necessário mais formações sobre o tema”(Q4, Q6, Q20...).

As ponderações dos/as entrevistados/as contrastam com a resposta de outros/as entrevistados/as, o que faz com que os dados não fiquem claros para a pesquisa.

3.2.3 Categoria 3 - recepção dos/as alunos/as à temática

Esta categoria contempla apenas uma (1) subcategoria, visto que todos/as os/as entrevistados/as, que realmente responderam a pergunta - pois houve entrevistados/as que se esquivaram da pergunta, falando em seguida sobre violência contra a mulher – esses foram unânimes na resposta que há uma boa recepção dos/as alunos/as quanto a temática de construção e desigualdade de gênero.

Boa recepção dos/as alunos/as

Quando interrogados/as sobre a recepção dos/as alunos/as quanto à temática da construção e desigualdade de gênero, todos/as os/as entrevistados/as afirmam que há uma ótima recepção dos/as alunos/as ao tema, sendo que trinta (30) UR demonstrou esta afirmativa, fato que se afirma, por exemplo, nas frases a seguir: “É uma recepção bastante favorável” (Q2,Q3,Q4,Q5,Q6,Q8,Q12,Q13,Q14,Q18,Q19...); “Tem algumas vezes que é mais complicado fazer todo mundo participar, mas no geral, eles participam bastante” (Q1); “Não há grandes problemas principalmente em relação as meninas”(Q17).

Diante das respostas dos/as entrevistados/as é possível perceber que se essa discussão sobre construção e desigualdade de gênero é bem aceita pelos/as alunos/as/as e que é necessário uma boa formação para que os/as professores/as/as possam conduzir a temática de forma coerente e ética.

3.2.4 Categoria 4 - dificuldades

A categoria em questão foi a que mais teve subcategorias, um total de quatro (4), as quais surgiram do questionamento sobre as dificuldades dos/as educadores/as em trabalhar a temática construção e desigualdade de gênero na escola. Foram identificadas as seguintes subcategorias: a interrupção das aulas; a falta de articulação entre a SME e as escolas; a resistência à discussão de gênero, e por fim, a subcategoria na qual há entrevistados/as que apontam não haver dificuldade em trabalhar a temática. Em seguida, discute-se cada uma dessas subcategorias.

Interrupções das aulas

A interrupção das aulas foi enfatizada em apenas uma UR como um dos empecilhos para abordar o tema na escola. Ao questionar quanto à dificuldade em trabalhar o tema construção e desigualdade de gênero nas escolas, a/o participante responde: “Interrupção das aulas”(Q1).

Tal resposta nos leva a perceber que algumas palestras nas escolas foram vistas como um empecilho, ao reduzir o tempo disponível para o desenvolvimento de conteúdos específicos.

Falta de articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas.

A falta de integração entre os setores, SME e as escolas também foi considerada por uma educadora como uma dificuldade. Contudo, esta consideração apareceu em apenas uma UR nesta subcategoria: “A falta de integração com a Secretaria de Educação, no sentido de trazer esse tipo de formação atrapalha muito”(Q12).

A opinião foi destacada, uma vez que este trabalho conjunto entre esses setores, é fundamental para garantir que se possa introduzir com naturalidade o tema, reduzindo tantos “tabus” em relação a discussão de gênero, diminuindo o preconceito, a desigualdade e a violência.

Um fato que chamou a atenção e que não pode deixar de ser enfatizado é que, em categoria de análise anterior, mais especificamente a categoria referente a falta de formação/orientação para os/as professores/as, uma quantidade expressiva de professores/as responderam que não está ocorrendo essa formação e outros/as que é necessário mais formações/orientações, e ainda assim eles não relacionaram a falta de formação/orientação com a insuficiente articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas.

Entretanto, quando perguntados/as a respeito das dificuldades enfrentadas para trabalhar o tema na escola, apenas uma unidade de registro expõe a falta de articulação entre a SME e as escolas.

Resistência à discussão de gênero

Esta subcategoria é composta de vinte (20) UR. Tais registros atribuem à resistência à discussão de gênero, em função de uma negativa da família ou por não saberem até onde podem ir para poder abordar esse tema. Convém enfatizar que as respostas desta subcategoria ficaram um pouco vagas, já que, em algumas respostas, os/as entrevistados/as deste estudo não deixaram claro se esta resistência seria por parte dos/as alunos/as ou dos próprios/as educadores/as, conforme explicitado a seguir: “É complicado saber até onde podemos falar para não ter reclamação, né?” (Q18); “Algumas dificuldades, como o medo de como trabalhar isso por conta de algumas famílias. Há muitas coisas sobre esse tema, tem a questão da ideologia, do homossexualismo que são complicados de trabalhar” (Q21); “Existem dificuldades porque alguns pais não aceitaram [...]”(Q36).

O fato de a construção e desigualdade de gênero ser um assunto que é considerado como um “tabu” e somado a falta de esclarecimentos, fazem surgir medos e inseguranças para que isso seja trabalhado na escola pelos/as professores/as. Daí a importância dessa questão ser enfatizada na escola, visto que seu conhecimento contribui para a promoção de igualdade, redução de preconceito e violência, ao desmistificar esses tabus que causam resistência à esse tema.

Não houve dificuldades

Apesar da maioria das UR terem enfatizado dificuldades, duas (2) delas não apontaram entraves em lidar com o assunto. Vejam-se alguns destes registros: “É um assunto que não é tão comum, porém, não houve nenhuma dificuldade ou relutância por ninguém. Foi bem tranquilo” (Q29); “Não tem dificuldades, mas faltou apoio e formação pela Secretaria para que a gente soubesse lidar com isso em sala de aula.”(Q02)

Uma das hipóteses para o fato de alguns participantes não terem dificuldades na abordagem do tema, visto que não tiveram formação/orientação conforme já referido neste estudo, pode estar relacionado ao fato desses/as entrevistados/as estarem inseridos em um contexto de produção acadêmica, na qual a temática sobre gênero está em um nível teórico-conceitual cada vez mais aprofundado e discutido.

3.3 CLASSE TEMÁTICA III- COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA À MULHER

Esta classe temática reúne uma (1) categoria, que se subdivide em duas (02) subcategorias, totalizando dezesseis (16) UR. O objetivo é explanar quais foram às sugestões dos/as entrevistados/as quanto à abordagem da temática do combate a violência contra a mulher, conforme quadro a seguir:

QUADRO 3 - Classe temática, categorias temáticas, subcategorias e respectivas frequências. Paranaíba-MS, 2022. UR=119

3.3 -Combate a violência contra à mulher	3.3.1–Conhecimentos sobre o tema	Opinião sobre a importância da discussão	23
		Formas de abordagens sobre o tema	26
	3.3.2- Formação/orientação de professores/as	Não receberam orientação/formação para lidar com a temática	05
		Formação feita pela OAB e DAM.	28
	3.3.3-Recepção dos/as alunos/as a temática	Boa recepção dos/as alunos/as	16
		Falta de integração entre a SME e CPPM.	
		Falta de orientação/formação sobre o tema	1
		Não houve dificuldades	20

3.3.1 Categoria 1 - Conhecimento sobre o tema

Essa classe categoria temática é dividida em duas (2) subcategorias.

Opinião sobre a importância da discussão

Em relação a opinião dos/as entrevistados/as em relação ao combate a violência contra a mulher na escola, foram encontradas vinte e três (23) UR que destacam a importância desse tema ser tratado na escola. O que pode ser confirmado nas considerações dos/as entrevistados/as a seguir: “Acho que é bom, precisa muito, temos muitos casos de violência,

regiões onde tem até aumentado inclusive os casos de violência” (Q3); “Acho importante...tempos atrás isso foi muito falado, hoje as mulheres ganharam uma preferência em termos de lei.”(Q25); “[...]Com relação a violência contra a mulher é um tema bastante pertinente.” (Q42, Q25,Q07...); “ Eu acho importantíssimo, através desse assunto começamos a prestar atenção em determinadas coisas que acontecem, principalmente em casa.”(Q44);

Há também enunciados que ressaltam a importância desse tema ser discutido na escola, mas as políticas públicas e leis que envolvem a violência contra a mulher não são tão funcionais com deveria ser, como relata o/a entrevistado/a a seguir:

Olha, é uma pauta essencial, ainda mais hoje em dia, a gente vê mesmo com tanta política pública de respaldo, tem diversas leis, mas isso na realidade não interfere, não muda a situação nenhuma, e muito limitada, na escola mesmo tem discussão, tem algumas pessoas da OAB que trazem seus direitos e deveres, e questionam muita violência em casa, e acaba internalizando isso, e tomando isso como natural. (Q14)

O discurso supracitado afirma a necessidade e importância da discussão sobre a violência contra a mulher no âmbito escolar. Em relação a essa subcategoria, há uma unanimidade nos discursos do quanto é necessário e de como a escola, a Secretaria de Educação e Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres se esforçam para trazer esse tema para evidência.

