

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

JOSÉ RICARDO MACHADO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E
INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

São Paulo

2023

JOSÉ RICARDO MACHADO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E
INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em Gestão e
Práticas Educacionais (PROGEPE)
da Universidade Nove de Julho
(UNINOVE), como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação. Linha de Pesquisa e
Intervenção Metodologias da
Aprendizagem e Práticas de Ensino
(LIMAPE)

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira
Mafra

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MACHADO, José Ricardo.

Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica
José Ricardo Machado. 2023.

182 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Gênero. 2. Violência contra a Mulher. 3. Educação Básica.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 372

JOSÉ RICARDO MACHADO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E
INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em Gestão e
Práticas Educacionais (PROGEPE),
da Universidade Nove de Julho
(UNINOVE), como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Banca Examinadora,
formada por:

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Examinadores titulares:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Prof.^a. Dra. Marília Macorin de Azevedo (CENTRO PAULA SOUZA)

Prof.^a. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE)

Membros suplentes:

Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof.^a Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

São Paulo

2023

Este trabalho é dedicado a todas as mulheres que, sem medo, encaram a luta diária para afirmar sua independência, travam uma batalha imprescindível e quase interminável contra a opressão patriarcal e familiar, e não permitem que nada nem ninguém as defina, a não ser elas mesmas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas benções constantes em minha vida.

À minha esposa Águeda, especialmente, batalhadora comigo, que nunca se cansou de me incentivar, mesmo quando meus projetos eram simultâneos e, às vezes, um pouco conturbados, com “[...] esse riso largo, essa simpatia estampada no rosto [...]”.

Aos meus filhos, Gabriella e Rafael, que, do alto de sua pujante juventude, ensinam-me a todo momento sobre como me portar diante desse “admirável mundo novo”.

Às(aos) professoras(es), Doutoradas(es) e Mestras(es) dessa grande casa de ensino UNINOVE, por toda a experiência, sabedoria, humildade e paciência que demonstraram durante todo tempo de convívio nesses dois anos.

Ao Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, meu amigo, irmão, conterrâneo, parceiro de cantorias, incentivador e orientador dessa pesquisa, pela disposição, dedicação e confiança em trilhar comigo esse caminho. Logo mais estaremos juntos em outras buscas.

Ao meu “sobrinho” Matheus Henrique Mafra, por suas contribuições para a melhoria do texto, sugerindo outras formas de dizer o que eu disse, sem perder a essência e a intenção da pesquisa. Suas intervenções soaram como música.

Às(aos) colegas da turma de Mestrado, juntos que estamos desde o Módulo Internacional Paulo Freire, lá em 2021, mais perdidos que naufragos em alto-mar, desesperados e atrapalhados a cada vez que precisávamos trocar de sala para as palestras, fora os “cutucões” que dávamos uns nos outros no meio da tarde para não deixar ninguém dormir nas aulas.

*Um dia
Vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter
Que nada
Minha porção mulher, que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É a que me faz viver
Quem dera
Pudesse todo homem compreender, oh, mãe, quem dera
Ser o verão o apogeu da primavera
E só por ela ser
Quem sabe
O Super-homem venha nos restituir a glória
Mudando como um deus o curso da história
Por causa da mulher
("Super-homem, a canção" – Gilberto Gil, 1979)*

MACHADO, José Ricardo. **Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica**. Dissertação de mestrado, 2023. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2023.

RESUMO

O objeto da presente pesquisa está relacionado às discriminações de gênero e violência doméstica, partindo da análise da relação opressor-oprimida que percorre o universo de mulheres submetidas a agressões e, até mesmo, daquelas que são vítimas de homicídio por parte de seus companheiros. O universo empírico do trabalho restringe-se às narrativas de situações presenciadas por docentes e gestoras(es) no âmbito da Educação Básica, notadamente de escolas situadas na cidade de São Paulo e adjacências. O referencial teórico aporta-se em autoras e autores do campo do Direito e da Educação, particularmente, neste último caso, vinculados à matriz freiriana e freirianista que inclui os trabalhos de Paulo Freire e de pensadoras(es)/pesquisadoras(es) da tradição da pedagogia do oprimido. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, cujo levantamento de dados recorreu às técnicas de entrevistas estruturadas e semiestruturadas (em profundidade) para o levantamento de informações. O objetivo geral da pesquisa é, conhecendo a temática na realidade escolar, propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica, de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher. Observou-se que, de forma geral, as escolas pesquisadas não têm incorporado o tema ao currículo ou mesmo propiciado iniciativas, em sala de aula ou fora dela, em relação ao debate social sobre gênero e violência contra a mulher, mesmo considerando que, sobretudo na última década, essa temática ganhou maior visibilidade social, seja nos meios de comunicação de massa, seja em programas televisivos, bem como nas diferentes mídias e redes sociais, no campo jurídico etc. O que se observa é que as ações pedagógicas relacionadas ao tema estão quase sempre circunscritas às iniciativas individuais de docentes e gestores(as), em especial nas situações de ocorrências desse tipo de violência no ambiente escolar. Como proposta de intervenção pedagógica, o trabalho apresenta, em sua parte final, alguns “Princípios fundamentais para o trabalho escolar sobre o tema da violência contra a mulher”.

Palavras-chave: Gênero. Discriminação. Violência Doméstica. Educação Básica. Machismo estrutural.

ABSTRACT

The object of this research is related to gender discrimination and domestic violence, starting from the analysis of the oppressor-oppressed relationship that runs through the universe of women subjected to aggression and even those who are victims of homicide by their partners. The empirical universe of the work is restricted to the narratives of these situations witnessed by teachers and administrators in the scope of Basic Education, notably in schools located in the city of São Paulo and adjacent areas. The theoretical framework is based on authors from the field of Law and Education, particularly, in the latter case, linked to the Freirean and Freirianist matrix that includes the works of Paulo Freire and thinkers/researchers of the tradition of the pedagogy of the oppressed. It is a qualitative work, whose data collection resorted to the techniques of structured and semi-structured interviews (in depth), for the collection of information. The general objective of the research is, knowing the theme in the school reality, to propose discussions and pedagogical interventions for Basic Education in order to promote debates on gender issues and violence against women. It was observed that, in general, the schools surveyed have not incorporated the theme into the curriculum or even provided initiatives, in the classroom or outside it, in relation to the social debate on gender and violence against women, even considering that, especially in the last decade, this theme has gained greater social visibility, whether in the mass media, or in television programs, or in different media and social networks, or in the legal field, etc. What is observed is that the pedagogical actions related to the theme are almost always limited to the individual initiatives of teachers and managers, especially in situations of occurrence of this type of violence in the school environment. As a proposal for pedagogical intervention, the work proposes, in its final part, some "Fundamental principles for school work on the subject of violence against women".

Keywords: Gender. Discrimination. Domestic violence. Basic education. Structural machismo.

RESUMEN

El objeto de esta investigación está relacionado con la discriminación de género y la violencia intrafamiliar, a partir del análisis de la relación opresor-oprimido que recorre el universo de las mujeres sometidas a agresiones e incluso aquellas que son víctimas de homicidio por parte de sus parejas. El universo empírico del trabajo se restringe a las narrativas de esas situaciones presenciadas por profesores y administradores en el ámbito de la Educación Básica, en particular en escuelas ubicadas en la ciudad de São Paulo y áreas adyacentes. El marco teórico se sustenta en autores del campo del Derecho y de la Educación, particularmente, en este último caso, vinculados a la matriz freireana y freirianista que incluye la obra de Paulo Freire y pensadores/investigadores de la tradición de la pedagogía del oprimido. Es un trabajo cualitativo, cuya recolección de datos recurrió a las técnicas de entrevistas estructuradas y semiestructuradas (en profundidad), para la recolección de información. El objetivo general de la investigación es, conociendo el tema en la realidad escolar, proponer discusiones e intervenciones pedagógicas para la Educación Básica con el fin de promover debates sobre cuestiones de género y violencia contra la mujer. Se observó que, en general, las escuelas encuestadas no han incorporado el tema en el currículo ni han brindado iniciativas, en el aula o fuera de ella, en relación al debate social sobre género y violencia contra las mujeres, aun considerando que, especialmente en En la última década, este tema ha ganado mayor visibilidad social, ya sea en los medios de comunicación, ya sea en los programas de televisión, ya sea en diferentes medios y redes sociales, ya sea en el ámbito legal, etc. Lo que se observa es que las acciones pedagógicas relacionadas con el tema casi siempre se limitan a las iniciativas individuales de docentes y gestores, especialmente en situaciones de ocurrencia de este tipo de violencia en el ámbito escolar. Como propuesta de intervención pedagógica, el trabajo plantea, en su parte final, unos “Principios fundamentales para el trabajo escolar en el tema de la violencia contra la mujer”.

Palabras-clave: Género. Discriminación. La violencia doméstica. Educación básica. Machismo estructural.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das(os) participantes.....	82
Gráfico 2 – Gênero das(os) participantes.....	83
Gráfico 3 – Formação/graduação das(os) participantes.....	83
Gráfico 4 – Tempo de atuação na Educação.....	84
Gráfico 5 – Cargo/função das(os) participantes.....	84
Gráfico 6 – Grau/ciclo de atuação das(os) participantes.....	85
Gráfico 7 – Rede de vínculo das(os) participantes.....	85
Gráfico 8 – Cidade de atuação das(os) participantes.....	86
Gráfico 9 – Região de atuação das(os) participantes	86
Gráfico 10 – Relevância da discussão sobre o tema.....	87
Gráfico 11 – Discussão sobre o tema no PPP da escola	87
Gráfico 12 – Interesse escolar sobre o tema	88
Gráfico 13 – Impacto do tema no ambiente escolar.....	88
Gráfico 14 – Informação sobre projeto escolar relativo ao tema	89
Gráfico 15 – Presenciamento de violência de gênero ou contra a mulher entre as(os) alunas(os) na escola.....	89
Gráfico 16 – Presenciamento de casos violência de gênero ou contra a mulher entre docentes ou gestoras(es) na escola.....	90
Gráfico 17 – Intervenção em casos de violência de gênero ou contra a mulher na escola.....	90
Gráfico 18 – Consequências da intervenção.....	91
Gráfico 19 – Considerações sobre a prática cultural na escola.....	91
Gráfico 20 – Desenvolvimento de debates sobre os temas na escola.....	92
Gráfico 21 – Atividade(s) desenvolvida(s) sobre os temas na escola.....	92
Gráfico 22 – Problematização das temáticas de gênero e violência contra a mulher na escola.....	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	4
1 GÊNERO: CONSTRUÇÃO SOCIAL, OPRESSÕES E SUA INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER.....	13
1.1 A construção social do gênero.....	13
1.2 As opressões de gênero.....	16
1.3 Gênero e relações de poder.....	21
2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	26
2.1 Referenciais teóricos educacionais e de formação docente.....	26
2.1.1 A relação oprimida-opressor: humanização e libertação.....	26
2.1.2 Autonomia: viver e sobreviver em liberdade.....	29
2.1.3 Leitura de mundo: compreender, aprender e libertar-se.....	31
2.1.4 Esperança e Utopia: esperar e sonhar.....	32
2.1.5 Formação docente: formar para um outro mundo possível.....	33
2.2 Referenciais jurídicos sobre a violência de gênero.....	35
2.2.1 Aspectos históricos e influências internacionais na formulação de leis protetivas à mulher.....	35
2.2.2 Princípios constitucionais e de direitos humanos sobre gênero e violência contra a mulher: a igualdade.....	38
2.2.3 Princípios constitucionais e de direitos humanos sobre gênero e violência contra a mulher: dignidade da pessoa humana.....	41
2.3 Referenciais metodológicos para a elaboração da pesquisa.....	44
3 GÊNERO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	46
3.1 Revisão da literatura do tema.....	46
3.2 Violência de gênero e educação escolar.....	50
3.3 Machismo e patriarcalismo.....	55
3.4 Um breve entendimento sobre machismo.....	59
3.5 Machismo estrutural.....	65
3.6 O Patriarcado.....	67
3.7 Machismo e Patriarcalismo nos manuais didáticos.....	70

4 PERSPECTIVAS ESCOLARES DE GESTORAS(ES) E EDUCADORAS(ES) SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	73
4.1 A perspectiva da gestão escolar.....	74
4.2 Educadoras e educadores.....	76
4.3 Perspectivas familiares.....	78
4.4 Análise da pesquisa de opinião e das entrevistas.....	80
4.4.1 Análise do questionário estruturado.....	82
4.4.2 Análise das entrevistas.....	95
4.4.2.1 “Estrutura patriarcal cancerígena”.....	96
4.4.2.2 “Violência simbólica”.....	98
4.4.2.3 “Um olhar mais atento”.....	99
4.4.2.4 “O silenciamento é uma coisa gritante”.....	101
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – O QUE A ESCOLA PODE FAZER?”	107
5.1 Princípios fundamentais para o trabalho escolar sobre o tema da violência contra a mulher.....	110
5.1.1 Percepção do problema.....	110
5.1.2 Conhecimento sobre a temática.....	110
5.1.3 Inclusão do tema no projeto pedagógico.....	111
5.1.4 Discussões periódicas sobre questões envolvendo preconceitos de gênero.....	111
5.1.5 Formação adequada das(os) profissionais de educação sobre as temáticas de gênero e violência contra a mulher.....	111
5.1.6 Adoção de materiais didáticos inclusivos e livres de linguagem sexista ou preconceituosa.....	111
5.1.7 Ações culturais integrativas: importantes, necessárias e urgentes.....	112
5.1.8. Integração com a comunidade externa e as famílias.....	112
5.1.9 Integração da escola com outros serviços públicos.....	112
5.1.10 Diálogo com os familiares: menino pode vestir rosa e menina pode vestir azul.....	113
5.1.11 Educar meninas e meninos para uma sociedade igualitária.....	113
5.1.12 Em briga de marido e mulher, devemos, sim, meter a colher.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	124

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROF. ^a DANIELA PINHEIRO.....	130
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROF. THIAGO GOMES NOVAES.....	136
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROF. LEONARDO DE MELO SOARES.....	145
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROF. ^a RENATA PEREIRA PARDIM.....	154
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROF. ^a PROF. LEONARDO DE MELO SOARES.....	167
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - DANIELA PINHEIRO SOARES	168
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROF. THIAGO GOMES NOVAES.....	169
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROF. ^a RENATA PEREIRA PARDIM.....	170

APRESENTAÇÃO

Sou policial militar aposentado. Integrei as forças policiais do Estado de São Paulo durante 26 longos anos da minha vida. Formei-me nessa perspectiva, seguindo padrões estabelecidos pela corporação. Na verdade, nunca foi um sonho ser militar, tampouco foi a única opção de me tornar alguém (já havia pensado em seguir o sacerdócio) ou conseguir um bom emprego, mas eu precisava começar de alguma forma quando desembarquei nessa cidade imensa, capital do Estado, vindo do interior, sem dinheiro ou formação acadêmica. Tinha experiência na venda de calçados, adquirida ainda durante a juventude, em Lorena, mas que pouco contribuiu para a minha colocação no mercado numa metrópole como essa. Decidi então tentar a carreira militar. Meu irmão já estava nela, portanto resolvi também seguir seus passos. Submeti-me aos testes, fui aprovado em todos, sem repetir nenhum. Era jovem, cheio de energia e tinha a necessidade de encontrar rapidamente um bom emprego.