Porém, um fato importante de considerar é qual motivo faz com que a violência contra a mulher seja tão bem aceita em ser discutida na escola, mas a construção e desigualdade de gênero não tenham o mesmo espaço e aceitação. Sendo a violência contra a mulher, uma das possíveis consequências dessa má construção do que é o gênero e as relações de poder nele contidas.

Formas de abordagens sobre o tema

Esta subcategoria reuniu vinte e seis (26) UR, as quais mostraram quais são as formas de abordagem no tema no âmbito escolar, conforme os relatos a seguir: “Sempre é falado, mas informações mesmo não tem, as vezes alguma palestra, alguns professores apresentam alguma coisa sobre isso” (Q5); “E o que fortalece são as palestras que buscamos com pessoas qualificadas.” (Q12); “Essa questão trabalhamos em forma de palestra, e nosso professores de história e geografia abordam tais temas” (Q36); “Temos, sempre temos, as vezes dentro da nossa atividade, acontecem algumas palestras dentro do assunto que eles esperam.” (Q9).

Nesses relatos podemos perceber que os/as entrevistados têm o contato com o tema, e que esse tema é abordado na escola através de palestras ou atividades incluídas no conteúdo escolar. O que não fica claro nas entrevistas é como são desenvolvidas essas palestras e ações com o conteúdo escolar. Outro fato importante, é que não há uma formação/orientação somente para os/as professores/as, essas palestras são dadas para toda a escola, para alunos/as e funcionários/as, o que evidencia uma negligência com uma formação ética e sensível em relação a essa temática importante.

Porém, em duas entrevistas é demonstrado que esse tema não é abordado de nenhuma forma na escola e que embora saibam da importância da discussão da temática, não há palestras sobre isso na escola, conforme relato a seguir: “Não sei e é porque somos uma escola do campo, e é mais focado em questões de plantio e colheita, mas esse tema não é abordado aqui.” (Q15); “Não temos como abordar esse tema aqui, porque nunca foi trabalhado isso com os/as professores/as.” (Q22).

3.3.2 Formação/Orientação de professores

A categoria em questão teve um total de 02 subcategorias que são: não receberam orientação para lidar com a temática e ações/orientações feitas pela OAB e DAM.

Não receberam orientação para lidar com a temática

Esta subcategoria é composta de cinco (05) UR. Os/As entrevistados/as sinalizam que não há formação/orientação para trabalhar esse tema na escola, conforme explicitado a seguir: “Não há nenhuma abertura para gente lidar com esse tema, na escola é como se esse tema nem existisse” (Q11); “Não recebemos orientação para trabalhar esse tema e dificilmente é falado” (Q41); “Não recebemos orientação” (Q05,09,Q29).

Formação e Ações feita pela OAB e DAM

Esta subcategoria é composta de(28) UR. As/Os entrevistadas/os sinalizam que a formação/orientação para trabalhar esse tema na escola e as ações de trazer palestras sobre o tema é feito pela OAB e DAM, conforme é mostrado a seguir:

Existe a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), tem vários projetos sobre a violência doméstica contra a mulher, a OAB (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL), tem uma escola que fala sobre a violência contra a mulher, e também alguns projetos que envolvem a delegacia de atendimento à mulher, já vieram palestrantes aqui, aqui em Paranaíba nós tentamos fazer o combate a este tipo de violência. (Q16);

A OAB, ela tem este projeto que ela desenvolve por si própria, não sei te dizer se trabalham com outros projetos, a escola está sempre aberta para que palestrantes venham falar sobre quaisquer assuntos, poderiam pelo contexto da universidade trabalhar com esses temas nas escolas.(Q5);

É trabalhado, está tendo palestra onde muitos advogados estão vindo falar sobre esse tema aqui. Trabalho com os/as alunos/as esse tema a violência contra a mulher. (Q21);Então tem um projeto com a OAB, eu tenho percebido que uma vez ou duas no mês eles vem aqui e trabalham essa questão da violência, a escola mesmo eu não sei dizer como e ou como esta. (Q36);

[...]a OAB está ministrando palestras aqui, e nessas palestras está inserido este tema. (Q17); [...]Nós tivemos uma palestra com a Dra. Eva Mara onde ela toca na pauta do abuso sexual, e acaba falando sobre violência doméstica, a fala da Dra. nos fortaleceu sobre a questão, foi uma fala muito profunda, ficou muito nítido, que apenas uma suposição nossa era importante para uma investigação deles (Delegacia da Mulher) (Q19).

3.3.3 Recepção dos/as alunos/as

Esta categoria é composta de apenas uma (01) subcategoria. Os/As entrevistados/as foram unânimes em relação a essa pergunta, confirmando a abertura que existe por parte dos/as alunos/as para trabalhar o tema, quando isso é proposto a eles/as.

Boa recepção dos/as alunos/as

Esta subcategoria é composta de (16) UR. Os/As entrevistados/as sinalizam que há uma ótima recepção dos/as alunos/as quando é levado o tema sobre o enfrentamento a violência contra a mulher para ser discutido em sala de aula como se pode perceber a seguir: “Aceitam bem, às vezes acham que tem que ter mais direito que as mulheres, mas por fim acabam aceitando numa boa, tem aceitado bem.” (Q19);

É uma recepção bastante favorável, principalmente com as alunas, pois as alunas podem ter sofrido ou sofrem, e como são mais vulneráveis acaba por ter uma questão mais íntima, não só tem a violência física, como também moral, patrimoniais e afins. Os/as alunos/as também acabam por ter a consciência para observar em casa tal tipo de violência. (Q14)

E também: “Os/as alunos/as participam bastante”(Q8)“Questionam fazes perguntas, mas é difícil despertar o interesse total, a gente chama a atenção, sobre áreas de questionamentos.” (Q2); “É assim apesar, de ser bem conhecido por eles, por ser um assunto

bem conhecido do público, alguns deles não gostam de falar sobre isso, por ter as vezes acontecido com alguém na família e tudo, mas em geral eles aceitam bem.” (Q36)

3.3.4 Dificuldades

A categoria em questão teve um total de três (03) subcategorias, as quais surgiram do questionamento sobre as dificuldades dos/as entrevistados/as em trabalhar a temática de enfrentamento a violência contra a mulher nas escolas. Foram identificadas as seguintes subcategorias: a falta de articulação entre a SME e as escolas; a resistência à discussão de gênero, a falta de orientação/formação quanto ao tema e, não há dificuldades, subcategoria na qual há entrevistados/as que dizem não haver dificuldades em trabalhar a temática.

Falta de integração entre SME e CPPM e escolas

A falta de integração entre os a SME e a CPPM foi considerada por um/a entrevistado/a como uma dificuldade. Contudo, esta consideração apareceu em apenas uma (01) UR nesta subcategoria, como é mostrado a seguir:

Em relação as escolas e secretaria, eu vou fazer um desabafo. Assim quando eu entrei fui falar com a secretária de educação, que é do sexo feminino, e eu percebi a questão do preconceito enraizado que as mulheres tem. Aí ela mencionou sobre fazer esse trabalho com a educação na base é complicado, porque muitos pais não irão gostar. Aí eu disse que se algum pai não gostar e reclamar, a gente tem que prestar atenção nisso, trabalhar a questão do vínculo e outras coisas.. Então essa parceria tem sido um pouco difícil, por essa questão do preconceito mesmo. (Q14)

Falta de orientação/formação quanto ao tema

A falta de orientação/formação quanto ao tema foi considerada por um/a entrevistado/a como uma dificuldade para que a temática sobre o enfrentamento à violência contra a mulher fosse trabalhado nas escolas. Contudo, esta consideração apareceu em apenas uma UR nesta subcategoria: “Infelizmente a gente não tem esse tipo de formação, então é complicado trabalhar esse tema, mesmo que a gente veja nas mídias, é diferente se tiver que lidar em sala de aula. Como vamos falar de algo que a gente não tem formação? É complicado” (Q30)

Não houve dificuldades

Essa subcategoria que obteve 20 (UR) sinaliza que não houve dificuldades para trabalhar a temática de enfrentamento a violência contra a mulher nas escolas, como podemos observar a seguir: “Não, nós temos total liberdade para fazer nosso trabalho perante ao tema abordado.” (Q22); “Não temos visto problemas aqui não”(Q18; “Não, não existe nenhuma dificuldade não.” (Q13); “Não, não de maneiras alguma não.” (Q7); e,

Aqui não trabalhamos de forma específica esse tema, com a nova BNCC que trouxe mudanças em todo o currículo, nós acabamos tendo mudanças, eram temas transversais, hoje são projetos integradores, dentre eles o tema violência surge, então nós achamos necessário, útil, urgente falar sobre isso.. então não temos dificuldades de trabalhar ele aqui. (Q20);

3.4 DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos resultados e análises dos enunciados apresentados, necessários se faz discutir esses resultados a luz do arcabouço teórico escolhido, na perspectiva de contemplar o objetivo geral da pesquisa que foi analisar os objetivos e as ações do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” nas escolas municipais de Paranaíba/MS, bem como, quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos gestores/as e professores/as dessas escolas para introduzir o tema de construção de gênero e violência contra a mulher no contexto escolar. Para tanto, far-se-á a partir da análise de conteúdo realizada, uma análise e interpretação descritiva, dialogando com a desconstrução de Derrida e a genealogia do poder de Foucault e demais autores/as que discutem as temáticas de gênero, a exemplo, Louro (1997; 2000; 2001; 2013), Daniela Auad (2006) violência contra a mulher, bem como, políticas públicas de educação.

Para analisar o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola em Paranaíba, é imprescindível ressaltar que o contexto histórico e político da emergência do discurso de gênero, bem como o de enfrentamento à violência de gênero não se deu de forma descontextualizada ou fragmentada, pelo contrário, houve uma correspondência direta com os aspectos políticos a nível nacional.

Deste modo, as discussões sobre o enfrentamento à violência contra a mulher no Estado do Mato Grosso do Sul no âmbito escolar se deu a partir da subsecretaria de Estado de Políticas Públicas para Mulheres em agosto/2015, que contava com ações educativas com objetivo de divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas. A proposta iniciou-se de forma tímida,

mas a escolha do tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, no ENEM daquele ano, evidenciou que é preciso falar sobre o tema com estudantes.

No Mato Grosso do Sul, foi a Lei nº 4.969, de 29 de dezembro de 2016, que instituiu a campanha "Agosto Lilás", e também criou o programa "Maria da Penha vai à Escola", visando à realização de ações educativas voltadas ao público escolar, contemplando prioritariamente alunos/as do ensino médio das escolas estaduais, podendo, entretanto, ser realizado em escolas municipais e estabelecimentos particulares de ensino.

A Lei nº 5.539, de 13 de julho de 2020, dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas da Lei Maria da Penha como conteúdo transversal nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo é ampliar a divulgação da lei Maria da Penha; fomentar a reflexão crítica entre estudantes; professores/as e comunidade escolar sobre a violência contra a mulher; falar sobre a importância das denúncias e promover a igualdade de gênero; prevenindo e evitando as práticas de violência. A lei prevê ainda a formação dos/as profissionais da educação, incluindo professores/as, gestores/as, orientadores/as e psicólogos/as que trabalham em todos os níveis educacionais, bem como a realização de uma programação ampliada à comunidade escolar, sendo que para execução da lei, poderão participar entidades governamentais e não governamentais atuantes no enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres.

Atualmente, 25 municípios sul-mato-grossenses possuem leis próprias instituindo a campanha "Agosto Lilás" e o Programa "Maria da Penha vai à Escola": Água Clara, Aquidauana, Amambai, Anastácio, Aral Moreira, Campo Grande, Corumbá, Chapadão do Sul, Coronel Sapucaia, Dourados, Dois Irmãos do Buriti, Itaquiraí, Japorã, Juti, Ladário, Maracaju, Naviraí, Nova Alvorada, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Rio Verde de MT, Ribas do Rio Pardo, Rochedo, Sidrolândia e Três Lagoas.

O Projeto Maria da Penha vai à Escola que objetiva educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher é um programa que teve início no Distrito Federal e tem se expandido para o resto do Brasil. Constitui uma parceria firmada entre a SNPM e as redes estaduais de enfrentamento à violência contra as mulheres, visando à divulgação e promoção da Lei Maria da Penha entre os profissionais da educação, de forma a alcançar crianças e adolescentes em ambiente escolar.

O MPVE busca divulgar a Lei Maria da Penha e os direitos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar para a comunidade escolar, assim como capacitar os profissionais da educação para um olhar mais atento às crianças e aos adolescentes vítimas

diretas ou indiretas da violência doméstica. O programa é destinado à comunidade de escolas públicas e privadas: profissionais da educação e estudantes. A parceria é feita entre a SNPM, a Secretaria Municipal Educação e demais organismos do Estado que compõem a rede de atendimento. Um Comitê é instituído para acompanhar as ações.

Dentre as ações do programa, podem ser citadas: cursos de capacitação, oficinas de sensibilização para os/as profissionais da educação, palestras nas escolas para os/as estudantes e distribuição de material informativo sobre a Lei Maria da Penha e seus impactos na vida das mulheres, das famílias e da sociedade.

Como vimos, no município de Paranaíba-MS não existe uma proposta do projeto sistematizada para ser seguida, embora haja a Lei N° 2.289, de 10 de Setembro de 2020 que implementa o Projeto no município. Desta maneira, a Prefeitura Municipal de Paranaíba, “Dispõe sobre a criação da Campanha Agosto Lilás e o Programa Maria da Penha vai à Escola visando sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e a divulgar a lei Maria da Penha e dá outras providências.” (Paranaíba-MS, 2020, n. p.).

Desta maneira, há alguns artigos na lei supracitada que prevê a sua ligação com a uma prática educativa em relação a coibição da violência contra a mulher. Sobre a Campanha Agosto Lilás, temos os seguintes artigos:

Art. 1° Fica instituída a Campanha AgostoLilás, a ser realizada anualmente, durante o mês de agosto, em alusão à data de sanção da LeiMaria da Penha.

Art.2° A Campanha tem como objetivo sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e divulgar a Lei Maria da Penha.

Art. 3° A Campanha prevê a realização, no âmbito do município de Paranaíba - MS, de ações de mobilização, palestras, debates, encontros, panfletagens, eventos e seminários visando à divulgação da Lei Maria da Penha, estendendo-se as atividades durante todo o mês de agosto, para o público em geral.

Sobre o Programa Lei Maria da Penha vai à escola, temos os seguintes artigos:

Art.4° O Programa Maria da Penha vai à Escola, consiste em ações educativas voltadas ao público escolar, contemplando prioritariamente alunos da rede pública municipal, e outras entidades da sociedade também podem receber tais ações, como igrejas, associações, organizações não governamentais, demais órgãos do poder público, posto que a campanha é para toda a sociedade, sobretudo para as escolas.

Art. 5° A execução desta Lei fica a Cargo do Poder Executivo, em especial o Gabinete do Prefeito, devendo fazê-la de forma articulada com os organismos municipais de políticas para mulheres e assistência social, Secretaria Municipal de Educação, podendo firmar parcerias e convênios com instituições governamentais e não governamentais empresas públicas e privadas, movimentos sociais, conselhos de direitos e conselhos de classe. (Paranaíba-MS, 2020, n. p.).