Lembro-me ainda do início da minha jornada na Polícia Militar do Estado de São Paulo, quando cheguei à Escola de Formação de Soldados, em outubro de 1988, alguns dias após a promulgação da Constituição. Estávamos iniciando no país uma nova fase da nossa história, uma nova Carta de Princípios nos guiaria a partir daquele momento, e isso também se refletiria no comportamento dos agentes de segurança que se formariam sob essa nova ordem política e social. Velhas práticas e arcaicos comportamentos deveriam agora dar lugar a conceitos até então incompreendidos no meio militar: direitos humanos, promoção social, dignidade da pessoa humana, garantias constitucionais, igualdade de direitos entre homens e mulheres, valorização da vida... era a verdadeira revolução.

Após minha formação como soldado da Polícia Militar, em 1989, integrei várias unidades policiais, tendo servido, inclusive, no centro do poder executivo estadual, o Palácio do Governo, sede do governo paulista. Atuei ali durante treze anos, metade da minha trajetória na corporação. Mas tive também a oportunidade de servir em batalhões e companhias (as unidades operacionais, ou unidades de área, como dizemos), que me proporcionaram um verdadeiro conhecimento do trabalho policial militar: sua importância, suas dificuldades,

suas tradições, seus erros e acertos, sua inclinação à violência, sua insistência em se manter ligado às velhas práticas adquiridas durante o regime militar.

Alguns anos depois de iniciar minha trajetória na Polícia Militar, resolvi realizar um outro sonho que tinha desde a juventude: cursar a faculdade de História. Inscrevi-me, então, nos melhores vestibulares visando as universidades públicas (UNICAMP, UNESP, USP). Fui aprovado no vestibular da UNESP, mas acabei optando pelo curso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Infelizmente, não tive condições financeiras de prosseguir e acabei deixando a faculdade antes mesmo de iniciar o segundo semestre daquele ano letivo.

Estávamos em 1995 e muitos anos se passariam até que eu retornasse aos bancos escolares. Assim, em 2007, matriculei-me no curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), que, por razões outras, também tive que interromper no último semestre, retornando em 2015, após ter me aposentado na carreira militar.

Tendo concluído o curso e obtido o diploma de Bacharel em Direito, em 2015, pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), decidi, já em 2016, continuar os estudos de pós-graduação na área do Direito Penal e Direito Processual Penal. Iniciei e concluí o curso na Escola Paulista de Direito (EPD), e escolhi como tema a violência doméstica e familiar contra a mulher, procurando jogar luz sobre as questões de gênero e o machismo que ainda hoje permeiam nossa vida em sociedade e mantêm a mulher como alvo e vítima de preconceitos e de condições de submissão ao companheiro, que muitas vezes produzem históricos de agressões físicas e/ou psicológicas e, em diversos casos, a morte.

A escolha do tema da monografia na pós-graduação – “Violência Doméstica e Feminicídio: a realidade da condição feminina no Brasil e a atuação do Tribunal do Júri na condenação ou absolvição dos agressores” – veio a partir da observação do crescimento dos casos de violência contra a mulher e de tantos outros casos de feminicídio, crime cometido apenas em razão da condição feminina, apesar da vigência, há mais de catorze anos, da Lei nº 11.340, de sete de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), e apesar, também, da criação da Lei nº 13.104, de nove de março de 2015, que definiu as razões que envolvem a condição de sexo feminino para a caracterização do crime, o que por

sua vez foi introduzido no § 2º-A e inciso VI do § 2º do artigo 121 do Código Penal Brasileiro.

Em 2021, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Assim, tendo iniciado as pesquisas ainda no ambiente da pós-graduação e considerando esse um importante elemento para a escolha e a continuação da investigação sobre o tema, permanece em mim a certeza de que há mais a explorar e a contribuir para o debate sobre um assunto tão complexo, atual e urgente.

INTRODUÇÃO

No instante em que inicio a elaboração deste texto, exatamente o mês de julho de 2022, dois fatos recentes envolvendo violência contra mulheres chamam a atenção e chocam a opinião pública pelos níveis de crueldade, indignidade, machismo e, podemos dizer, sadismo, neles implicados. São dois exemplos da situação permanente de insegurança em que vivem as mulheres de nossa sociedade, ainda hoje submetidas à invasão e à agressão contra seus corpos, por seus próprios maridos ou companheiros, colegas de trabalho ou superiores hierárquicos, amigos íntimos ou completos desconhecidos, numa tentativa constante e absurda de afirmar que ao homem pertencem suas vidas e seus corpos.

O primeiro caso refere-se mais precisamente à violência física, à agressão desmedida e desproporcional, à marca dolorosa e permanente a que foi submetida uma mulher pelo simples fato de ter denunciado as atitudes machistas e ameaçadoras de um colega de trabalho¹.

Em meados do mês de junho de 2022, um procurador do município de Registro, interior de São Paulo, agrediu com socos e pontapés a procuradora-chefe do município, Gabriela Samadello Monteiro de Barros, dentro do ambiente de trabalho e na presença de testemunhas que gravaram toda a agressão. O motivo teria sido a abertura de um processo disciplinar, pela procuradora-chefe, que apurava o já comum comportamento agressivo do subordinado. O colega não gostou da atitude da chefe e externou toda a sua ira contra ela. Os vídeos, divulgados em inúmeras redes sociais e sites de jornais, impressionam pela crueldade e agressividade, além de ressaltar uma sensação preocupante de impunidade, já que o agressor não se intimidou com a presença das testemunhas e com o fato de que as cenas estavam sendo gravadas.

Na sequência, um flagrante do comportamento perverso, desequilibrado e doentio de um profissional de saúde contra uma mulher em pleno trabalho de parto: no dia dez de julho, um médico anestesiista foi flagrado pela gravação de

¹ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/procuradora-e-espancada-por-colega-de-trabalho-no-interior-de-sp.shtml>. Acesso em 13 de julho de 2022.

um aparelho celular, durante um procedimento de parto, violentando sexualmente uma paciente, que se encontrava sedada e sem condições de reagir. Ele se aproveitou da oportunidade de estar bem próximo à parturiente e da situação em que ela então se encontrava e manipulou seu órgão genital em direção ao rosto da vítima, chegando mesmo a ejacular em sua boca, tendo ainda tempo e frieza para limpar suas partes íntimas e a boca da vítima, na tentativa de ocultar provas².

Os dois casos são emblemáticos, primeiro porque evidenciam o machismo e a opressão à condição feminina das vítimas, submetendo-as a um patamar de subalternidade que não mais deveria se sustentar nos tempos e no modelo de sociedade que queremos construir, e também por demonstrar que a palavra da mulher nunca é considerada ou levada a sério nos casos de violência de gênero se não houver provas irrefutáveis por meio de gravações em vídeo ou em áudio, prevalecendo sempre a dúvida que, por vezes, beneficia o agressor.

Os complexos temas da violência contra a mulher e do feminicídio – crime praticado em razão da condição feminina da vítima – são reflexos da dificuldade de se abordar um fator importante que está na origem do pensamento masculino sobre a condição da mulher: ainda hoje, homens e mulheres, desde a infância, são culturalmente convencidos, por meio de discursos morais e extremamente machistas, a tomar posse do seu lugar na sociedade a partir da percepção de que há papéis específicos a serem desempenhados por cada gênero, cabendo ao homem a provisão e chefia da família, enquanto à mulher é atribuída a responsabilidade pela gerência da casa e pela educação dos filhos. Esse quadro permite pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolvimento social e profissional à mulher, relegando-a a uma condição subalterna de dependência em relação ao marido e expondo-a a situações de violência e de um quase encarceramento em sua própria casa, em razão do comportamento abusivo do marido ou companheiro.

As escolas, principalmente aquelas voltadas ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, ainda prescrevem modelos de formação de personalidades atrelados aos conceitos de gênero, que reforçam, no futuro, esse

2 Disponível em <https://www.diariodolitoral.com.br/brasil/video-medico-e-flagrado-estuprando-paciente-durante-cesariana-no-rio/158225/>. Acesso em treze de julho de 2022.

quadro de subalternidade e dependência da mulher com relação ao homem. É dizer que nesses modelos estão contempladas as doutrinas que preservam a tradição patriarcal da divisão das responsabilidades, como dissemos no parágrafo anterior. A criança aprende, então, por meio das brincadeiras e interações próprias aos universos masculino e feminino, que cada componente exerce um poder e uma influência entre seus colegas, e que deve preservar essas condições até a sua vida adulta. Existem, então, jogos, competições, atitudes e lugares destinados aos meninos e às meninas: o futebol e outras brincadeiras que demandam mais energia e demonstração de força e liderança são próprias dos garotos, que se formam na perspectiva da superioridade, do controle das suas emoções (menino não chora, homem muito menos!) e da preparação para exercer o poder que lhes está destinado. As garotas, por sua vez, são condicionadas a perceber que elas são o equilíbrio do lar e o apoio do marido (porque, claro, o único futuro possível a elas é o casamento!) e, portanto, são ensinadas a se esmerar nos cuidados da casa e na educação dos filhos, atribuições secundárias e que, na ótica machista tradicional, não demandam qualquer esforço ou necessidade de formação superior.

A tentativa de naturalizar tais diferenças entre meninas e meninos, que projetam as personalidades das futuras mulheres e homens, não se sustenta em nossos dias e jamais pode ser sustentada uma vez que, “[...] meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos [...]” (AUAD, 2021, p. 39) respondem, com esses comportamentos, à maneira como se constroem as relações de gênero na sociedade ao longo do tempo. Assim, gênero é um elemento em construção constante ao longo da história, que atribui a cada sexo determinados símbolos e diferenças e, dessa forma, fundamenta as relações sociais (AUAD, 2021).

É no desconhecimento da importância de se compreender gênero e as relações sociais e de poder entre homens e mulheres, e na insistência em perpetuar modelos arcaicos de formação das personalidades, que se originam os inúmeros episódios de violência contra as mulheres e as constantes situações de misoginia e machismo, que deságuam frequentemente em casos de feminicídio, modalidade de homicídio praticado contra a mulher, caracterizado pelo desprezo à condição feminina da vítima e pela afirmação de uma suposta superioridade masculina.

O debate atual sobre as questões de gênero é formado por múltiplas temáticas e abordagens, tendo em vista a complexidade que esse tema ganhou no século XXI, graças, principalmente, aos movimentos feminista e LGBT, esse último representado e ampliado, hoje, pela sigla LGBTQIAPN+. A complexidade desse tema se alarga na medida em que se ampliam os estudos e discussões sobre identidade de gênero, expressão de gênero, sexualidade e orientação sexual. A proposta deste estudo não é aprofundar o debate e o conceito de gênero, mas tratar, particularmente, da problemática relacionada à violência contra a mulher, considerando a ausência ou incipiência de discussão dessa temática no ambiente escolar da Educação Básica.

Assim, a grande questão de partida, que motivou este trabalho, é: “como a escola – professoras(es), gestoras(es)³ e demais segmentos escolares – trata as situações de conflito envolvendo gênero, machismo, misoginia e outras formas de discriminação que frequentemente são a raiz dos casos de violência contra a mulher e das ocorrências de feminicídio?” Dessa questão primária, decorrem outras: “as(os) profissionais da Educação estão preparadas(os) e se sentem seguras(os) para intervir de forma adequada quando seus alunos apresentam comportamentos machistas, excludentes e intolerantes com relação às suas colegas? Quais os resultados dessa possível intervenção? Quais os desdobramentos dessas ocorrências no cotidiano da escola? Professoras(es) e gestoras(es) conseguem detectar sinais de violência contra suas alunas, frutos da vivência em um ambiente familiar marcado por comportamentos agressivos contra suas mães, irmãs e/ou contra elas mesmas?”

Essas indagações, necessárias e urgentes, advêm, primeiramente, de observações pessoais, tanto dos períodos em que fui discente na escola básica, por cerca de quinze anos, quanto a partir das minhas experiências como agente do Estado, durante quase trinta anos. Se, por um lado, enquanto aluno de educação básica, jamais presenciei esse debate na escola, por outro, na condição de policial militar, fui solicitado inúmeras vezes a intervir em situações de “desinteligência entre casal” (expressão usada para denominar ocorrências envolvendo agressões contra a mulher no ambiente doméstico).

3 Optamos por adotar uma nomenclatura inclusiva e não sexista, que contemple ambos os gêneros, como proposta de enfrentamento aos comportamentos machistas já a partir da forma de escrita.

Em minha experiência profissional como policial, notava que ali não se apresentava simplesmente uma “briga de marido e mulher”, onde, de acordo com o ditado popular, “ninguém mete a colher”, mas que “[...] havia algo de insano” (CORRÊA; HOMRICH; STEIN, 1987) nas atitudes de ambos, homem e mulher, que marcavam aquele histórico de agressões.

Naqueles tempos, quando pouco se discutia e muito menos se aplicava a chamada “Lei Maria da Penha”, ainda tínhamos, por um lado, uma orientação, embora oficiosa, de manter “certa distância” da versão narrada pela mulher sobre os fatos que conduziram à agressão contra ela, aliando-nos, muitas vezes, às justificativas do agressor. Por outro lado, ao propormos à mulher agredida a solução legal, ou seja, a prisão do marido agressor, como forma de preservá-la e apaziguar a situação, os argumentos dela contra a medida vinculavam-se ao medo de se ver sozinha com a responsabilidade das contas da casa e da educação dos filhos. No limite, o sistema de opressão machista fazia com que a vítima afirmasse que a culpa pela agressão era dela mesma e que, ao desafiar o marido, “provocava a sua ira”. Em cima desse argumento, coroa-se outro em declarações do tipo: “ele é um homem bom, apenas bebeu um pouco a mais...”.

Projetava-se assim, portanto, o quadro de nosso total despreparo em relação ao tratamento que deveríamos imprimir nesse tipo de ocorrência. Contudo, eu notava que o Estado não proporcionava aos seus agentes formação ou mesmo informação sobre os procedimentos a serem adotados para uma solução eficaz de preservação da vida e da integridade física da mulher. E aqui está, enfim, o segundo questionamento motivador das minhas pesquisas sobre a violência contra as mulheres: “ora, se a nós, responsáveis pela aplicação das leis, no trato direto e cotidiano com agredidas e agressores, não era direcionada uma formação adequada para enfrentar e solucionar essas questões de forma satisfatória para as mulheres, o que nos faz pensar que a escola pública possui preparo suficientemente adequado para orientar professoras(es) e gestoras(es) nessas situações?”