Mesmo que não haja um projeto sistematizado, no Ebook Maria da Penha vai a Escola, criado pelo TJDF, por meio do Centro Judiciário da Mulher – CJM, no dia 31/3/2017, como parte da programação da VII Semana da Campanha Nacional Justiça pela Paz em Casa, existem propostas.

Com o tema educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar, o livro estabelece de modo prático e acessível, um diálogo entre o mundo real, o acadêmico e o jurídico. A obra reúne relatos, experiências, observações e estudos de situações corriqueiras de diversos profissionais (magistrados/as, jornalistas, psicólogos/as, professores/as, defensores/as públicos/as, promotores/as, assistentes sociais, mestres/as, doutores/as), engajados no combate à violência doméstica.

No livro, a educação é abordada como forma de prevenção e coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher. Na primeira parte da publicação, os autores trazem ponderações sobre a Lei Maria da Penha e os diversos tipos de violência contra a mulher, sobre as medidas protetivas de urgência previstas na Lei 11.340/2006 e sobre os mecanismos da notificação compulsória e da comunicação externa em casos de violência doméstica contra a mulher.

Alguns professores/as que se dispuseram a participar desta pesquisa afirmaram que não obtiveram formação continuada que abordasse as relações de gênero e sexualidade nos últimos anos, mas se mostraram conhecedores da relevância em dialogar sobre a temática, ratificando a observação de Xavier Filho (2012, p. 255), que explica que “[...] a escola é construída de vários ‘atores sociais’, que têm um papel muito importante a cumprir, promovendo o debate, ampliando o conhecimento dos e alunas, bem como de si mesmos, como seres em constante transformação”.

Em uma sociedade em constante transformação e conhecimentos, as trocas de informações e o diálogo podem ser ferramentas importantes para a construção de laços significativos para o processo de reconhecimento e valorização dos/as professores/as. Nesse sentido, compreender as vozes de cada docente foi de grande contribuição para a efetivação desta pesquisa, pois ele/as são “atores sociais” que convivem diariamente com a pluralidade na escola, sobretudo nas salas de aula, espaços de relação e interação entre docentes e estudantes.

Segundo Louro (2001), a vinculação masculino-feminino estabelece uma contraposição entre um cerne dominante e outro dominado, e essa seria unicamente a relação entre os dois elementos em outras perspectivas. O processo de desconstrução permite ir contra

a essa ideia de relação de mão única e constatar que o poder se exerce em várias direções. O movimento do poder pode, na realidade, se romper e fragmentar internamente cada termo da oposição. Os personagens que constituem essa oposição não são, de fato, apenas homens e mulheres como algo superficial, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas histórias e discordâncias podem ocasionar as estruturas mais diversas, refutando a lógica simplista e reduzida de homem dominante versus mulher dominada.

Portanto, um dos resultados mais significativos da desconstrução dessa contestação binária está na probabilidade de se fazer perceptível, entender, inserir e respeitar as muitas formas de masculinidade e de feminilidade que se constituem socialmente, assim como sujeitos que não se identificam com seu sexo biológico. Dar atenção para o espaço escolar, a discussão de gênero e a violência contra as mulheres, se torna fundamental, visto que a escola sempre esteve associada com propostas de formação de determinados “tipos” de pessoas que variam de acordo com as sociedades e os contextos históricos, transcorrendo por concepções de como ser uma mulher e como ser um homem em na nossa sociedade. Essa característica formativa da educação, ocasionalmente, se justapõe à propagação de conhecimentos e contribui na produção de identidades sociais, além de associar-se a escola como cenário de conflitos entre as diferentes vertentes políticas, os movimentos sociais e as religiões organizadas.

De acordo com Meyer (2005, 2008), a escola é um ambiente de convivência, que é por vezes pacífica, por vezes turbulenta de diferentes grupos e identidades sociais, que acabam disputando significados e produzem, atualizam e modificam sentidos. Dessa forma, compreendemos que a escola é um espaço social completamente profundo e diverso, que tem que ser ambiente social para que nela convivam, de fato, pessoas dos mais diversos grupos (idade, sexo, raça/etnia, classe social, religião, interesses. É essa natureza complexa que concede à escola sua característica ambígua. Ou seja, pode ser um ambiente que contribui para a manutenção de conceitos pré-concebidos, de padrões de gênero e preconceitos, como pode também ambiente de transformações, aceitação, escuta e autonomia.

De acordo com Foucault (1988) resistência e poder sempre estão juntos e fazem parte do mesmo encadeamento, e isso não minimiza o vigor da resistência. De maneira oposta, as resistências são adequadas “porque são formadas bem no ponto onde as relações de poder são exercidas” (FOUCAULT, 1988, p. 142). Em vista disso, “a resistência ao poder não precisa vir de outro lugar real, nem é inexoravelmente frustrada por ser compatriota do poder” (FOUCAULT, 1988, p. 142). Mediante a todas essas estratégias de poder que buscam

controlar os currículos, e buscam deixar em silêncio as questões de gênero e sexualidade, há possibilidade de se formar resistências efetivas. Porém, não é o que vimos na entrevistas.

O que podemos ver de acordo as entrevistas, embora o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola proponha esse espaço de transformação levando as discussões de desigualdade de gênero e violência contra a mulher nas escolas, esses debates acontecem de forma pouco efetiva. Como poderia um projeto ser efetivo se a maioria dos/as entrevistados não tinha conhecimento sobre o projeto? Como a escola pode cumprir o seu papel como ambiente de transformação e os professores/as e gestores/es como agentes dessa transformação, sendo que há uma enorme resistência ao falar de da constituição de gênero e a sua desigualdade no sentido da construção de feminilidades e masculinidades?

O currículo pode ser compreendido como uma forma de produção, organização e registro dos saberes escolares, portanto necessita estar articulado a uma prática reflexiva e considerar que nele interagem relações culturais e sociais dentro do ambiente educacional. Existe também, dentro do contexto escolar, atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano, que não aparecem implícitas no currículo formal e contribui na formação do ser escolar, isso tudo se denomina currículo oculto. Para Tomas Tadeu Silva (1999, p. 78), “o currículo o oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Dessa forma, aqui encontramos uma possível resposta para resistência ao falar de gênero dos/as professores/as e também para o pouco conhecimento sobre a temática.

Pode-se dizer que o currículo é incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abre para a novidade. Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade. Pelo caráter incontrolável do currículo, os grupos que defendem o a temática “ideologia de gênero” tentam ganhar adeptos entre as famílias dos/as alunos/as para auxiliar nesse “impossível” controle. Pela dimensão de incontrolável do currículo, tenta-se controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistirem e falarem sobre o tema na escola.

Segundo Meyer (2008), é necessário o investimento em discussões que nos permitam, exatamente, exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar. E oferecer as ferramentas

básicas para ajudar este tipo de reflexão sobre a própria prática é, do meu ponto de vista, uma grande contribuição dessas teorias. É necessário refletirmos sobre os nossos papéis e práticas sociais, é de suma importância reconhecer a indispensabilidade do nosso empoderamento frente ao as instituições e que essa prática busque sempre objetivar relações sociais marcadas pela ética e pela justiça.

De acordo com Foucault (1986), existe uma associação indivisível entre saber e poder, e o gênero, por sua vez, estariam interligados nas relações de poder. Para Scott (1989), gênero é uma forma primeira de dar sentido a estas relações. Para Foucault (1986), poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. É deste modo que o autor afirma que poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder, que se programam e que atua como uma máquina social. O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. Esse caráter relacional do poder exige que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Dessa forma, Foucault rejeita, simultaneamente, uma concepção econômica do poder, que o considera como algo que se tem, mais ou menos, e uma concepção jurídica de poder, que o define como um fenômeno que diz respeito à lei ou à repressão.

As contribuições teóricas aqui apresentadas nos permitem compreender que as relações de gênero, entre homens e mulheres, se manifestam através das mais diferentes práticas sociais, constituem, por conseguinte, relações em que há constantemente atos de negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças. Dessa forma, é assim que os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2001). Entendemos que a partir dessas relações de poder, há também a compreensão que em qualquer luta há sempre resistência dentro da própria rede de poder: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. Se onde há poder, há resistência, não existe propriamente um lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social.

Se existem práticas ou relações de poder que estão incluídas no conceito de gênero, é de se esperar que essas relações de poder estejam inseridas na discussão dentro desse conceito na sociedade e consequentemente na escola. Não é por acaso que nas entrevistas quando se tratava de desigualdade de gênero, muitos entrevistados/as não respondiam as perguntas e pulavam para a pergunta sobre a violência contra a mulher. Primeiro, os poderes que vigoram a maior parte da construção do currículo escolar não sinalizada o tema como algo importante

de ser discutido. Segundo, existem poderes ocultos na construção desse currículo que servem a uma parte da sociedade, e que não querem as mudanças nessas estruturas. Terceiro, para os/as entrevistados e para população em geral, é muito mais simples discutir a violência contra a mulher, do que são os fatores que levam que exista a possibilidade dessa violência. É muito mais simples perceber a mulher como frágil, passível a agressões, e não como um fator de resistência frente as violências e as estruturas marcadas pelo patriarcado e machismo que permitem que essas se perpetuem.

Assim sendo, no setor da educação, tanto nas práticas escolares quanto nos conteúdos disciplinares, há uma reprodução da lógica, sexista, misógina, homofóbica, patriarcal e machista que fortalece o preconceito de gênero e assegura também, a violência, desconhecendo uma educação que propicie a equidade de gênero. Neste sentido, diante da problemática da violência contra a mulher e a desigualdade de gênero, é imprescindível que a formação do professor esteja fundamentada para além dos aspectos “conteudistas” e que deva, sobretudo, versar nos princípios de educação para a cidadania e dos direitos humanos.

Outro ponto significativo é que os temas sobre violência e gênero é tratado, em sua grande maioria, como uma ameaça e que os procedimentos giram em torno da negligência, silenciamento e da despolitização, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não entrarão na escola. Dessa maneira, fica evidente a barreira ao falar de gênero e relacionam a questão com sexualidade, pois os/as professores/as e gestores/as por muitas vezes não estão preparados/as para compreender esses temas, e agem como se não existisse, e sendo assim, não são discutidos.

A discussão de gênero e violência contra a mulher na educação é um tema atual e profundo, sendo que muitas questões podem ser analisadas neste campo, especialmente, no que tange aos mecanismos de opressão na sociedade. Sabe-se que as desigualdades de gênero são marcas culturais fortes que perpassam a formação do sujeito. Neste escopo, a escola, como um dos espaços de formação que media a construção de conhecimentos, fomenta referências culturais e contribui para a compreensão de mundo, pode e deve ser um local para as discussões de desigualdades de gênero e violência contra a mulher. Ou seja, não é suficiente olhar para os fatores condicionantes de feminilidades e de masculinidades fora da escola, é preciso atentar para tais elementos na relação entre professores/as, alunos/as e membros/as da comunidade escolar, afinal a escola é um meio de construir uma nova realidade mais equânime e democrática.

Especialmente no Brasil e na América Latina, as discussões de gênero têm sido direcionadas em torno ao combate da discriminação contra as mulheres, num âmbito mais amplo, em consonância às oportunidades de acesso igualitárias de gênero na sociedade, como: emprego e renda, entre outros. Contudo, ainda se questiona pouco sobre as construções de masculinidade e de feminilidade, bem como os seus efeitos negativos em relação a desigualdade e a violência contra mulheres. Isso fica claro na entrevista, quando os/as entrevistados/as respondem sobre a desigualdade de gênero dessa maneira mais ampla.

Nessa perspectiva, entende-se as questões de gênero e de educação de uma forma que concebe a sociedade estruturada por meio de relações de dominação e que o gênero feminino (e tudo aquilo que é considerado feminino) é inferior e subalterno ao masculino. Foucault (1986) afirma que a sociedade controla os indivíduos por meio de diversas operações, que passam pela consciência, pela ideologia e, também, pelo controle – físico ou simbólico - dos corpos. O autor entende o corpo como uma realidade biopolítica. Nesse sentido, considera-se que a sociedade capitalista requer indivíduos com corpos disciplinados, submetidos às lógicas e às regras pré-estabelecidas para que exerçam suas funções de geração de lucros esperada pelo capital. Essa perspectiva aparece nas entrevistas quando se percebe que há grande receptividade dos/as alunos/as em relação ao temas trabalhados nessa pesquisa, mas pode-se dizer que os/as professores/as e gestores/es estão engessados em uma ideia tradicional e marcada pela lógica de um patriarcado e machismo forte em relação a diversidade e as masculinidades e feminilidades.

O ambiente escolar tipicamente faz a tentativa de disciplinação e controle do corpo como efeito das relações de poder que foram historicamente estabelecidas. Dessa maneira, algumas práticas escolares conservam as relações de dominação do masculino em relação ao feminino, ampliando estereótipos de gênero e mantendo excluídos dos debates os estudantes que não se identificam com seu gênero biológico ou que não estão nesse local de poder. Para Louro (2001), a escola se constitui como uma instituição que reforça, um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas.

Foucault (1986) afirma que esse aparato criou uma cultura de movimentos manipulados racionalmente que tentava dissociar o corpo das emoções mais espontâneas e dos ímpetos ainda podemos constatar em nossas instituições resquícios muito fortes de táticas de controle dos corpos. Na escola não é diferente, em muitos casos, nesse ambiente existe uma “lembrança” constante de disciplina e de punição que faz com que os/as alunos/as

permaneçam em silêncio, sentados em um mesmo lugar, escutando sem ser ouvidos, entre outras ações que primam por comportamentos mecânicos e homogêneos. Certamente na prática diária não acontece exatamente assim, mas a estrutura da escola, seus pilares são fundados nesse raciocínio. E, essa lógica incide sobre as crianças e os jovens, reiterando valores preestabelecidos em diversos aspectos, incluindo as questões de gênero.

O ambiente escolar por intermédio da ação educativa transpõe a política marcada na instituição. Portanto, pode-se dizer que a escola internaliza e reproduz concepções culturais e político-pedagógicas. De acordo com Freire (1997), nós enquanto educadores/as somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E sonha-se com a democracia, para a qual lute-se, dia e noite, por uma escola em que se fala aos/as e com os/as educandos/as para que, ouvindo-os se possa ser por eles ouvidos também.

Para entender melhor como as questões de gênero e violência podem ser discutidas de maneira adequada no âmbito escolar, é necessário compreender qual é o papel da educação enquanto agente transformador da sociedade. Para isso, usa-se as reflexões de Freire (2011) a respeito da autonomia e da prática docente. Em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2011) salienta que não existe docência sem estudantes e que os/as professores/as precisam ter responsabilidade sobre os conteúdos, pois não se trata de uma mera transmissão de saberes, mas sim de uma troca e de construções coletivas. Deste modo, o/a autor/a reitera a necessidade dos indivíduos de aprender para que sejam capazes de recriar e de discutir criticamente o que foi aprendido, despertando habilidades de análise e de senso-crítico nos/as educandos/as.

A respeito do papel transformador da educação, Freire (2011) aponta os vínculos e as tensões entre os processos educacionais no âmbito escolar e não escolares. Isso oferta um olhar mais amplo do que seria o processo educacional no seu aspecto formal (escola “oficial”, meio acadêmico) e não formal (família, comunidade, saberes populares). Apesar de que aja o reconhecimento da capacidade transformadora da docência, o autor salienta que: acreditar na capacidade da educação escolar de, isoladamente, garantir a democratização necessária para a sociedade e o debate de questões mais complexas (como gênero, por exemplo) é, de certa forma, ingenuidade. Certamente a escola é indispensável nesse processo, contudo é preciso ir além dela.