As respostas às entrevistas coletadas em nossa pesquisa, em grande medida, nos ajudaram nessa compreensão.

Ao estudarmos a temática de gênero e violência doméstica contra a mulher, surge, naturalmente, outra discussão: o conceito de “lugar de fala”. sobre o qual escreve, entre outras mulheres, Djamila Ribeiro (2020). É

compreendendo esse conceito que me vejo não como um mero pesquisador tomado pelo “distanciamento científico”, mas como um homem dissertando sobre questões as quais não vivencio, nem como agressor e, muito menos, como agredido.

Obviamente, emerge, por decorrência, a inquietante questão (e posso imaginar as leitoras que chegaram até aqui sob algum incômodo e, talvez, muita indignação, a se perguntarem): “qual a legitimidade de um trabalho que discute a opressão sobre as mulheres realizado por um homem?”

Para responder essa indagação, penso seja necessário recorrer às próprias mulheres, as mais indicadas a darem um certo amparo à nossa fala, para que não sejamos vistos como usurpadores. Então, vamos a elas.

Ribeiro (2020), conhecida, entre outras, pela obra *Lugar de fala*, aponta uma certa dificuldade e uma imprecisão na definição do conceito dados os diferentes contextos em que é utilizado. A partir da abordagem do termo no âmbito da Comunicação, no sentido de diferenciar os espaços de expressão reservados às fontes daqueles destinados aos leitores, outra pesquisadora, Márcia Franz Amaral, ressalta que:

[...] O conceito de Lugares de Fala é um instrumento teórico-metodológico que cria um ambiente explicativo para evidenciar que os jornais populares ou de referência falam de lugares diferentes e concedem espaços diversos às falas das fontes e dos leitores [...]. (AMARAL, 2005, p. 105)

A autora ainda afirma que “[...] trata-se de um conceito nem estritamente linguístico, nem exclusivamente sociológico” (AMARAL, 2005, p. 106), posto que não diz sobre o contexto, mas refere-se a um discurso construído nesse contexto (BRAGA, 2000 *apud* AMARAL, 2005).

Voltando a Ribeiro (2020, p. 57), vemos que “[...] não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa”. Colocando ainda o tema sob o verniz de uma discussão específica sobre “[...] o lugar social que as mulheres negras ocupam” (p. 54), e também partindo de uma perspectiva de luta feminista, a pensadora sustenta a possibilidade da discussão sobre o lugar de fala ao afirmar que o ato de falar é muito mais do que apenas emitir palavras e relaciona-se, nessa ótica, com o fato mesmo de poder existir (RIBEIRO, 2020). Ela ainda diz,

tomando como exemplo as discussões acerca do racismo, que uma ingênua redução do significado do termo somente às vivências individuais seria

[...] um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo [...]. (RIBEIRO, 2020, p. 67)

Parafraseando então a autora, podemos dizer, por um lado, que não é apenas o fato de alguém ser mulher que a condiciona a refletir de forma crítica e abalizada sobre as consequências do machismo ou da dominação masculina, até mesmo porque existe a possibilidade de determinada mulher não fazer parte do universo de mulheres que sofrem os horrores de uma relação abusiva; mas, por outro lado, isso também não quer dizer que ela não tem lugar de fala para sair em defesa de outras mulheres.

Não se trata, portanto, como já apontamos acima, de afirmações individuais ou de experiências solitárias de pessoas pertencentes a determinados grupos, mas exatamente de uma ideia de coletividade na abordagem da questão, pois, aqui,

Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades [...]. (RIBEIRO, 2020, p. 60)

Dito assim, surge-nos um primeiro entendimento acerca do conceito de lugar de fala: poder falar é afirmar a existência, o direito de ser ouvido e de ter a sua humanidade respeitada, dentro de um sentido de coletividade e de lugar social do indivíduo, não de forma solitária, mas como pertencente a um grupo.

Reforçando o pensamento de Ribeiro sobre o direito de fala como ato de respeito à humanidade, Amaral afirma, com base na teoria da difusão de poder em Michel Foucault que “[...] quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente, e esse discurso que veicula saber é gerador de poder” (AMARAL, 2005, p. 105).

Portanto, ao considerarmos que, de um lado, como afirma Paulo Freire (1992), as mulheres são as verdadeiras protagonistas de sua libertação e, de

outro, a opressão sobre elas e os caminhos de enfrentamento e superação desse modo de dominação são um problema de toda sociedade, isso requer o engajamento de todas as pessoas que se colocam na perspectiva libertadora. Nesse sentido, podemos, sim, dizer que o conceito de lugar de fala não se restringe apenas à identificação de gênero da pessoa, mas revela o lugar que devemos, homens ou mulheres, ocupar na luta libertadora. Dessarte, reconhecendo-me homem, reconheço, igualmente, o machismo que naturalmente carrego em mim, construído histórica e estruturalmente. Porém, exatamente a partir dessa consciência, é meu dever me posicionar para identificá-lo criticamente, e procurar combatê-lo de forma eficaz.

Assim, nosso objeto de pesquisa está relacionado às discriminações de gênero e violência doméstica, partindo da análise da relação opressor-oprimida que percorre o universo de mulheres submetidas a agressões e, até mesmo, daquelas que são vítimas de homicídio por seus companheiros, além de promover uma discussão sobre como o tema é abordado no âmbito da educação básica.

O objetivo geral deste trabalho é, conhecendo a temática na realidade escolar, propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher.

De forma geral, as escolas não têm incorporado o tema ao currículo ou mesmo propiciado iniciativas, em sala de aula, em relação ao debate social sobre gênero e violência contra a mulher, tendo em vista que apenas na última década essa temática ganhou maior visibilidade social, seja nos meios de comunicação de massa, seja em programas televisivos, seja no campo jurídico. Portanto, considerando o contexto em que se encontra a Educação Básica, principalmente quando falamos da escola pública, discutimos, nesta pesquisa, em que medida o problema social e estrutural relacionado às questões de gênero e também às situações envolvendo agressões às mulheres e feminicídio é discutido no ambiente escolar, ao mesmo tempo que procuramos analisar a forma como gestoras(es) e professoras(es) abordam o tema em suas práticas diárias de ensino, direção, acolhimento e orientação de suas alunas e seus alunos.

Além disso, tivemos como objetivos específicos as tarefas de identificar e analisar a construção social do gênero, bem como investigar a importância de se

conhecer as opressões baseadas no gênero e observar o problema de gênero enquanto influenciador das relações de poder.

Considerando a necessidade de uma proposta de intervenção, condição dos programas profissionais, apresentamos, no final do trabalho, um guia para educadoras e educadores, gestoras e gestores, com alguns caminhos possíveis para trabalhar, com educandas e educandos, o tema da violência contra a mulher e seus enfrentamentos.

Dessarte, dividimos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, abordamos o tema da construção social e das opressões de gênero, bem como suas relações com o poder. O segundo capítulo discute os referenciais teóricos educacionais e jurídicos, bem como o referencial metodológico, empregados no desenvolvimento da pesquisa. O capítulo terceiro traz uma revisão de literatura sobre a temática no âmbito da Educação, passando também por uma discussão necessária sobre a estruturação do machismo na sociedade e refletindo, ainda, sobre o patriarcalismo. Para o quarto capítulo, analisamos como professoras(es), gestoras(es) e familiares entendem a questão do gênero e a sua influência nos casos envolvendo violência doméstica contra a mulher; ainda nesse capítulo, expõe-se o resultado das pesquisas de opinião e das entrevistas realizadas junto a profissionais de educação (professora/es e gestora/es) sobre o tema das várias formas de violência contra a mulher. No quinto e último capítulo, portanto, é apresentada uma proposta de intervenção baseada no questionamento sobre o papel da escola na discussão sobre as diversas modalidades de violência contra a mulher.

1 GÊNERO: CONSTRUÇÃO SOCIAL, OPRESSÕES E SUA INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES DE PODER

Em primeiro lugar, é fundamental, para o entendimento do tema da discriminação e da violência contra a mulher, analisarmos as questões de gênero e suas implicações nas relações de domínio e nas desigualdades existentes entre homens e mulheres, equivocadamente justificadas pelas diferenças biológicas entre os sexos. A própria utilização do termo “sexo” será de grande significação na análise de sua diferenciação com o conceito de gênero. Ideal, portanto, é questionar, a partir da pesquisadora Giovana Rossi, a “[...] ideologia da superioridade masculina através da análise dos papéis atribuídos a homens e mulheres” (ROSSI, 2016, p. 17).

Joan Wallach Scott (1995), historiadora e pesquisadora estadunidense, propõe um questionamento inicial acerca da influência e do sentido histórico do conceito de gênero, quando afirma que a sua compreensão carece de uma análise empírica tanto masculina quanto feminina, e que esse entendimento exige dos atores envolvidos uma conexão entre as histórias já vividas e as que acontecem no presente:

[...] Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica [...]. (SCOTT, 1995, p. 74)

A partir das indagações de Scott, procuramos debater os elementos construtivos, opressores e relacionais envolvendo o tema do gênero e das violências contra as mulheres.

1.1 A construção social do gênero

Segundo Rossi (2016, p. 17), a existência do “[...] gênero significa, basicamente, que a concepção de masculinidade e feminilidade não é natural ou biológica, mas sim resultado de uma construção sócio cultural [...]”. A autora reforça que essa construção tem características que valorizam determinadas sociedades em momentos históricos próprios. O conceito de gênero, então,

tornou-se relevante, segundo ela, na década de 1970, do ponto de vista teórico e também no campo político, influenciado por movimentos feministas e por novos paradigmas científicos que passaram a entender gênero como coletivo de seres humanos, um agrupamento de pessoas, constituindo-se, posteriormente, em um conceito que ajudou na compreensão da identidade e das relações modernas entre homens e mulheres (ROSSI, 2016).

Por outro lado, ainda baseando-nos em Rossi (2016), o termo “sexo” faz-se necessário quando do entendimento das diferenças físicas entre homens e mulheres, não restritas, tais diferenças, a aspectos biológicos, pois

[...] são o resultado da forma de socialização e controle social e mudam em função do período histórico, de modo que as identidades de sexo são construídas socialmente e podem ser modificadas [...] (ROSSI, 2016, p. 18).

É importante destacar, também, a lição de André Nicolitti, Mayara Nicolitti Abdala e Laís Damasceno Silva (2018), que se alinham aos argumentos já apresentados, sublinhando que, embora haja confusões conceituais a respeito dos termos “gênero” e “sexo”, ambos são “substancialmente distintos”. Assim, em sua formulação, as(os) autoras(es) dizem que “[...] enquanto o sexo, que pode ser masculino ou feminino, é um conceito biológico, o gênero, também feminino e masculino, é um conceito sociológico independente do sexo” (NICOLITTI; ABDALA; SILVA, 2018, p. 49). O gênero sofre, então, uma influência sociopolítica, no sentido de se analisar as vivências cabíveis a homens e mulheres em sociedade (NICOLITTI; ABDALA; SILVA, 2018). Essa definição de papéis categoriza os indivíduos, atribuindo-lhes tanto privilégios quanto prejuízos, criando uma relação desigual entre os gêneros, sob as perspectivas de “[...] autoridade, poder e prestígio” (NICOLITTI; ABDALA; SILVA, 2018, p. 50).

Diz-se, portanto, em síntese, que “sexo” são as particularidades anatômicas e biológicas observadas no homem e na mulher, e diferencia-se, na sua essência, de “gênero”, termo representativo de aspectos sociais e culturais que definem as atribuições destinadas a homens e mulheres em sociedade (IZUMINO *apud* ROSSI, 2016).

Mas Rossi (2016) aprofunda-se ainda mais e busca entendimento sobre a matéria também em Maria Luiza Heilborn, para quem:

[...] Gênero é um conceito das ciências sociais que, grosso modo, se refere à construção social do sexo. Significa dizer que, no jargão da análise sociológica, a palavra sexo designa agora a caracterização anátomo-fisiológica dos seres humanos e, no máximo, a atividade sexual propriamente dita. O conceito de gênero ambiciona, portanto, distinguir entre o fato do dimorfismo sexual da espécie humana e a caracterização de masculino e feminino que acompanham nas culturas a presença de dois sexos na natureza. Este raciocínio apoia-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e mulher é condição realizada pela cultura. (HEILBORN *apud* ROSSI, 2016)

É dito, portanto, que gênero relaciona-se com sexo na medida de sua construção social, cujo objetivo é a distinção de um destacado dimorfismo e de uma caracterização dos sexos masculino e feminino presentes na sociedade.

Judith Butler (2018), filósofa estadunidense pós-estruturalista e pesquisadora contemporânea sobre feminismo e teoria *queer*⁴, inspirada em Simone de Beauvoir, questiona se “[...] haverá um gênero que as pessoas *possuem*, conforme se diz, ou é o gênero um atributo essencial do que se diz que a pessoa é, como implica a pergunta *qual é o seu gênero?*” (BUTLER, 2018, p. 359, *itálicos da autora*), para, mais adiante afirmar, que

[...] o gênero é construído, mas há um agente implicado em sua formulação, um *cogito* que de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro [...]. (BUTLER, 2018, p. 371, *itálico da autora*)

Para a construção desses modelos de gênero, Rossi (2016) faz referência ao pensamento de Romeu Gomes, que define a questão sob uma perspectiva relacional:

[...] O que é visto culturalmente como masculino só faz sentido a partir do feminino e vice-versa, expressando padrões de masculinidade e feminilidade a serem seguidos e fazendo com que as identidades de homem e mulher se afirmem na medida em que ocorram aproximações e afastamentos em relação ao padrão que concentra maior poder na cultura [...]. (GOMES *apud* ROSSI, 2016)

4 A teoria *queer* afirma que a orientação e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são resultado de construções sociais, não existindo, portanto, papéis sexuais essenciais ou biologicamente inscritos na natureza humana, mas, ao contrário, formas socialmente variáveis de se desempenhar um ou vários papéis sexuais.

Assim entendido, pode-se dizer que as identidades sociais tanto de homens quanto de mulheres seguem papéis distintos e esperados pela sociedade, que delimita as áreas e os terrenos em que homem e mulher devem operar suas atribuições (SAFFIOTI *apud* ROSSI, 2016).

Tais estereótipos de gênero, que reduzem as identidades de homens a dominadores e de mulheres a dominadas, sem levar em conta a capacidade e possibilidade de atuação independente da mulher, tendem a ser reproduzidos e perpetuados no desenrolar do tempo e na vivência em sociedade, naturalizando-se cada vez mais o que se aprende de forma equivocada por meio da família e do comportamento social. Portanto, são

[...] fruto da biologia, de uma essência masculina e feminina, como se homens e mulheres já nascessem assim. Ora, o que é ser mulher e ser homem não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a ser, em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. Por isso, desnaturalizar e explicar os mecanismos que conformam esses papéis é fundamental para compreender as relações entre homens e mulheres, e também o seu papel na construção do conjunto das relações sociais [...]. (FARIA; NOBRE *apud* ROSSI, 2016).