As mudanças políticas e socioculturais desafiadoras só podem acontecer através da articulação entre educação e outras práticas sociais e também de outros setores. Nessa perspectiva, pode-se entender o porque a violência contra a mulher, ainda que teoricamente

tenham várias políticas públicas educacionais para o enfrentamento da prática, como o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola, e muitas outras, a frequência desse tipo de violência tem aumentado, juntamente com os feminicídios. A pouca articulação entre os setores, como é descrito através das entrevistas, faz com que não seja efetiva essa prática de educação transformadora. A educação é o pilar para a transformação, e,

[...] “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” e, acrescenta: Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo (FREIRE, 2011, p. 91-92).

Para que seja revelado o potencial transformador da escola é conveniente que essa seja verdadeiramente democrática. Acerca disso Freire (2011) afirma que escolas democráticas são aquelas nas quais existe espaço para a educação crítica, a participação, a cidadania e a escuta. Configuram-se como espaços livres e abertos que garantem uma participação real de estudantes, pais, mães, professores/as e comunidade local, priorizando o diálogo e a tomada de decisões. Lugares norteados pelo processo educativo e pela prática pedagógica e não pelos resultados e metas, afinal "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia". (FREIRE, 2011, p. 119).

Esses elementos norteadores autorizam que as relações de poder sejam deslocadas/desmontadas, dando voz àqueles que ainda não tem poder de decisão, transformando a escola em centros de autonomia. Vale ressaltar que autonomia aqui é entendida como uma conceituação de delegação política e de devolução de poderes democraticamente legitimada. Não se trata de uma simples descentralização do poder e da autonomização da organização educacional, mas de formas de descentralizar as decisões para o âmbito local e individual, com o objetivo de centralizar a educação nas trocas.

Nesse processo de deslocamento e inserção de novos debates e promoção da desigualdade de gênero, construção de gênero e violência contra a mulher no âmbito escolar, é necessário pensar, vivenciar, sobretudo subverter, contestar, desafiar essa lógica e investir, segundo Louro (2001), em novas práticas pedagógicas, em novas perspectivas teórico-metodológicas, que apontem para o enfrentamento e/ou a superação das desigualdades de gênero na Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou entender como é vista e discutida a construção de gênero dentro das escolas públicas de Paranaíba/MS e também, como foi executado o projeto “Lei

Maria da Penha vai a Escola”, que é um dos principais instrumentos de trabalho da campanha “Agosto Lilás” no estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2018.

Nesse processo identificaram-se 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 à vida adulta com problemas de auto-estima” (MANZINI, *et al*, 2012).

O alerta em torno das relações de gênero tradicionalmente aparece atravessado por concepções que fortalecem a diferença das relações de poder e instigam a exclusão do gênero feminino do espaço público. Atualmente, a violência de gênero contra mulheres é tida como uma violação dos direitos humanos. Dessa forma, esse tipo de cultura marcada pelo patriarcado fortalece os grandes números de violência contra a mulher no mundo.

Como resultado alcançado se pode afirmar que embora se tenham propostas para a discussão do enfrentamento à violência contra mulher nas escolas do município de Paranaíba, elas ainda não realizadas de forma sistematizada e nem regular. A escola embora esteja aberta a realizar essas discussões, ainda não recebe nenhum tipo de formação adequada para tratar à temática. Também foi possível observar a diferença de informação e aceitação entre enfrentamento a violência contra a mulher e a discussão sobre a construção e desigualdade de gênero na escola. É importante salientar que nas escolas pesquisadas, as participantes das entrevistas, todas elas desconheciam totalmente o projeto “Lei Maria da Penha vai a Escola” e afirmam que as discussões de enfrentamento a violência contra a mulher tem partido mais da OAB por elas, e não de uma articulação entre escola e Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres, setor responsável pelo desenvolvimento do projeto.

A ideia de coeducação, já trazido nessa pesquisa, que seria a maneira de gerenciar as questões de gênero na escola, de modo a questionar e desconstruir a ideia sobre o feminino e o masculino nesses contextos, configurando uma escola que não seja marcada pelas desigualdades sociais, não existe nas escolas que foram pesquisadas. Há ainda um grande “tabu” a respeito da desconstrução de feminilidades e masculinidades, que se dá aparentemente, pelo fenômeno da “ideologia de gênero”. Formou-se uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como, organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes

tradicionais, unidas para divulgar e disseminar informações distorcidas e impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. O que foi percebido, é que a construção de gênero sempre é associada à diversidade sexual, o que gera ainda mais impacto ao falar do assunto, ou simplesmente, tornou-se um assunto ignorado, como se vê nas entrevistas. A desigualdade de gênero nas entrevistas foi associada também a questão profissional de homens e mulheres, que se pode dizer, é uma discussão rasa e clichê para tamanha importância da temática.

Desta forma, mesmo não regular, precária e provisória, pude perceber, ao longo da pesquisa, uma articulação de diferentes instituições, que têm buscado segundo diferentes compreensões em torno do discurso sobre “enfrentamento à violência contra a mulher”, desenvolver ações educativas que promovam a discussão sobre violência contra a mulher na educação, e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher.

Embora se tenha constatado que esse trabalho não é feito da forma que teoricamente deveria ser, v ainda existe minimamente a vontade de que seja realizado esses debates. Em oposição à construção e implementação da discussão dessa temática, outras forças se articularam em torno do discurso sobre “ideologia de gênero” procurando, por ação ou omissão, inviabilizar que a discussão de gênero seja trabalhada nas escolas. É importante ressaltar que o projeto Lei Maria da Penha vai a Escola, prevê as discussões de gênero e enfrentamento a violência contra a mulher, mas até agora, só tem se discutido sobre a parte final, a consequência de tamanha desigualdade entre os gêneros: a violência contra a mulher.

É importante salientar que para nós, a escola é compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou resignificação de práticas e relações de gênero. Desta forma, todas essas práticas escolares constituem sujeitos femininos e masculinos e são produtoras de "marcas", que são produzidas através das ações da família, escola, mídia e igreja. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas.

De acordo com Louro (2011), se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. E então, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, "fixar" uma identidade masculina ou feminina "normal" e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 1997, 1998).

Desta forma, conclui-se que a execução o projeto aqui discutido é de fundamental importância no cenário atual, visando à diminuição das consequências do patriarcado na sociedade e à prevenção das diversas formas de violação dos direitos das mulheres. Por fim, considerando que a presente pesquisa se constitui a partir de uma amostra limitada e dentro de um contexto específico, sugere-se que outros estudos sejam realizados relatando os resultados do projeto Lei Maria da Penha vai às escolas nas demais cidades do estado de Mato Grosso do Sul, bem como possam abranger um período de tempo maior para, assim, se verificar os avanços efetivos a médio e longo prazo dessas ações.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

AUAD, Daniela. RAMOS, Maria R. **Relações de Gênero e Docência na Educação Infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas**. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES 2015. Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades 2006. Disponível em www.uneb.br/enlacandosexualidade/2015/07/08/anais-IV-seminario-enlacando-sexualidade-2015/

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010. 281p.

BARSTED, L. L. **Uma vida sem violência: o desafio das mulheres**. Observatório da Cidadania. Recife, p.53-60, 2004.

BARSTED, Leila de A. Linhares. Mulheres, direitos humanos e legislação: onde está nossa cidadania? In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Monica (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos- NIPAS/UNICEF, 1994. p. 231-270.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e Mitos (Vol. 1)**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Presidência da República; 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
https://www.meuvademecumonline.com.br/legislacao/constituicao_titulo/21/constituicao.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.planalto.com.br. Acesso em 15 de nov. de 2022.

BONATO, N. M. C. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, A. C; FRAGA, C. K. **A lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio Grande do Sul: da violência denunciada à violência silenciada**. Serviço Social, São Paulo, 2012.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano, v. 49, p. 49-58, 2003.

CAROLLI, A.L . **Desconstrução de discursos discriminatórios sobre a diversidade de expressão da sexualidade e da identidade de gênero expressos entre alunos e alunas do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coord.). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Ipea; FBSP, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3iy4St2>>.

CORAZZA, M. S. **Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, M. V. (Org.) Caminhos Investigativos I: Novos olhares na Pesquisa em Educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**. 5. d. atual. e ampl. Salvador: Juspvom, 2019.