Assim, podemos concluir, num primeiro momento, que o conceito de gênero não é imutável, mas permite novas interpretações a partir do contexto histórico-sociológico em que homens e mulheres se veem inseridos, observando-se que “[...] a construção dos papéis de gênero serviu historicamente para garantir a supremacia masculina em detrimento da subordinação feminina” (ROSSI, 2016, p. 25).

1.2 As opressões de gênero

Importa, ainda, analisarmos, também, as justificativas que relacionam a prática da violência doméstica e familiar contra a mulher à questão das opressões de gênero. Apoiada em Nancy Fraser, filósofa estadunidense aliada à teoria crítica da Filosofia, a professora Márcia Nina Bernardes (2016) sustenta que a subordinação feminina à dominação masculina e sua consequente injustiça no trato das diferenças representam “[...] assimetrias de poder ilegítimas, oriundas da má distribuição de recursos e do falso reconhecimento

operado através de padrões culturais depreciativos institucionalizados” (BERNARDES, 2016, p. 16). Nessa perspectiva, tal falta de recursos e a cultura depreciativa impedem a paridade de condições de participação social entre homens e mulheres (BERNARDES, 2016) e, como proposta à correção dessa distorção, sugere-se uma avaliação das disparidades, analisando quais dessas seriam “[...] ilegítimas em sociedades democráticas e plurais” e questionando quais remédios estatais deveriam ser garantidos para corrigir essas assimetrias (BERNARDES, 2016, p. 17).

Ainda segundo Bernardes (2016), a violência doméstica diagnosticada nas relações afetivas ou não entre homens e mulheres representa um movimento discriminatório que tem consequências desproporcionais nas mulheres, na medida em que impede a paridade de participação social em relação aos homens. O afetamento feminino é por vezes superior a qualquer outro segmento do estrato social, constituindo mesmo “[...] uma das mais sérias causas de doença, falta de habitação e invalidez das mulheres” (MEYERSFELD *apud* BERNARDES, 2016, p. 18). Para ilustrar a informação, Bernardes apresenta dados comparativos das Nações Unidas que demonstram a grande probabilidade de mulheres e meninas, com idades entre quinze e 44 anos, sofrerem algum tipo de violência, frente a possibilidades menores de serem acometidas por qualquer moléstia, acidente de carro ou até mesmo vitimadas por guerras ou malária (2016, p. 18).

A extinta Secretaria de Políticas para Mulheres, que fora vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos⁵, publicou uma pesquisa, em 2011, na qual constatou que, no Brasil “[...] mulheres são vítimas de 74% dos incidentes de violência doméstica registrados nos hospitais públicos. Em 53% a 70% dos casos, o agressor é o marido ou parceiro” (BERNARDES, 2016, p. 18). A pesquisadora ainda menciona a imprecisão desses números, enfatizando que, em muitos casos, não há sequer relatos desses incidentes de violência.

⁵ Em maio de 2016, quando assumiu o governo, o então presidente Michel Temer editou medida provisória alterando a estrutura de diversos órgãos, na qual foram extintos alguns ministérios. Um deles foi o Ministério das Mulheres, que passou a ser vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-06/secretaria-de-politicas-para-mulheres-sera-vinculada-ministerio>. Acesso em 25 de abril de 2023.

Contudo, não apenas o mal físico relatado, mesmo nas ocorrências que não chegam ao conhecimento das autoridades policiais ou judiciárias, pode ser parâmetro para se apurar os casos de violência, mas também devem ser considerados “[...] o grau de vulnerabilidade e isolamento que [o agressor] impõe à vítima” (BERNARDES, 2016, p. 19).

Se podemos equiparar a violência doméstica contra a mulher à prática da tortura⁶, quando se verifica a intensidade do sofrimento físico, psicológico e moral imposto à vítima, podemos também dizer, com Bernardes, à luz da professora e advogada sul-africana Bonita Meyersfeld, que “[...] atos de violência, que não são severos por eles mesmos, podem se tornar severos e debilitantes se eles induzem um contínuo ambiente de medo e controle do qual a vítima é incapaz de escapar” (MEYERSFELD *apud* BERNARDES, 2016, p. 19).

Além dos reflexos da violência contra a mulher no campo da saúde e das condições paritárias de participação social, outro dado que chama a atenção diz respeito aos impactos que essa violência pode ter no mercado de trabalho feminino. Relatório lançado em agosto de 2017 pelo Instituto Maria da Penha (IMP), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, intitulado *Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher* (PCSVDF^{Mulher}) (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017), ajudou a evidenciar o grau de interferência e prejuízo ao desenvolvimento laboral e intelectual em mulheres vítimas de violência doméstica, no âmbito de seu local de trabalho e desenvolvimento profissional.

De acordo com o relatório, “[...] a relação entre violência doméstica e mercado de trabalho feminino é simultânea e complexa” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017), pois o mercado de trabalho, e mais precisamente, os níveis de salário propostos às mulheres, causam impacto no grau de violência doméstica aplicada pelos maridos e companheiros, salientando que um eventual aumento no salário oferecido para o trabalho feminino

6 Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia (ICTY) – *Prosecutor v Kunarac et al.*, §§ 151-152. Disponível em <http://www.icty.org/x/cases/kunarac/acjug/en/kun-aj020612e.pdf>. Acesso em cinco de março de 2019.

[...] exigiria do companheiro uma diminuição do nível de violência doméstica barganhado – caso contrário a mulher abandonaria a relação. Esse empoderamento da mulher causaria uma diminuição no nível de violência doméstica [...]. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017)

Porém, ainda de acordo com os resultados da pesquisa, tal empoderamento feminino e o consequente equilíbrio de forças em relação aos homens, produz efeito contrário quando ameaça um conjunto de normas e culturas de gênero, no caso de se verificar a superioridade salarial da mulher em relação ao marido ou companheiro.

Outra informação importante, observável no mesmo documento, revela o impacto da violência contra a mulher no mercado de trabalho no que se refere aos padrões de mercado e à habilidade e produtividade da vítima em seu emprego. Tais impactos, no entanto, não são diretos, segundo o relatório, mas se fazem “[...] mediados por uma complexa relação de variáveis com diferentes efeitos no curto e no longo prazo” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017).

Primeiramente, a pesquisa mostra a interferência na habilidade e na produtividade da vítima no emprego em curto prazo, manifestada por atrasos no trabalho, baixa produtividade e capacidade laborativa, e a consequente perda do emprego. Em uma segunda análise, os impactos se revelam no longo prazo, com a inconsistência do mercado de trabalho – alternando curtos períodos de emprego e longos períodos de desemprego –, no subemprego e na completa e permanente redução de produtividade da mulher e do salário a ela oferecido.

O relatório ainda delineou aspectos que relacionam a violência doméstica e familiar contra a mulher à sua saúde mental e seu bem-estar, bem como “[...] à sua satisfação no emprego, autonomia financeira, acesso ao mercado de trabalho, e absenteísmo” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 6), dados esses que evidenciam a queda na produtividade e capacidade laboral da mulher vítima de violência.

A saúde mental da mulher que vivencia situações de violência doméstica é afetada quando compromete suas funções cognitivas e interfere no seu desempenho no trabalho, segundo a pesquisa. Como consequência, esse comprometimento tem influências na sua autoconfiança e no senso de controle sobre o desenvolvimento do seu trabalho, além de se verificar, em razão desse

afetamento, casos de depressão, alcoolismo e uso de drogas, chegando mesmo a ocorrências de comportamento suicida (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017).

A satisfação com o emprego e a autonomia financeira são também fatores que podem levar à deterioração da saúde física e mental da mulher vítima de violência doméstica e familiar, conforme apontado pela mesma pesquisa. O relatório informa que “[...] estudos em recursos humanos apresentam evidências de que a satisfação com o emprego afeta positivamente o desempenho no trabalho, e vice-versa” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017).

As mulheres entrevistadas ainda foram questionadas sobre sua autonomia financeira, ou seja, se, do rendimento que recebem, são obrigadas a destinar alguma parte ou até mesmo o todo ao companheiro, sendo que “[...] aproximadamente 17% das mulheres vítimas de violência doméstica nos últimos 12 meses responderam que repassam parte ou a totalidade dos seus rendimentos para seus respectivos parceiros⁷” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017). Comparando esses dados com as respostas de mulheres que não vivenciam violência doméstica e familiar, os estudos constataram que apenas 10% desse universo de mulheres não são obrigadas a repassar sua renda ao parceiro.

A interferência e o prejuízo ao desenvolvimento laboral e intelectual das mulheres expostas à violência por seus maridos ou companheiros ainda são agravados pelos aspectos da recusa ou desistência de emprego a que essas mulheres estão sujeitas. Os dados da pesquisa revelaram que nos últimos 12 meses daquele ano 23% das mulheres vítimas de violência informaram ter sido influenciadas pelos parceiros a recusar ou desistir de seus empregos, apenas porque eles não concordavam com o fato das esposas exercerem atividades fora de casa (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017). No universo das mulheres que não são expostas à violência por seus cônjuges, companheiros ou namorados, apenas 10% relataram ter recusado propostas ou desistido de seus empregos por influência desses atores.

7 Considerando que a pesquisa foi realizada em 2016 e publicada em 2017.

1.3 Gênero e relações de poder

Por fim, a compreensão do universo que cerca os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher passa pela percepção do funcionamento das relações de poder que o homem exerce sobre sua companheira, esposa ou namorada, com o claro objetivo de perpetuar a essência do pensamento machista sobre a condição feminina: a crença de que aquilo que ela é, seu lugar no mundo e a sua razão de existir estão relacionados à existência e à dominação masculina, que moldam seu caráter e ditam seu comportamento. Assim, de acordo com a socióloga brasileira Wânia Pasinato Izumino, quando percebemos as relações de gênero como relações sociais, “[...] um segundo elemento definidor que deve ser considerado é o fato de que as relações de gênero também são relações de poder” (IZUMINO, 2004, p. 85).

A pesquisadora afirma, portanto, que esse poder de dominação do homem tem presença igualitária em ambos os sexos, porém às mulheres é reservada uma condição subalterna na organização social. Entretanto, um viés antropológico retrata uma concepção diferente dessas relações, afirmando que elas são assimétricas e que, embora possam ser relações baseadas em poder, também definem vínculos de prestígio, complementares ou recíprocos, indicadores ou não da existência de laços de poder entre seus participantes (MACHADO, 1992 *apud* IZUMINO, 2004).

Desse conceito antropológico, extrai-se o sentido da assimetria ao se debruçar sobre a análise dos fatores que colocam homens e mulheres em lados opostos e pouco ou nada equilibrados das relações sociais. Ao afirmar e defender essa assimetria, a ciência antropológica acena para a gritante desigualdade de condições entre os gêneros, subjugando a mulher em favorecimento da dominação sem fundamentos do poder masculino.

Por isso, as opiniões se dividem quando as ciências tentam afirmar o verdadeiro sentido das relações entre homens e mulheres. A Sociologia, em especial a que é feita no Brasil, trilha um outro caminho, segundo Heleieth Saffioti, que compreende sim as mencionadas relações como vínculos de poder, onde não se percebe qualquer contradição no fato mesmo de que essa estrutura de poder é marcada pela desigualdade entre seus integrantes (SAFFIOTI, 1992 *apud* IZUMINO, 2004).

Izumino (2004) critica essa relação, sob o viés do que ela denomina “subalternidade necessária”, sem contudo informar uma total ausência de poder, ainda que desigual: assim, constrói-se uma relação dominação-exploração que não apresenta necessariamente a aniquilação da personagem que se encontra no polo reservado à dominada-explorada, mas sim oferece um conceito de contradição oposto ao de hierarquia; existem, então, na visão da pesquisadora, parcelas de poder reservadas às mulheres, que lhes concedem algo de interferência na supremacia masculina e garantem a elas espaços nos intervalos dessa suposta dominação. Nessa perspectiva, as mulheres travam com os homens uma luta pela ampliação de seu espaço, e cada um joga com os poderes que tem, eles para preservar sua supremacia, e elas para dar um sentido de completude à sua cidadania (SAFFIOTI, 1992, *apud* IZUMINO, 2004).

Seguindo ainda o caminho doutrinário proposto por Izumino (2004), observamos que a questão da violência praticada contra a mulher ocorre no campo das relações sociais e interpessoais, que são consideradas em si mesmas como relações de poder de caráter hierarquizante, que apresentam uma possibilidade de sujeição da mulher à dominação masculina. Especificamente, tal sujeição não resulta de uma ideologia ou doutrina que opõem sistematicamente superioridade masculina e inferioridade feminina, e também não pode ser vista como uma força exercida de cima para baixo. A autora busca, então, uma adequação para o conceito de poder e sua relação com os gêneros, e a encontra no filósofo francês Michel Foucault, para quem a melhor compreensão do fenômeno está no fato de que não se pode

[...] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão [...]. (FOUCAULT, 1979 *apud* IZUMINO, 2004, p. 89)

Assim, a estrutura de poder não se baseia em hierarquias rígidas em que há dominantes e dominados, ou em situações que opõem as diferenças de sexo ou *status* social, mas oferece uma assimetria estratégica que alterna os atores sociais em relações variadas (IZUMINO, 2004), possibilitando o uso desse poder tanto a homens quanto a mulheres, tanto a ricos quanto a pobres, tanto a negros quanto a brancos. Afirmando que o poder se propaga e se mantém em rede, onde os sujeitos participantes da trama propagam, e não apenas recebem, seus efeitos, essa estrutura de poder tornou-se, na visão de Izumino (2004), “[...] adequada para a definição das relações de gênero como relações de poder”.

Em síntese, falar das relações de poder interferindo na coexistência dos gêneros e em suas diferenças, aliado à própria questão da violência contra a mulher, é afirmar que, especificamente no tocante à violência,

[...] além de inserir as relações entre os sexos numa relação dinâmica de exercício do poder, a análise dos casos de violência contra a mulher, entendidas como situações que envolvem a oposição de gênero, considera que essas relações são socialmente construídas, afastando o caráter “naturalizado” e “biológico” que até então caracterizava as diferenças sexuais e o exercício da dominação masculina sobre as mulheres [...] (IZUMINO, 2004).

Tais relações, portanto, construídas a partir da movimentação dos gêneros em sociedade, nada têm de naturais ou biológicas, mas apresentam características de dominação ilegítima do homem sobre a mulher. Para Pierre Bourdieu (2019), antropólogo francês, essa concepção de dominação masculina tem algo de perpétuo e, portanto, eficaz, no sentido de fazer perdurar nos corpos femininos os efeitos que uma tal dominação provoca e que, nas palavras do antropólogo, consiste em:

[...] atribuir às mulheres a responsabilidade de sua opressão, sugerindo, como já se fez algumas vezes, que elas *escolhem* adotar práticas submissas (“as mulheres são seus piores inimigos”) ou mesmo que elas gostam dessa dominação, que elas “se deleitam” com os tratamentos que lhes são infligidos, devido a uma espécie de masoquismo constitutivo de sua natureza [...]. (BOURDIEU, 2019, p. 72; *itálico, aspas e parênteses do autor*).

Dessa forma, quando atribuímos uma característica de eficácia ao fenômeno da dominação masculina e do machismo estrutural, estamos a dizer sobre “[...] os efeitos duradouros que a ordem masculina exerce sobre os corpos”

(BOURDIEU, 2019, p. 73), que imprimem, nos corpos femininos, os elementos do conhecido conceito de “violência simbólica”, desenvolvido também por Bourdieu.

Por fim, como a confirmar toda essa necessária análise sobre aspectos tão importantes das questões de gênero, faz-se oportuna a intervenção de Guacira Lopes Louro (1997), professora e pesquisadora do CNPq, que, em sua visão pós-estruturalista do problema, afirma a necessidade de

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico [...]. (LOURO, 1997, p. 21)

Dessarte, ainda de acordo com Louro, pesquisas sobre as vidas femininas e sua sobrevivência no mercado de trabalho, seus corpos, seus prazeres, afetos, oportunidades artísticas e profissionais ou, ainda, sua inserção na economia e na sociedade, “[...] aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações” (LOURO, 1997, p. 20).

Por fim, vale destacar que, ao afirmarmos que o machismo estrutural tem sido uma das formas de dominação mais eficazes da história, não o estamos absolutizando. Trata-se aqui, tão somente, de enfatizar o caráter histórico do machismo e não de tomá-lo como definitivo. Ao considerarmos que, salvas as exceções de sociedades matriarcais, o ser masculino tem dominado o ser feminino em todas as esferas sociais e por múltiplas formas de dominação, destacamos o caráter estruturado e estruturante desse tipo de opressão que se manteve inabalável até meados do século XX, num contexto de milhares de anos, a contar do início das formações sociais humanas. Por outro lado, ao fazermos o percurso histórico dessa dominação, descobrimos as múltiplas formas de resistências e lutas que demonstram o caráter transitório do machismo. Se, hoje, há um debate intenso no Brasil sobre o machismo e as violências contra a mulher, bem como sobre os avanços dessa luta, isso se deve, evidentemente, a todas as ações progressistas, mas, sobretudo, ao grande movimento mundial das mulheres, surgido na metade do século XX e requalificado constantemente, particularmente pelo feminismo negro, no caso brasileiro, chamado de quarta fase do feminismo.

E, nesse sentido, podemos dizer que, se, de um lado, a luta antimachista se faz primeiramente e fundamentalmente pelas mulheres, de outro, ela será muito mais efetiva em suas bandeiras na medida em que, igualmente, os homens se engajarem na missão de erradicar essa forma execrável de dominação, uma responsabilidade ética e histórica de toda a sociedade.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O aporte teórico desta pesquisa tem como referências os campos educacional e jurídico. No âmbito da educação, foram utilizados conceitos e categorias de Paulo Freire, entre as quais opressor, oprimido, autonomia, leitura do mundo, esperança, utopia, bem como as obras da professora Daniela Auad e do professor Moacir Gadotti, entre tantas(os) outras(os), referentes à formação docente. No campo jurídico, foram analisadas doutrinas e jurisprudências sobre gênero, violência doméstica, feminicídio e direitos humanos, temas para os quais tomamos os trabalhos de autoras(es) como Maria Berenice Dias, Wânia Pasinato Izumino, Ana Lúcia Sabadell, Ingo Wolfgang Sarlet, André Nicolitti, Isaac Sabba Guimarães, entre outras(os), que passaremos a apresentar.

A metodologia de levantamento de dados aqui adotada foi de natureza qualitativa. Para tanto, foram propostas entrevistas estruturadas, com questionário disponibilizado na plataforma Google Forms, e entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da educação (um docente, uma docente, um gestor e uma gestora), selecionados por critérios de gênero e de experiência em relação ao tema das discriminações e violência contra a mulher no ambiente escolar.

2.1 Referenciais teóricos educacionais e de formação docente

2.1.1 A relação oprimida-opressor: humanização e libertação

Entre os autores de referência mundial no campo do pensamento educacional, até o final do século XX, Paulo Freire foi quem mais se dedicou a viver, seja em sua vida pessoal, seja por meio de seus escritos, uma práxis emancipadora no que diz respeito à questão de gênero. Ainda que não tenha escrito um livro específico sobre o tema, essa pauta conceitual se faz presente na evolução de sua obra, em diferentes contextos, refletindo o seu profundo engajamento político-pedagógico nessa questão. Para tomarmos apenas um exemplo, vale lembrar dos intensos diálogos que Freire estabeleceu com o movimento feminista desde os anos 1960. Sua relação com a temática de gênero

foi tão intensa que, já nos anos 1970, muito antes de qualquer movimento intelectual, Freire fez uma opção linguística radical em seus escritos para enfrentar e superar a linguagem sexista que, segundo ele, é uma das formas mais estruturantes da dominação masculina. Nenhuma teoria educacional se fez tão presente no movimento feminista quanto a freiriana, fato que levou, inclusive, bell hooks, uma das mais eminentes figuras do feminismo negro, a aderir à pedagogia de Freire, dedicando-lhe uma de suas mais importantes obras, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (HOOKS, 2017). Como se poderá observar nos escritos posteriores à *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2013), toda a narrativa freiriana está marcada por uma reestruturação do pensamento de forma a chamar a atenção para o caráter opressor da linguagem. Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1992), Freire dedica longos trechos a essa discussão, recuperando o processo político-pedagógico que o levou a esse posicionamento. É curioso notar que, após mais de quarenta anos dessa mudança proposta por Freire (hoje, tão incentivada e reivindicada por diferentes movimentos, feministas ou não), um segmento enorme de intelectuais das ciências humanas, mulheres e homens, continuam a usar a clássica linguagem machista, mesmo declarando-se lutadoras(es) da emancipação. Para essas pessoas, que insistem em dizer que “os homens fazem a história”, esse é um problema menor: afinal, ao afirmar que “o homem é a medida de todas as coisas”, a mulher está aí naturalmente incluída. De fato, são intelectuais que, por ignorância ou arrogância, não conseguem perceber o caráter estrutural do machismo presente, sobretudo, na forma de nomear o mundo, pessoas e coisas.

Ensina-nos Freire que mulheres e homens desafiadas(os) “[...] pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos(as) como problema” (FREIRE, 2013, p. 417, parênteses nossos). Tal problematização, ainda segundo o mestre e educador pernambucano, provoca, nas mulheres e nos homens, uma busca incessante por saber mais, indagar, perguntar e responder, e assim, criar novos questionamentos acerca do processo de reconhecimento de sua desumanização, na busca de sua humanização.

A humanização é a vocação de seres humanos, que apesar de negá-la, afirmam esse processo a partir da própria tentativa de negação “[...] na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 2013, p.

427), mas, completa o professor, “[...] afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2013, p. 427). Assim, a desumanização não é um destino dado, portanto, imutável, e que está na essência da formação humana mas resulta, sim, de “[...] uma ordem injusta, que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 2013, p. 436).

Freire classifica essa relação opressores-oprimidos como uma contradição: de um lado, a busca humana é a contínua construção do ser mais; de outro, implica aos homens perpetuarem-se na condição de opressores, haja vista “[...] a contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara [...]” (FREIRE, 2013, p. 475). Por sua vez, os oprimidos sabem-se oprimidos, mas estão submersos numa realidade opressora e são incapazes de lutar para superar essa contradição.

Essa perspectiva freiriana da contradição opressores-oprimidos permite-nos tentar compreender os comportamentos do homem e da mulher no universo de ocorrências de violência doméstica. O desejo humanista do homem de proteger e cuidar da companheira confunde-se com um sentimento de posse, de uma personalidade controladora, que evidencia a característica opressora observada por Paulo Freire, e que mantém o homem nessa condição. Ao mesmo tempo, a mulher insere-se nessa relação, muitas vezes consciente de seu estado de oprimida, e é submetida às agressões, possessividades e total controle por parte do companheiro, por já não poder mais saber colocar-se de outra forma, situação em que, muitas vezes, confunde-se e identifica-se com seu opressor. Na visão de Paulo Freire isso é uma “[...] quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (FREIRE, 2013, p. 480).

Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire descreve ainda o conceito de prescrição, que impõe uma certa opção entre uma consciência e outra (FREIRE, 2013), ou seja, o comportamento do oprimido, imposto pelo opressor e prescrito por esse último, faz com que aquele tema a sua liberdade e a sua autonomia. A mulher, submetida a relações agressivas e possessivas, embora consciente dessa condição, avalia a segurança de uma suposta liberdade e de uma autonomia que desconhece, e se convence de que, ao libertar-se da sombra do

opressor, não saberia o que fazer com a nova realidade de autonomia sobre si mesma que a liberdade proporciona.

Por ser a liberdade “[...] uma conquista, e não uma doação” (FREIRE, 2013, p. 505), há que ser buscada de forma permanente. Assim, a liberdade, como ato de doação do opressor, como uma espécie de benevolência do homem à mulher, em uma relação marcada por violência e dominação, é um elemento causador de incertezas sobre o futuro que a aguarda, que pode levá-la a viver em um estado que muitas vezes não conhece ou do qual abdicou para viver a tentativa de construção da sua felicidade.

2.1.2 Autonomia: viver e sobreviver em liberdade

Freire (2020), em sua obra, relaciona o conceito de autonomia às práticas educativas, no sentido de posicioná-la como exigência necessária ao ato de ensinar, ao mesmo tempo que vincula tal conceito a outros fatores, como a rigurosidade, o respeito aos saberes, a criticidade, a estética ou a ética, discutindo, assim, a necessidade da independência e da liberdade que educadoras(es) devem ter no momento de ensinar. Autonomia, então, é o que se diz da liberdade que deve existir nas relações interpessoais, no caso, entre professora(e)s e estudantes, mas também em outros níveis de relacionamento em sociedade, como na relação homem-mulher que estamos aqui a discutir, e que está inserida nesse debate sobre questões de gênero.

Freire não trata especificamente dessa relação entre os gêneros, do conflito de poderes entre mulheres e homens, em que esses últimos parecem estar sempre em nível de superioridade e autoritarismo em relação àquelas, mas a pedagogia da autonomia que ele nos apresenta exige, para a sua afirmação, práticas de liberdade, experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade e a necessidade de saber escutar e também de saber falar (FREIRE, 2020). Essas práticas e experiências devem ser observadas também no âmbito das relações afetivas ou profissionais entre homens e mulheres, no sentido de permitir que a liberdade, a capacidade de decisão e o lugar de fala da mulher sejam respeitados.

O conceito de autonomia em Freire comporta ainda o sentido de dignidade, aliado às práticas da humildade e da tolerância: humildade para

compreender “[...] o papel da ignorância na busca do saber” (FREIRE, 2020, p. 66) e o exercício da tolerância do trato com os diferentes (FREIRE, 2020).

Autonomia pode também nos dar um sentido de oposição à opressão, na medida em que pressupõe a liberdade do corpo feminino e garante sua sobrevivência, uma vez que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2020, p. 105), mas a autonomia é, sim, um processo, um devir, um transformar-se, que estimula decisões livres e responsáveis em diálogo com sua liberdade.

Ainda um outro diálogo possível com o conceito de autonomia se dá a partir do uso da expressão “empoderamento”, que originalmente surgiu na língua inglesa (*empowerment*: dar poder ou capacitar), quando ligada às lutas emancipatórias femininas, e que informa a necessidade de, segundo a arquiteta e urbanista Joice Berth, “[...] instrumentalizar certos grupos oprimidos para que pudessem ter autonomia” (BERTH, 2020, p. 29). Então, podemos considerar, de acordo com a afirmação de Berth (2020), que autonomia supõe a capacitação para “[...] obtenção, alargamento ou reforço do poder” (BERTH, 2020, p. 29) e que, entre os “certos grupos oprimidos” a que ela se refere, encontram-se, infeliz e certamente, as mulheres.

Sobre empoderamento em interlocução com o conceito de autonomia, encontramos também em Berth (2020) a afirmação de Magdalena León (2001), socióloga colombiana especializada em estudos da mulher, que assinala uma característica de independência e domínio de si mesma(o), descartando relações com as estruturas de poder:

Uma das contradições fundamentais do uso do termo “empoderamento” se expressa no debate entre o empoderamento individual e o coletivo. Para quem usa o conceito na perspectiva individual, com ênfase nos processos cognitivos, o empoderamento se circunscreve ao sentido que os indivíduos se autoconferem. Toma um sentido de domínio e controle individual, de controle pessoal. É “fazer as coisas por si mesmo”, “ter êxito sem a ajuda dos outros”. Esta é uma visão individualista, que chega a assinalar como prioridade que os sujeitos sejam independentes e autônomos, no sentido de domínio de si mesmos, e descarta as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de desconectar as pessoas do amplo contexto sociopolítico, histórico, de solidariedade e do que representa a cooperação e a importância de preocupar-se com o outro [...]. (LEÓN, 2001 *apud* BERTH, 2020, p. 52)

2.1.3 Leitura de mundo: compreender, aprender e libertar-se

Ler o mundo é compreender o nexa entre palavra e realidade, por meio de uma leitura emancipadora em que cada pessoa consiga abrir seus próprios caminhos na construção de sua história pessoal.

No campo da Educação, o conceito de leitura do mundo e leitura da palavra em Freire diz sobre tornar-se íntimo do seu próprio mundo, entendê-lo e, aos poucos, diminuir os temores sobre esse mundo desconhecido (FREIRE, 1989).

A palavra colhe o sentido do que foi ou do que é vivido, recolhe as nossas experiências, para nos unir aos outros e ao mundo, num mesmo tempo e espaço em que se possa produzir um rico diálogo, uma boa comunicação.

Em Freire, a palavra-mundo reúne aquilo que é o mundo de fora ao conceito de mundo de dentro, num movimento de conexão emancipatória a partir de uma compreensão plena da palavra. Assim, as leituras não são iguais e nenhum de nós lê o mesmo livro ou lê da mesma maneira, mesmo se fizermos a leitura pela segunda vez.