DIAS, Maria Berenice. **Lei Maria da Penha: A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FBSP. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em 12 set. 2022.

FERREIRA, M. P. **Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente**. Pelotas: Ed. UFEPEL , 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008. (Publicação original 1969).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERGEN, K. J. **Aninvitationto social construction**. SagePublications: London, 2001.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, 17-18: 237-266, 2002.

HALL, Stuart. Tradução Guacira L. Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HENRIQUE, T. R. P. G.; SILVINO, D. M. A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária. **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 8., ago. 2017.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”“. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MATOS, Marlise. **Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista partir do Sul global?** Revista de Sociologia e Política, junho, Nº 36, Vol. 18, 2010.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Anped**, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 2005. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

MENEGHEL, S. N.; MUELLER, B.; COLLAZIOL, M. E.; QUADROS, M. M. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n. 3, p. 691-700, mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/gZtYwLDYSqtgp7wGTTXHw4z/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2021. DOI: 10.1590/S1413-81232013000300015

MEC. Ministério da Educação Cultura. Planejando a próxima década: conhecendo o PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MEYER, D. E. E; SOARES, R. F. **Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme**. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 12-23, 2008.

NARDI, H. C. . SILVEIRA, R. S. . MACHADO, P. S. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013. 207 p.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NGxfm9MK4wBdpJ7twQzvfYM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>

NOGUEIRA, C. O Gênero na psicologia social e as teorias feministas. Dois caminhos entrecruzados. In: JACÓ-VILELA, A. M.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **Clio-psyché: gênero, psicologia e história**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 43-67.

OLIVEIRA, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; MESQUITA, R. G. M. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, K. L. **“Marias também tem a força”**: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

PESSI, A. M.; MARTÍN, G. Das Origens da Desigualdade de Gênero. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. **Marcadas a Ferro. Violência contra a Mulher**. Uma Visão Multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 17-22.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora, 1969.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia da universidade à universidade de ideias. In: PINTO, Cristiano P .A. (org.), **Redefinindo a relação entre o professor e a universidade**. Brasília: Faculdade de Direito/CESP, 2002.

SCHRAIBER, A. L. B.; OLIVEIRA, A. F.; FRAÇA-JUNIOR, I.; PICHOC, A. A. Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde. **Revista Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 470-7, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/dfSmBBrVThtsfH6xLY573v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021. DOI: 10.1590/S0034-89102002000400013

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Revista da Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-90, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SCOTT, J. W. **Preface a gender and politics of history**. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-19, jul.-dez. 1990.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, E. D. Os inimigos do currículo, a naturalização da violência e os efeitos de uma vida (não) fascista. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n.2, 2016.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano; SPINDLER, Giselle. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. **Psicol. Soc.** [online]. v. 26, n. 2, p. 323-334, 2014.

SOARES, Vera. Movimentos feministas: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas Especial**, Florianópolis, p.11-24, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, M. DE F. F. DE; FELIX, J. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Reflexão E Ação**, 24(1), 255-272, 2016.

VERON, M. S. **Com quantos tapas se faz uma mulher?** Violência incapacitante, impotência do/as profissionais e tramas na rede de atendimento à mulher em Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência**: Homicídios de Mulheres no Brasil. Instituto Sangari, 2012.

APÊNDICES

APEÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS.

Nome da Pesquisadora: **Rayanna Oliveira Motta**

Nome da Orientadora: **Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.**

1. Convite e Título da pesquisa: convidamos Vossa Senhoria para participar da Pesquisa **A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS.** Sua participação é voluntária. Caso aceite participar, contribuirá para benefícios na discussão sobre o combate a violência contra a mulher e na reflexão para a construção de processos educativos e integrados necessários para a erradicação da violência contra a mulher.

2. Participantes da Pesquisa: Serão entrevistados(as): Coordenadoras do Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola” da atual gestão e da gestão de 2018 a 2020; (2); Secretária de Municipal de Educação da atual gestão e da gestão de 2018 a 2020; Gestoras/os e professoras/es das escolas municipais da cidade de Paranaíba-MS Para este público o critério de inclusão será: estar atuando como professor/a do ensino Fundamental II (aproximadamente 49 pessoas); atuar como gestoras/es, num total de 07 (sete). A participação voluntária será autorizada através da assinatura neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),” de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Não serão aceitos na pesquisa pessoas que não tenham assinado o TCLE.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar voluntariamente deste estudo o entrevistado ou entrevistada permitirá que a pesquisadora tenha subsídios para avaliar como foi implementado o “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” nas escolas públicas da cidade de Paranaíba – MS; Compreender o discurso sobre gênero e as formas de enfrentamento a violência de gênero, presentes nas escolas e identificar as ações pedagógicas que foram desenvolvidas pelo projeto e a aceitação do projeto pelos estudantes e professores/as, especialmente a Campanha Agosto Lilás, em uma óptica científica e atualizada, permitindo a produção de conhecimento que poderá nortear futuras ações pedagógicas em benefício desta e de outras políticas públicas de combate a violência contra a mulher.

4. Sobre as entrevistas: Haverá a realização de uma entrevista gravada, que consistirá em poucas perguntas para serem respondidas com total liberdade pelo(a) participante, o(a) qual terá toda a liberdade de expressar as suas opiniões, sem a interferência pedagógica da entrevistadora, pois o objetivo da entrevista é apenas ouvir o que pensa o(a) participante sobre os temas propostos.

5. Riscos e desconforto: A presente pesquisa é regulada por normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável e, cabe ressaltar que, tanto os instrumentos de coleta de dados, quanto o contato interpessoal, oferecem riscos mínimos aos participantes, embora exista a possibilidade de gerar cansaço nas participantes, constrangimento ou emoção ao relatar suas experiências profissionais. A equipe da pesquisa se compromete em prestar suporte aos participantes, pausar a entrevista e retomar em um momento oportuno para os participantes; ainda nos comprometemos com o sigilo dos dados coletados para fim de análise científica.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos(as) entrevistados e dos conteúdos de suas falas; comprometemo-nos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações estritamente para os fins acadêmicos e científicos. Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão

analisados conforme a metodologia da pesquisa, sem identificação dos(as) sujeitos participantes. Não serão utilizadas filmagens ou fotografias.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) participante não terá nenhum benefício direto ou imediato. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre as ações desenvolvidas na campanha Lilás e no programa Maria da Penha vai à Escola e que estas informações possam ajudar a orientar ações futuras para o combate a violência contra a mulher, especialmente nas escolas, na formação continuada de docentes, entre outras ações pedagógicas e curriculares no sistema de ensino. Os resultados obtidos poderão, no futuro, ampliar o diálogo entre a juventude e os profissionais que atuam no âmbito destas políticas e na instituição escolar. Ouvir os (as) participantes destas ações pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos e para a implementação de políticas públicas relacionadas com a educação de adolescentes, jovens e da sociedade em geral, tendo em vista que a análise dos dados serão apresentadas aos órgãos governamentais sistematizadores de Programas e Projetos Educativos que versam sobre a temática.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: não há despesas pessoais para os(as) participantes, em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionada à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pela pesquisadora responsável.

9. Delineamento do Estudo e Objetivos: a pesquisa tem por finalidade coletar informações sobre a realização da Campanha Agosto Lilás e do programa Maria da Penha vai à Escola, realizado na cidade de Paranaíba-MS, por meio de entrevistas, na qual os(as) participantes poderão se expressar livremente. O objetivo dessa investigação é detectar se há práticas pedagógicas nas escolas que possibilitem introduzir o tema de construção de gênero e violência contra a mulher nas escolas públicas de Paranaíba. A análise dos dados será feita, por meio das contribuições dos estudiosos do campo da educação, da sociologia, da psicologia, bem como outras áreas que se fizerem necessárias.

10. Garantia de Acesso a Pesquisa: em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa os(as) participantes terão acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora é a Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que pode ser consultada pelo telefone (67) 99628-7180. Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



dúvidas, por meio do e-mail: rayanna.o.motta@gmail.com, telefone/whatsapp: (67) 98135-2339.