Ao prefaciar a obra de Paulo Freire, o professor Antonio Joaquim Severino comenta sobre a necessidade de lermos o mundo antes mesmo da leitura da palavra, em um gesto que seja capaz de conectar palavra e realidade, texto e contexto:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade [...]. (SEVERINO, 1982 *apud* FREIRE, 1989, p. 7)

Se, portanto, ensinar não é transferir conhecimento, mas oferecer as possibilidades para que o saber seja construído, então dizemos, a partir de Freire (1989), que a educação é um movimento libertador, em que o educando é o sujeito da história, numa relação horizontal, porque próxima, com o educador.

Assim, aprender a ler o mundo é abrir caminhos para a compreensão da nossa própria história, desfazendo temores ao mesmo tempo que nos unimos

aos outros na tentativa da construção de uma nova comunicação emancipadora e de conhecimento pleno da palavra.

2.1.4 Esperança e Utopia: esperar e sonhar

Outra das lições que Freire (2020) nos dá sobre a prática de ensinar é que esta exige, entre outras coisas, alegria e esperança. Uma liga-se à outra pelo aprendizado, pela inquietação e pela resistência aos obstáculos que nos afastam tanto dessa como daquela.

A esperança é algo inerente à natureza humana, pois o ser humano, inacabado e consciente dessa condição, empreende suas buscas baseado nesse sentimento permanente de esperança, que é algo como um impulso necessário à construção de uma experiência histórica. Onde não há esperança, não há história, mas apenas o determinismo, que exclui a problematização do tempo na construção do futuro, e impõe-nos um tempo já previamente estabelecido (FREIRE, 2020, p. 71).

Ainda sobre esperança, Freire fala da necessidade de se ter não uma simples esperança, mas aquela que se origina do verbo “esperançar”, que difere do conceito de “espera” do verbo “esperar”:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p. 50)

Em Freire, esperança e utopia não são contrários, não são opostos, não se fazem discordar, mas se completam e afirmam sua possibilidade de coexistir. O amanhã, ensina Paulo Freire, não existe sem sonho ou utopia, e também não pode ser construído sem esperança, pois utópicos, sonhadores e esperançosos devem ser homens e mulheres, uma vez que a natureza humana é a da esperança, que, por sua vez, se constrói na história e na sociedade.

Não se pode impedir à humanidade, ao homem e à mulher, a possibilidade de sonhar e esperançar, de construir sua utopia, sob o risco de negar-lhes “[...] a condição de partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2015, p. 62).

Freire fala então da utopia como um discurso de recusa à acomodação e ao fatalismo, afirmando que o “[...] discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (FREIRE, 2015, p. 63).

2.1.5 Formação docente: formar para um outro mundo possível

A moderna formação de diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, professoras e professores, e todas as funcionárias e funcionários do sistema de ensino público ou privado, deveria ter como meta, além do conteúdo filosófico, pedagógico e a construção de saberes necessários para formar futuras(os) educadoras(es), gestoras(es) e funcionárias(os), a preocupação com discussões envolvendo questões de gênero, sexualidade, racismo e diversidade, a fim de que essas(es) profissionais tenham a exata noção dos desafios que se impõem à Educação que, para além da necessidade de desenvolver o conhecimento sobre as mais variadas disciplinas escolares, deve também estar apta a formar cidadãs e cidadãos humanizadas e humanizados, sob a perspectiva de que, nas palavras do professor Moacir Gadotti, “[...] outro mundo é possível” (GADOTTI, 2011, p. 89) e deve ser buscado.

Cidadãos e cidadãs humanizadas constroem um novo mundo de possibilidades quando respeitam e honram, no dizer de hooks (2017), a realidade social e a experiência de diversos grupos e, a partir disso, transformam o estilo de ensinar, com base em uma educação multicultural:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. (HOOKS, 2017, p. 52)

Mas esse medo não pode impedir novas construções e a mudança de paradigmas necessários às confrontações atuais em que se insere a Educação. Para isso, é forçoso que se propicie às educadoras e aos educadores a

oportunidade de expressar seus medos e de criar estratégias para atuação em sala de aula, de forma a abordar novos currículos multiculturais (HOOKS, 2017).

Freire (2020) falando também sobre medo, afirma que a educação “[...] é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 2020, p. 127). Assim, educar meninos para serem humanos antes de homens, e meninas para, antes de se tornarem mulheres, empoderarem-se da importância da sua liberdade no mundo é, da mesma forma, um ato de coragem, um debate bastante necessário e do qual não nos podemos arredar.

Daniela Auad (2021) lança, então, a pergunta que vai praticamente nortear todo o seu trabalho, e que também servirá para a discussão que estamos propondo para esta pesquisa. Ao questionar “[...] qual educação queremos para meninas e meninos?”, ela afirma que “[...] educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e transparente” (AUAD, 2021, p. 14). Para o nosso trabalho, esse questionamento e a percepção sobre o tipo de sociedade que precisamos formar para o futuro também são interessantes pontos de partida, e a formação dessa sociedade passa por uma nova orientação às(aos) futuras(os) educadoras(es), na perspectiva de uma abordagem distinta sobre questões de gênero, sexualidade, diversidade e racismo.

Gadotti (2011) reflete sobre a formação continuada do professor e sua colaboração pode nos fazer compreender o papel de professoras e professores na condução das questões de gênero entre suas alunas e seus alunos. O autor alerta que essa formação deve estar baseada em uma nova pedagogia que possa educar para e com humanidade, vista, por ele, não apenas como uma pedagogia de resistência, mas como uma pedagogia que sinalize para a esperança e a possibilidade (GADOTTI, 2011).

Formar professoras(es) para a compreensão, diz Gadotti (2011), é fazê-las(os) preocupadas(os) e envolvidas(os) com o sentido ético do ser humano, não apenas com a perspectiva de um utilitarismo aliado ao mercado, mas também educando para uma melhor comunicação, a partir de uma educação que não vise a exploração e, sim, que tenha por objetivo a compreensão do outro. Nesse sentido, formar uma nova visão sobre questões de gênero hoje na sociedade e também na escola, é falar sobre a educação para uma diversidade

bela e enriquecedora, com a possibilidade de criar novas e mais completas realidades (GADOTTI, 2011).

2.2 Referenciais jurídicos sobre a violência de gênero

2.2.1 Aspectos históricos e influências internacionais na formulação de leis protetivas à mulher

Muito embora ainda hoje se perceba muita resistência à chamada igualdade de gênero, seja pelo pouco conhecimento sobre o conceito, seja porque o machismo ainda predomina, o fato é que, graças aos movimentos feministas registrados no Brasil a partir dos anos 1960, as ideias, lutas e revoluções no comportamento feminino vêm se notabilizando e contribuindo para a discussão em larga escala sobre o papel das instituições e do Estado Democrático de Direito no combate às agressões contra as mulheres e no desenvolvimento de políticas de Estado que protejam sua integridade física e psicológica e garantam punições exemplares aos agressores.

Isadora Vier Machado (2017), Doutora em Ciências Humanas e pesquisadora de questões de gênero, aborda o tema do desenvolvimento do feminismo brasileiro, comparando a vertente nacional do movimento com as realidades estadunidenses e francesas:

De acordo com Mirian Pillar Grossi, o feminismo brasileiro, se comparado a contextos estadunidenses ou franceses, por exemplo, é recente, tendo como característica a concomitância política e acadêmica e como marco inicial os estudos sobre mulheres, consolidados no cenário nacional a partir da defesa de tese de livre docência pela USP da pesquisadora Heleieth Saffioti, em 1967. (MACHADO, 2017, p. 68)

No entanto, os movimentos feministas da década de 1970 puseram em discussão a problemática dos assassinatos contra mulheres motivados por sentimentos de paixão, luta que foi encampada, a partir da década de 1980, num cenário de debates sobre os maus tratos recebidos de seus companheiros, na

esteira da criação das Delegacias Especiais de Atendimento a Mulheres – DEAMs (MACHADO, 2017).

Firmando passo ainda nas análises da mencionada pesquisadora, observamos a forte influência da militância de grupos feministas na “[...] construção de uma rede normativa” que definiu, no território brasileiro, um sistema legislativo moderno que contemplasse a proteção efetiva das mulheres sob uma perspectiva global de respeito aos direitos humanos (MACHADO, 2017).

Assim, fundamentando-se na ideologia iluminista de que direitos humanos universais são direitos “naturais” e não demandam qualquer justificativa ou definição, buscou-se estabelecer o conceito de igualdade de gênero sob um espectro mais amplo e internacional, o que levou à aprovação de documentos históricos no campo da proteção dos direitos humanos, tais como a *Carta da Nações Unidas*, em 1945, e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948 (MACHADO, 2017).

Na sequência desses eventos, que representaram a luta pela preservação da integridade física e psicológica das mulheres norteadas por princípios de direitos humanos, realizou-se, em 1975, na Cidade do México, a I Conferência Mundial da Mulher, evento que resultou na produção, quatro anos depois, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*), fruto da Resolução nº 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas. O Brasil assinou a Convenção em março de 1981, com reservas, e somente em 2001 o governo brasileiro, cedendo às pressões da ONU, firmou novamente o compromisso com a convenção, assinando, de forma incondicional, o protocolo facultativo da CEDAW (MACHADO, 2017, p. 70).

A Conferência Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, chamada também de “Conferência de Belém do Pará”, ratificada pelo Brasil em novembro de 1995, teve seu destaque no fato de que “[...] firmou o reconhecimento e o repúdio da OEA à violência contra as mulheres, lacuna esta que não havia sido preenchida pela CEDAW” (MACHADO, 2017).

Chama a atenção ainda o fato de dois dispositivos – o art. 2º e a alínea “b” do art. 4º – da citada Convenção, fazerem menção à violência física, sexual e psicológica e incluir “[...] dentre os direitos humanos das mulheres o direito a

que se respeite sua integridade física, psíquica e moral”, sublinhando que foi esta “[...] a primeira previsão legal em que as violências psicológicas se incluem no conceito de violências contra mulheres” (MACHADO, 2017, p. 71).

Tantas foram ainda as influências de outros mecanismos protetivos dos direitos humanos internacionais e de legislação interna infraconstitucional que proporcionaram a gestação e o surgimento da Lei Maria da Penha, alguns com nuances específicas em determinados dispositivos, especialmente aqueles relacionados à saúde psicológica da mulher. Um deles é um modelo concebido pela Organização Panamericana da Saúde, o *Modelo de Leyes y Políticas sobre Violencia Intrafamiliar contra las mujeres*, de 2004, que, referindo-se diretamente às violências psicológicas de modo semelhante ao tratamento dado nesse aspecto pela lei protetiva brasileira, aponta que:

Se considera violencia psicológica toda conducta que ocasione daño emocional, disminuya la autoestima, perjudique o perturbe el sano desarrollo de la mujer u otro integrante de la familia, como por ejemplo, conductas ejercidas en deshonra, descrédito o menosprecio al valor personal o dignidad, tratos humillantes y vejatorios, vigilancia constante, aislamiento, constantes insultos, el chantaje, degradación, ridiculizar, manipular, explotar, amenazar el alejamiento de los(as) hijos(as) o la privar de medios económicos indispensables, entre otras [...] (MACHADO, 2017, p. 71).

Especificamente no campo da legislação infraconstitucional de proteção da mulher no âmbito das relações conjugais, Machado (2017), recorrendo a estudo da Doutora Ana Lúcia Sabadell (1994), aponta o surgimento de três diplomas que foram importantes para a eficácia e o efetivo cumprimento de normas ulteriores à Constituição. De início, a Lei nº 10.455, de 2002, que determina o afastamento do agressor do lar, domicílio ou qualquer local em que conviva com a vítima. No ano seguinte, com a Lei nº 10.778, de 2003, estabeleceu-se a notificação compulsória, no território nacional, nos casos em que a mulher vítima de agressão for atendida em serviços de saúde públicos ou privados; de forma minuciosa, a referida lei define como violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado. Por fim, editou-se, em 2004, a Lei nº 10.886, inserindo os parágrafos 9º e 10º ao art. 129 do Código Penal, que tipificou a conduta de violência doméstica.

A par das inúmeras críticas apontadas aos institutos inovadores e reformadores da legislação protetiva da mulher, especialmente àquele que criminalizou a prática da violência doméstica no âmbito do Código Penal Brasileiro que, na perspectiva crítica de Sabadell (1994), objetivou, na realidade, absolver o patriarcalismo agressor nas relações conjugais, surge então o diploma definitivo de amparo às vítimas de violência doméstica e familiar que, nas palavras de Machado,

[...] consagrou-se como estatuto de proteção das mulheres em situações de violências, marcador de uma luta política e dos consequentes processos de negociação entre movimentos feministas brasileiros, ONGs, Comitê Interamericano de Direitos Humanos e governo federal. (MACHADO, 2017, p. 73)

A Lei nº 11.340, de 2006, nomeada “Lei Maria da Penha” pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em homenagem à luta e ao sofrimento da mulher que a inspirou e ajudou a transformá-la em realidade, e que, nas palavras do então presidente “[...] renasceu das cinzas para se transformar em um símbolo da luta contra a violência doméstica no nosso país” (DIAS, 2012, p. 15), nasce, portanto, de um conjunto de lutas sinalizadoras da longa trajetória de reivindicações de direitos das mulheres brasileiras, inscrevendo-se numa incontável multiplicidade de demandas de grupos e processos legislativos que garantiram o papel do diploma protetivo como lugar de memória das mulheres vítimas de violência (MACHADO, 2017).

2.2.2 Princípios constitucionais e de direitos humanos sobre gênero e violência contra a mulher: a igualdade

A lei protetiva à integridade plena da mulher – Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 – Violência Doméstica, tem seu fundamento no princípio constitucional da dignidade humana, inscrito no inciso II, do artigo 1º da Constituição Federal de 1988, e também se apoia no dispositivo do inciso I, do artigo 5º do mesmo diploma, que trata sobre a garantia da igualdade entre homens e mulheres no que se refere a direitos e obrigações. A Carta Magna também prevê a promoção do bem de todos, mulheres e homens, sem qualquer tipo de preconceito ou outras formas de discriminação (inciso IV, artigo 3º). Como

se não fossem suficientes tais dispositivos, o próprio Preâmbulo da Constituição já trata de alertar sobre esses princípios, assegurando “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos [...]” (BRASIL, 1988).

O inciso I, do artigo 5º da CF/88, como vimos, trata, por assim dizer, da questão do gênero e, apesar de não abordá-la de maneira técnica ou científica (pois, claro, isso não é atribuição da Constituição), define a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Mas, como podemos compreender o pleno sentido de Igualdade?

Tomando-a emprestada da filosofia grega, aprendemos que igualdade consiste em tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente, de acordo com suas desigualdades, máxima que pode bem definir a essência do princípio anotado à nossa Carta Magna: ora, no campo dos direitos e deveres, e das obrigações e benefícios, os gêneros caminham de forma a terem garantidas as mesmas condições de usufruto de tais institutos, o que não significa que há injustiça ou inconstitucionalidade na formulação de leis que garantam à mulher condições mais seguras de vivência em sociedade e de desenvolvimento profissional. Dessa forma, quando questionada sobre a constitucionalidade da Lei nº 11.340, de agosto de 2006, a Suprema Corte, baseando-se no argumento dos movimentos feministas sobre a situação real de condições entre homens e mulheres, declarou à época que “[...] somente as mulheres carregam o estigma da inferioridade e, em vista disto, enfrentam um desafio maior quando tentam deixar um ambiente violento [...]” (BERNARDES, 2016), invocando o princípio constitucional de proteção às mulheres, inscrito no § 8º, art. 226, da Constituição Federal⁸, instituto que obriga o Estado a suprimir a violência na família.

Contudo, para Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior (2006), o adágio grego não explica de forma adequada o sentido e o alcance do princípio, uma vez que é necessário determinar os casos concretos em que se identifica quem são os iguais, quais são seus desiguais e qual é a medida dessas desigualdades (ARAÚJO; JÚNIOR, 2006).

⁸ O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Celso Antônio Bandeira de Mello (2006) questiona, na mesma direção, qual seria “[...] o critério legitimamente manipulável – sem agravos à isonomia – que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos” (BANDEIRA DE MELLO, 2006, p. 11). Assim, visto que as leis apenas nos submetem à observação das regras dispostas em seus conteúdos (BANDEIRA DE MELLO, 2006), necessário se faz entender quais são as discriminações permitidas e minimamente toleráveis que, em lugar de serem inconstitucionais, fazem-se instrumentos de aplicação da justiça.

Afirma, então, Bandeira de Mello (2006) que a intenção da regra constitucional foi dizer da “[...] impossibilidade de desequiparações fortuitas ou injustificadas” (BANDEIRA DE MELLO, 2006, p. 18), com o fim de tornar a exigência da norma aproveitável a todos(as), sem que carregue consigo qualquer característica de arbitrariedade ou de discriminação.

Mais precisamente, o jurista evidencia dois objetivos a serem compreendidos no princípio constitucional que estamos a discutir, definindo-o, primeiramente, como garantidor das individualidades inerentes a cada pessoa e, ao mesmo tempo, como inibidor de qualquer tentativa de propiciar favoritismos de gênero ou segmento social.

José Afonso da Silva (2008) diz que a igualdade é o signo no qual se fundamenta a democracia, não permitindo que existam privilégios ou distinções nas sociedades em que o conceito é valorizado. Comparando-a à classe burguesa, ele afirma que essa última, “[...] cônica de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade”, haja vista que o princípio da isonomia comporta um sentido material que não apresenta qualquer harmonia com a “democracia liberal burguesa” (DA SILVA, 2008, p. 211).

Mas Araújo e Júnior (2006) adentram ainda no estudo da igualdade especificando o aspecto da discriminação positiva: trata-se, segundo os autores, de proteção a certos grupos que o constituinte entendeu que necessitariam de tratamento diverso. Tais grupos subsistem em realidades históricas de marginalização e hipossuficiência, ligados a fatores outros, que demandaram do legislador a instituição de medidas compensatórias no sentido de instrumentalizar as oportunidades a esses grupos, colocando-os sob as mesmas

condições daqueles que não sofrem a mesma sorte de restrições; a isso dá-se o nome de “ações afirmativas” (ARAÚJO; JÚNIOR, 2006).

2.2.3 Princípios constitucionais e de direitos humanos sobre gênero e violência contra a mulher: dignidade da pessoa humana

Daniel Sarmento (2020) inicia sua análise sobre conteúdo e trajetória do princípio da dignidade trazendo à discussão a interpretação constitucional e a concepção de “pessoa”, visto que, para o autor, tal definição é vital para a compreensão dos contornos dados ao princípio. Assim, ele afirma que

Trata-se da ideia de pessoa concreta, que é racional, mas também sentimental e corporal; que é um fim em si mesmo, mas não uma “ilha” separada da sociedade; que deve ter a sua autonomia respeitada, mas também precisa da garantia das suas necessidades materiais básicas e do reconhecimento e respeito de sua identidade. (SARMENTO, 2020, p. 82)

Portanto, ainda em conformidade com o autor, vê-se que se trata de pessoa concreta, com direito a autodeterminar-se como indivíduo de direitos, mas que também carrega necessidades outras nas esferas material e espiritual, realizáveis exclusivamente na sua vivência em sociedade e nas suas relações com o outro (SARMENTO, 2020).

Mas “dignidade da pessoa humana” é princípio anotado ao inciso III do art 1º da Constituição Federal de 1988, fundamento constituidor do Estado Democrático de Direito. Quarenta anos antes da promulgação da nossa constituição, a Assembleia Geral da ONU, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já havia afirmado que a dignidade “[...] constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]” (VIEIRA, 2003, p. 11), tendo também consagrado a liberdade e a igualdade como direitos inerentes à condição humana. Portanto, a dignidade pressupõe e é condição da liberdade e da igualdade entre as pessoas.

Alguns dizem-no como o princípio mais importante do nosso ordenamento jurídico, afirmando, porém, certa abstração em seu conceito que, asseveram, não apresenta fundamentos ou explicações únicas e pacificadas, promovendo sempre debates controversos sobre o tema: há os que o compreendem como o

principal guia do direito, com o propósito de analisar e ponderar o comportamento humano, adequando-o à esfera jurídica; outros há, ainda, que o interpretam dentro de um conceito abstrato e filosófico, que não comporta nenhuma aplicação prática e material⁹.

Flávia Bahia Martins (2011) ensina que a dignidade da pessoa humana como princípio é importante no sentido da “[...] elevação do ser humano ao patamar mais alto das considerações, com a finalidade de impedir sua degradação e a sua redução a um mero objeto de manipulação [...]” (p. 80), reforçando que o conceito abrange aspectos de proteção e promoção da vida de forma adequada, o respeito à igualdade, elencando ainda a independência e a autonomia como fatores de desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos (MARTINS, 2011, p. 80).

Também Sarmiento (2020), após discorrer sobre o conceito de pessoa, expõe mais especificamente sobre o conteúdo jurídico do princípio da dignidade, afirmando, de início, que tal princípio “[...] visa a proporcionar uma proteção integral à pessoa, e não tutelar aspectos previamente recortados da sua personalidade e dos seus direitos [...]” (SARMENTO, 2020, p. 103), para, mais adiante, emprestar de Sarlet (2001) considerações importantes sobre a matéria. Assim, Sarlet afirma que o ser humano é merecedor de respeito e da garantia estatal de direitos e deveres que devem promover condições de vivência saudável entre as pessoas:

A qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2001 *apud* SARMENTO, 2020, p. 104).

Dessa forma, quando se afirma a importância dos direitos fundamentais, que “[...] partem de um pressuposto humanitário” (ARAÚJO; JÚNIOR, 2006, p. 122) e dos quais o princípio da dignidade é parte, valoriza-se o aspecto humano

9 Disponível em <https://www.projuris.com.br/principio-da-dignidade-humana>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

do indivíduo, independentemente de seu caráter social, econômico, de raça ou de origem (ARAÚJO; JÚNIOR, 2006).

Ingo Wolfgang Sarlet (2006), por sua vez, fala sobre a essência dos direitos fundamentais, os quais, afirma, ligam-se, direta ou indiretamente, a valores tradicionais como a liberdade, a igualdade ou a fraternidade, que comportam, na sua base filosófica, “[...] o princípio maior da dignidade da pessoa” (SARLET, 2006, p. 60).

Reportando-nos a teorias internacionais sobre a questão da dignidade humana, podemos encontrar a doutrina de Antonio Enrique Perez Luño (1999), para quem

La dignidade humana ha sido en la historia, y es en la actualidad, el punto de referencia de todas las facultades que se dirigen al reconocimiento y afirmación de la dimensión moral de la persona. Su importancia en la génesis de la moderna teoría de los derechos humanos es innegable. Baste recordar que de la idea de *dignitas* del hombre, como ser éticamente libre, parte todo el sistema de derechos humanos de Samuel Pufendorf, que, a su vez, fue fermento inspirador de las declaraciones americanas [...]. (LUÑO, 1999, p. 49)

Ou seja, o ser humano digno e livre é a referência para que se reconheça e afirme plenamente a dimensão moral da pessoa humana, condição que garante a vigência de um sistema global de direitos humanos, capaz até mesmo de influenciar declarações de direitos em várias sociedades.

Logo, o princípio da dignidade da pessoa humana aplica-se aos casos de proteção à integridade física, moral e psicológica da mulher, como uma tentativa de inibir a prática da violência contra o gênero feminino. Considera-se, então, a Lei como uma ferramenta eficaz de combate à violência doméstica, que, aplicada corretamente, consegue resolver, se não totalmente, ao menos uma parte considerável dos casos de violência contra a mulher, solucionando-os de forma satisfatória ao conjunto da sociedade, principalmente às mulheres, suas vítimas diretas. De outro lado, sua aplicação de forma equivocada, inibida ou em conveniência ao agressor, pode acabar resultando em casos de feminicídio, que é o homicídio praticado em razão da condição de mulher da vítima.

A dignidade da pessoa humana, como já dito, é fundamento da República Federativa do Brasil, sendo o principal direito fundamental constitucionalmente garantido, e que encontra seu limite na dignidade do outro. A plena efetivação

do princípio exige que tanto o homem quanto a mulher não se agridam um ao outro, para que não se perca o real sentido do bem-estar social, dentro de uma concepção de Estado Democrático de Direito.

A finalizar o presente tópico, observamos a estreita ligação que guarda o princípio constitucional da dignidade humana, aliado às ações afirmativas propostas por meio da observância do princípio da igualdade, no que toca às reparações históricas necessárias para se atingir tal fim, via instrumentalização de medidas de proteção, como é o caso da Lei nº 11.340, de agosto de 2006, e da criação de oportunidades e de garantias efetivas às mulheres, colocando-as sob as mesmas condições do grupo masculino, que não sofre as mesmas restrições, discriminações ou violências.

2.3 Referenciais metodológicos para a elaboração da pesquisa

Além das fontes bibliográficas e documentais, adotamos a metodologia de caráter qualitativo, para a qual realizamos dois procedimentos de levantamento de dados:

a) entrevista estruturada (formulário virtual – Google Forms) com 26 (vinte e seis) profissionais da Educação, entre professoras(es) e gestoras(es) de diversas escolas públicas (estaduais e municipais), localizadas na capital e na região metropolitana de São Paulo;

b) entrevista semiestruturada com 4 (quatro) dentre esses 26 (vinte e seis) profissionais – uma dupla composta de 1 (uma) professora e 1 (um) professor, e uma dupla composta de 1 (uma) gestora e 1 (um) gestor, contemplando a participação de ambos os gêneros na fase final da pesquisa –, cujas respostas foram gravadas com recurso digital (gravador de voz do aparelho celular); posteriormente, essas entrevistas foram transcritas e adicionadas a este texto (cf. apêndices A, B, C e D). O critério de escolha das(os) profissionais para esse momento da pesquisa foi, além do tempo de atuação na Educação, o fato de as(os) profissionais terem vivido experiências com a temática na(s) escola(s) em que atuaram.

As entrevistas tiveram o objetivo de, em primeiro lugar, conhecer o universo de gestoras(es) e professoras(es) que têm atuação direta na Educação Básica e que se deparam no cotidiano de suas atividades com situações

envolvendo as tensões entre os gêneros, a necessidade de autoafirmação dos meninos e a subalternização das meninas, por meio de práticas transmitidas, muitas vezes, pela tradição familiar ou por uma educação religiosa moralista e hierarquizante.

Um segundo aspecto considerado nas entrevistas foi o olhar mais recortado sobre profissionais da Educação que precisaram se colocar de forma mais direta, assertiva e qualificada para solucionar esses conflitos, relatando suas impressões, suas dúvidas, seus cuidados no trato do tema e a experiência que obtiveram de todo esse envolvimento.

3 GÊNERO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

3.1 Revisão da literatura do tema

Quando nos atemos ao tema da identidade de gênero, aliado às questões acerca da sexualidade nos ambientes escolares dos ensinos fundamental e médio, percebemos a dificuldade relativa ao tratamento desses assuntos. Essa dificuldade pode ser observada tanto pela pouca quantidade de estudos aprofundados e sistematizados que abordem a questão no âmbito do corpo docente quanto, também, pelos raros estudos em torno desse assunto envolvendo o corpo docente das escolas públicas ou privadas brasileiras. Perceber a construção social dos gêneros entre os pequenos, discutir sobre sexualidade com os jovens ou questionar professoras e professores acerca de como essas pautas são abordadas nas salas de aula, parecem ainda representar um certo tabu, algo quase intransponível e de baixa aceitação entre esses personagens.

Atualmente, nos bancos de pesquisas de dados acadêmicos e científicos, na área de Educação, como vimos, há poucas teses, dissertações ou mesmo produções literárias relativas a questões envolvendo gênero, sexualidade, violência doméstica contra a mulher ou, ainda, a discussão dessas matérias na educação fundamental e média. Adotando um recorte que abrange trabalhos elaborados entre os anos de 2012 e 2022, buscando palavras-chave como “gênero e sexualidade”, “gênero e educação infantil”, “violência doméstica”, “feminicídio”, foi possível relacionar apenas 2 (duas) teses e 5 (cinco) dissertações, num total de 7 (sete) produções que procuraram analisar e questionar os comportamentos dos atores envolvidos nos temas propostos.

Andressa Botton, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em sua tese de 2017 intitulada *Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil*, discute questões de gênero envolvendo crianças e professoras, propondo que essa discussão ocorra desde a infância. Botton analisou livros infantis, realizou intervenções e entrevistas com crianças e profissionais da escola, além de registrar suas impressões em um “diário de campo”. Entre seus objetivos, apoiados em abordagens sobre igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual, estão o

desenvolvimento e a avaliação de intervenções educativas sobre o tema de gênero entre as crianças do ensino fundamental e o conhecimento sobre a percepção das(os) profissionais da educação acerca dessas questões no ambiente escolar público.

Como conclusões, a autora percebeu que existem algumas publicações infantis disponíveis no mercado literário, as quais abordam essas temáticas de forma lúdica e com responsabilidade (BOTTON, 2017), tendo então verificado que a leitura de tais obras proporcionou, nas salas de aula pesquisadas, uma problematização dos estereótipos de gênero, bem como uma reflexão sobre as desigualdades constantemente impostas a meninos e meninas e a construção de alternativas que promovam o combate às desigualdades envolvendo gênero existentes na sociedade (BOTTON, 2017).

Em contrapartida, identificar uma escassez referente às diretrizes formativas e informativas das(os) professoras(es) para trabalharem gênero na escola, de acordo com a pesquisadora, resulta em abordagens individuais e pessoais sobre essas questões que, por vezes, geram insegurança sobre como agir (BOTTON, 2017). Em conclusão, afirmou que professoras(es) e demais profissionais de educação podem adotar essa intervenção para sensibilizar as(os) pequenas(os) para o combate a qualquer tipo de exclusão ou violência que tenha origem nas desigualdades de gênero, de modo a contribuir para o surgimento de outros espaços para práticas semelhantes e para a difusão de suas potencialidades (BOTTON, 2017).