11. Garantia de Liberdade: é garantida aos(as) sujeitos participantes a liberdade de retirar, a qualquer momento, seu consentimento de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

12. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos(as) participantes, e dever da equipe de pesquisadoras, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

13. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

14. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho às instituições envolvidas na pesquisa: após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora, a pesquisadora compromete-se a entregar 01 (um) exemplar do trabalho as instituições participantes, como forma de retribuição à comunidade.

15. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para dúvidas ou reclamações: o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Eu, _____, fui informado/a e aceito participar da pesquisa

 _____, na qual a pesquisadora _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Confirmo que recebi cópia este termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Paranaíba, .../...../ de 202.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** de _____, para efetiva participação na pesquisa.

Paranaíba, MS ___/___/2022.

Assinatura Legível da Pesquisadora

Rayanna Oliveira Motta

..... RG:

APÊNDICE B- ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Roteiro de Entrevista com a Coordenadora de políticas públicas para as mulheres do município de Paranaíba

- 1) Você pode explicar o que é a campanha “Agosto Lilás” e projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola e, a importância destes? Como funciona? Onde foi ou está sendo desenvolvido? Quando começou? Ainda está em vigor?
- 2) O projeto “Lei Maria da Penha vai a Escola e a campanha “Agosto Lilás” possuem proposta educativa? Como se configuram?
- 3) Quais foram as práticas educativas desenvolvidas e como foram trabalhadas?
- 4) Quem pode ser monitor/a neste projeto? Como é feita essa seleção? Receberam ou recebem alguma formação?
- 5) Existe parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação para o desenvolvimento do Projeto nas escolas públicas de Paranaíba? Como funciona?
- 6) Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados para a execução do projeto nas escolas?
- 7) Houve resultados positivos? Para quem? Faça uma avaliação geral.
- 8) Existe perspectiva para continuidade do projeto?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Roteiro de Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Paranaíba.

- 1) Você tem conhecimento sobre a campanha “Agosto Lilás” e projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”?
- 2) Vocês já foram procurados/as pela Coordenadoria de Políticas Públicas de Paranaíba para uma fazer parceria acerca do projeto “Lei Maria da Penha vai a Escola”?
- 3) Você considera importante a discussão de gênero e violência contra a mulher dentro das escolas? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 4) Existe alguma dificuldade/desafio para que o projeto seja implementado de forma integrada e contínua nas escolas de Paranaíba? Faça uma avaliação geral.
- 5) Existe interesse por parte do sistema educacional em realizar/continuar com o projeto?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

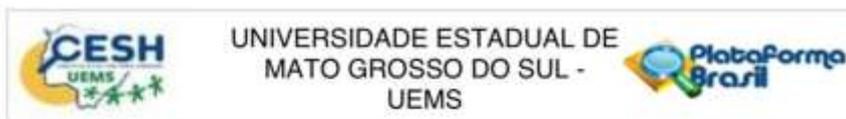


Roteiro de Entrevista com professores/as e gestores/as das Escolas Municipais de Paranaíba

- 1) O que você pensa sobre a discussão do assunto construção de gênero e violência contra a mulher ser inserida nas escolas?
- 2) Existe algum tipo de formação continuada para docente para estudo e apropriação desse tema?
- 3) Como é trabalhado com os/as alunos/as a questão da desigualdade de gênero e a violência contra a mulher?
- 4) Como é a recepção dos/as alunos/as a esses temas?
- 5) Você acha que há alguma barreira para que esses temas sejam implementados nas discussões pertinentes na formação de professores/as e em sequência nas salas de aula?
- 6) Você acha que há necessidade de uma mudança na proposta curricular para e inclusão desses temas?

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS.

Pesquisador: Rayanna Oliveira Motta

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 47743021.4.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.309.305

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa é classificada como qualitativa. E se propõe a analisar a configuração e as atividades do "Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola" na rede pública de ensino em Paranaíba-MS e, tem como intuito, contextualizar o surgimento do projeto neste município e compreender suas implicações. Para o tratamento dos resultados que disporemos, será usada a técnica de Análise de Conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos da descrição dos conteúdos das mensagens.

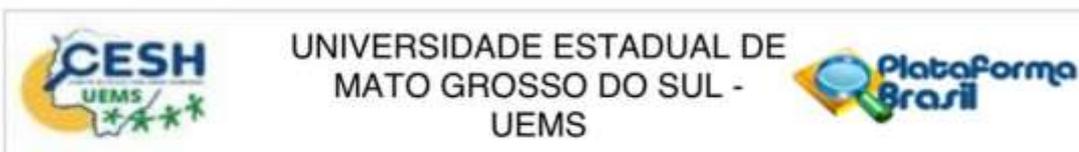
Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Geral**

Analisar os objetivos e as ações do "Projeto Maria da Penha Vai à Escola", nas escolas públicas estaduais de Paranaíba-MS no período de 2018 a 2020, como um dos resultados da Campanha Agosto Lilás, e quais foram as práticas pedagógicas utilizadas por professoras/las dessas escolas para introduzir o tema desigualdade de gênero e violência contra a mulher no contexto escolar.

Objetivos Específicos

a) Verificar como foi implementado o "Projeto Maria da Penha Vai à Escola" nas escolas públicas da cidade de Paranaíba - MS.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2354 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.308.305

- b) Compreender o discurso sobre gênero e as formas de enfrentamento a violência de gênero, presentes no Projeto.
- c) Identificar as ações pedagógicas que foram desenvolvidas pelo projeto e a aceitação do projeto pelos estudantes e professores/as, especialmente a Campanha Agosto Lilás.
- d) Avaliar se o projeto alcançou as comunidades para as quais foi destinado, como ele foi desenvolvido, sua eficácia e, se está em continuidade ou foi interrompido.
- e) Detectar se há práticas pedagógicas nas escolas que possibilitem introduzir o tema de construção de gênero e violência contra a mulher nas escolas públicas de Paranaíba – MS, analisando-as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Foram adequados de acordo com o parecer anterior.

Benefícios

Descrito adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme apresentação dos arquivos após pendência, não há pendências com relação a questão ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Recomendações:

Todas as recomendações feitas pelo Comitê foram atendidas satisfatoriamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

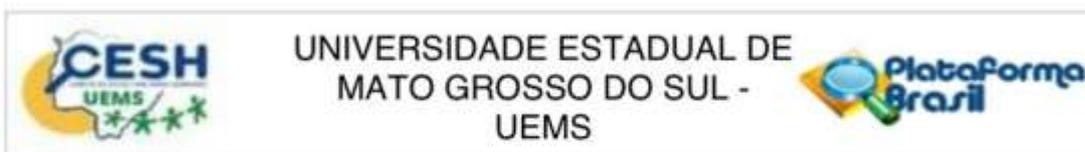
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739133.pdf	07/01/2022 15:03:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	07/01/2022 15:02:55	Rayanna Oliveira Motta	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2899 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.309.305

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/01/2022 15:02:55	Rayanna Oliveira Motta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	07/01/2022 15:00:16	Rayanna Oliveira Motta	Aceito
Outros	Esclarecimento.pdf	02/08/2021 20:07:37	Rayanna Oliveira Motta	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	02/08/2021 19:50:16	Rayanna Oliveira Motta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaodaInstituicao.pdf	02/08/2021 19:49:51	Rayanna Oliveira Motta	Aceito
Folha de Rosto	FolhodeRosto.pdf	02/08/2021 19:44:40	Rayanna Oliveira Motta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 24 de Março de 2022

Assinado por:
Marcos Antonio Nunes de Araujo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****Comitê de Ética com Seres Humanos****AUTORIZAÇÃO**

Eu **SIMONE ALMEIDA DA SILVA**, abaixo assinado, responsável pela **Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba**, autorizo a realização do estudo "**A DESIGUALDADE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍBA-MS**" a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Paranaíba, 22 de Julho de 2021.

Assinatura e carimbo da responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORAS:

Rayanna Oliveira Motta

Profa Dra Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro (orientadora)

ANEXO C- CARTILHA E E-BOOK