A dissertação *Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos*, de Débora da Gama Ettrich, também da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), defendida em 2019, tem como proposta a compreensão das práticas pedagógicas como resolução de conflitos que envolvam questões de gênero nas escolas, e como essas práticas contribuem para a construção das identidades sexuais e de gênero. Num trabalho de natureza qualitativa, a pesquisadora desenvolveu metodologias diferenciadas: observou turmas do 1º e do 8º anos do ensino fundamental, registrando os resultados em notas de campo; elaborou questionário destinado aos docentes dessas turmas; e entrevistou uma mulher trans com o objetivo de entender a relação dessa mulher com a escola. Observou, em conclusão, que as relações

entre estudantes e destes com professores, nos anos escolares iniciais, centram-se nas dimensões do gênero, porém, nos anos finais do ciclo escolar emergem várias questões referentes à sexualidade propriamente dita (ETTRICH, 2019). Além disso, a pesquisadora afirma que quando se deixa de observar, nos âmbitos escolares, as situações que envolvem questões de gênero ou de sexualidade, percebe-se que as possibilidades de exploração do corpo tendem a diminuir quando os estudantes adquirem mais idade e tornam-se, portanto, mais sexualizados (ETTRICH, 2019). Apontou ainda a importância de se oferecer na escola uma forma de educação promotora da liberdade sobre o próprio corpo e que envolva a compreensão de que as identidades se compõem de múltiplas formas (ETTRICH, 2019).

Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola foi o tema escolhido por Denys Munhoz Marsiglia em sua dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE), defendida em 2009. Nela, o autor trata da homossexualidade nos ambientes escolares e da discriminação dos professores em relação aos alunos e às alunas nessa condição. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador buscou identificar o contexto em que a homossexualidade é percebida na escola (MARSIGLIA, 2019), na intenção de falar sobre preconceito e discriminação, propondo, assim, alguns recursos para superar esses comportamentos. Como conclusão, Marsiglia apontou a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores, no dia a dia do seu ofício, pautada pela ética, pela organização de currículos e pelo desenvolvimento de um projeto pedagógico para a escola (MARSIGLIA, 2019).

Examinando questões de gênero e sexualidade, Kelly Cristina Brantes, do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho de São Paulo (PROGEPE-UNINOVE), apresentou, em 2015, a dissertação *Gênero e Sexualidade: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*, que teve como principais objetivos:

- i) identificar quais concepções e práticas têm as professoras dos anos iniciais sobre gênero e sexualidade; ii) analisar se há mudanças nas concepções e práticas das professoras das séries iniciais ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço sobre gênero e sexualidade; iii) compreender quais aprendizados podem ser

construídos pela pesquisadora, por uma professora e pelas crianças ao desenvolverem projeto sobre o tema gênero e sexualidade. (BRANTES, 2015, p. 26)

A pesquisa foi feita com 4 (quatro) professoras do 1º e do 2º anos de uma escola pública na região do ABCD paulista, pautada por um processo metodológico baseado na teoria “ação-reflexão-ação”, do educador Paulo Freire. Em suas conclusões ela observou que

a) as professoras reconhecem que as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e problematizadas na escola; b) há ainda a representação da criança como sujeito dócil e obediente, evidenciado na fala de uma professora; c) as professoras disseram que não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças; d) as professoras valorizam e se sentem valorizadas quando socializam experiências do cotidiano com seus pares e a partir daí (re)significam suas práticas. (BRANTES, 2015, p. 97).

Em 2021, Luciane da Silva Vicente, então doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (PPGE-UNINOVE), publicou a tese intitulada *A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental*. O debate sobre “educação sexual no contexto escolar contemporâneo” foi um dos objetivos da pesquisa, que também procurou

[...] mapear e analisar documentos oficiais que norteiam o trabalho da educação sexual no ensino fundamental; mostrar como os professores das diferentes áreas do conhecimento se apropriam do debate político sobre educação sexual; analisar como o conceito de educação sexual é incorporado pelos professores em suas narrativas sobre suas práticas de ensino e; de que forma o tema sexualidade, diluído na versão final da BNCC, é defendido, criticado ou ignorado pelos docentes participantes da pesquisa. (VICENTE, 2021, p. 22)

Como resultado, a pesquisadora afirma que “[...] há diferentes concepções de educação sexual entre os professores entrevistados”, e que essas compreensões são “[...] influenciadas pelos valores que compõem a cultura sexual de determinada época”. Por outro lado, os depoimentos conseguidos nas entrevistas, avalia a Doutora Vicente, “[...] oferecem esperança para que as estruturas da desigualdade e da injustiça sejam transformadas por meio de iniciativas” como as que ela descreve no trabalho.

Marina Grandi Giongo elaborou, em 2015, sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sob o título *Socialização de gênero e Educação Infantil: estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul*, Giongo tratou como tema geral “[...] a socialização de gênero na infância. Por sua vez, o tema específico será socialização de meninos e meninas na educação infantil” (GIONGO, 2015, p. 18), com o objetivo de avaliar “[...] a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no interior do Rio Grande do Sul” (p. 18), obtendo como resultados preliminares dados que mostra um cenário em que a formação de profissionais de educação não abrange conteúdos dessa matriz e omite outras abordagens relativas a gênero e sexualidade no âmbito da educação infantil (GIONGO, 2015).

Rafael Wilson Belli elaborou a dissertação intitulada *Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I*, apresentada em 2017, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (PPGE-UNINOVE). Partindo da premissa de que “a corporeidade é crucial para a constituição integral dos sujeitos e influencia os demais fatores da formação humana (psíquico, emocional e intelectual)”, Rafael analisou “as relações entre o currículo do ensino fundamental I do Estado de São Paulo e o processo de disciplinarização/colonialidade das mentes e dos corpos pelo olhar do professor”, concluindo, com a ajuda de autores como Foucault, Paulo Freire, Gonçalves e Queiróz, Quijano e Mignolo, e com uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, que “a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda está presa a um paradigma de caráter eurocêntrico e colonial, que desvaloriza o corpo e privilegia a racionalidade”.

3.2 Violência de gênero e educação escolar

A reflexão sociológica sobre a violência contra as mulheres e as tentativas jurídico-legislativas de cercá-las de proteção e dignidade deveriam passar antes por uma discussão sobre a construção dos gêneros na infância e na adolescência, no sentido de situar os espaços, não como pertencentes exclusivamente ao universo feminino ou masculino, mas sob uma perspectiva de construção das identidades possíveis a homens e mulheres. Porém, não menos importante é a contribuição das obras paradigmáticas voltadas à formação para a diversidade na educação infantil, como mecanismo de mudança dos comportamentos de meninos e meninas que confluem para uma construção social de homens e mulheres “[...] diferentemente do que se entende por sexo, algo ligado exclusivamente ao fator biológico” (LUZ; LUZ, 2020, p. 187).

É importante, então, conhecer, de início, o conceito de “gênero”, de maneira que possamos entender de que se trata o termo, que pode servir, ao mesmo tempo, como ferramenta de análise ou como instrumento político (LOURO, 1997).

Sob um método mais sistemático, baseado em estudos de pesquisadoras brasileiras e autoras internacionais, “gênero” passou a ser utilizado, a partir da década de 1980, segundo Auad (2021), para se referir à diferença sociológica evidenciada entre mulheres e homens, como uma construção social. Valer-se desse conceito, continua a autora, provocou discussões sobre o que é “natural” quando se refere a cada um dos sexos (AUAD, 2021). Assim, tratando-o como construção social e considerando os debates sobre o conceito, Auad vincula ao movimento feminista a “carga subversiva” atribuída à categoria “gênero”.

Sobre essa ligação, mais uma vez a contribuição de Machado (2017), já relacionada no item 1.2.1 (“Aspectos históricos e as influências internacionais na formulação de leis protetivas à mulher”), que trata dos movimentos feministas da década de 1970 e da criação das Delegacias Especiais de Atendimento a Mulheres – DEAMs (MACHADO, 2017).

Portanto, foi a partir dos ideais feministas nascidos nesse período, ao menos no Brasil, que se estruturaram e ampliaram as bases do conceito (AUAD, 2021). Como exemplo, a autora traz a discussão sobre a homossexualidade, afirmando que os estudos e as pesquisas desenvolvidas sobre o tema

questionam os fundamentos científicos. Tais estudos, segundo ela, percebem o referido comportamento não como norma, mas como uma chave de dominação (AUAD, 2021). Assim, ainda na visão de Auad, questionar a heterossexualidade proporciona “[...] novos olhares e emancipatórias soluções para antigos objetos de estudos” (2021, p. 19).

Para além das questões históricas que inauguram as discussões sobre gênero, ela afirma que não há uma relação sinônima entre este e o conceito de sexo, feminino ou masculino: as relações de gênero são representações sociais que atribuem significados e símbolos capazes de diferenciar os sexos. Assim, as diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres são percebidas e valorizadas exatamente da maneira como se enxergam essas relações, devido à construção social dos gêneros. De uma forma um pouco mais sintetizada, a professora analisa a pertinência e a percepção dos conceitos de sexo e gênero afirmando que

[...] ser homem ou ser mulher corresponde a pertencer ao gênero masculino ou feminino. Tal relação de pertencimento a um gênero prevê a negação e o distanciamento ao sexo que não é o seu, o chamado “sexo oposto” [...]. Em poucas palavras, pode-se dizer que sexo é percebido como uma questão relativa à biologia, enquanto o gênero é uma construção histórica a partir dos fatos genéticos. (AUAD, 2021, p. 22)

Dessarte, perceber as diferenças de gênero demanda oposição e distanciamento, bem como requer um entendimento profundo das questões relacionadas às construções biológicas que envolvem os sexos (masculino e feminino) e da perspectiva histórica e sociológica do desenvolvimento dos gêneros de mulheres e homens.

Há ainda outras reflexões sobre os conceitos e as diferenciações entre sexo e gênero importantes de serem analisadas neste trabalho, de forma a valorizar os argumentos e explicitar pontos talvez ainda não atacados pelas(os) principais pensadoras(es) do tema.

Erik Rodrigues da Conceição e Larissa Áurea Terezani (2020) conceituam gênero a partir das afirmações de Ivone Gebara (2000), para quem o termo representa um intervencionismo nas relações entre os sexos, mas que vai mais além: “falar a partir de gênero”, segundo Gebara, é falar “a partir de um modo particular de ser no mundo”, ajustado, de um lado, não apenas por um “caráter

biológico de nosso ser”, mas também sob outra perspectiva, por um caráter que suplanta o biológico, assinalado por um “fato de cultura, de história, de sociedade, de ideologia e de religião”. Gebara (2000) então afirma que “gênero” é plural, levando-se em conta “a diversidade de nossas culturas e situações”, onde se pode dizer que “[...] falar de GÊNERO é afirmar a pluralidade do humano” (GEBARA, 2000 *apud* CONCEIÇÃO; TEREZANI, 2020, p. 119, caixa alta dos autores).

Gênero, na visão do senso comum, representa apenas as características biológicas, ao que os autores alertam para a necessidade do ser humano também “ser visto e respeitado a partir das experiências culturais e sociais” (CONCEIÇÃO; TEREZANI, 2020, p. 119).

Louro (2008), por sua vez, discute como se dá a construção dos gêneros e das sexualidades que, no seu dizer, são desenvolvidos por meio de aprendizagens e práticas distintas, insinuadas explicitamente ou sob um conjunto dissimulado de “instâncias sociais e culturais” em que representações sociais como família, escola ou igrejas tornam-se importantes (LOURO, 2008). Sendo ainda mais específica, a autora sugere que constroem-se os conceitos de gênero e sexualidade ao longo da vida, de forma continuada, infindavelmente (LOURO, 2008).

Assim, de maneira a se fazer compreender a influência das questões de gênero e sexualidade na formação integral de mulheres e homens, ela declara, aproveitando a afirmação de Simone de Beauvoir de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, que, da mesma forma, desenvolver o exato conceito de gênero masculino requer “investimentos continuados”, pois, se nada existe de natural ou determinado nessas concepções, então “ser” homem e “ser” mulher são, sob esse mesmo aspecto, construções socioculturais dessas identidades (LOURO, 2008).

Ainda uma outra definição do conceito de gênero, emprestada de Donna Haraway, associa o termo a uma certa contestação das diferenças sexuais, afirmando ser este utilizado para questionar uma certa naturalização dessas diferenças em diversos terrenos de luta (HARAWAY, 1995 *apud* LOURO, 2007), o que Louro completa dizendo que tratar questões de gênero implica lutar contra uma naturalização dos conceitos de feminino e também de masculino (LOURO, 2007).

Na busca de uma compreensão sobre o desenvolvimento dos papéis de gênero a partir da educação infantil e média, percebe-se, como veremos em Auad (2021), a manutenção da divisão estrutural dos comportamentos esperados para meninos e meninas, sobretudo na forma como professoras(es) ensinam e solucionam conflitos gerados por alunos e alunas em sala de aula. Auad entende, porém, não haver práticas machistas ou sexistas nas atuações das(os) professoras(es) nessas situações, mas sim que essas(es) últimas(os) “podem temer a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados” (AUAD, 2021, p. 39). Ou seja, entendem que os comportamentos de meninos e meninas seguem padrões estabelecidos em sociedade e que talvez seja infrutífera a tentativa de uma conscientização baseada em novas conceituações sobre gênero e sexualidade.

Para exemplificar, Auad comenta sobre a questão do uso da fala pelos alunos e alunas e a maneira como essas(es) interagem com as professoras. Tomar a palavra é um componente que remete à questão da atenção que alunos e alunas querem atrair para si, na intenção de uma melhor interação entre eles(as) e a professora (AUAD, 2021). Assim, nessa disputa, os meninos sempre têm ascendência sobre as meninas, e fazem disso uma oportunidade para exercer poder entre os(as) colegas.

No caso das meninas, a comunicação se dá mais diretamente com a professora, principalmente na intenção de saber e de auxiliar na execução de algumas tarefas, mas elas também se comunicam de forma privada com as colegas que estão mais próximas, e nunca gritam, diferentemente dos meninos que, aos berros, chamam a atenção tanto dos colegas à sua volta quanto de outros que estejam em outro canto da sala (AUAD, 2021).

E nesse festival de vozes misturadas de meninos e meninas, de tentativa de estabelecer influência e adquirir certo poder em sala de aula, apresenta-se o quadro do universo em desencanto que se forma nesse ambiente em que “as meninas falavam com a professora, que falava com os meninos, que falavam com todo mundo, mas geralmente não obedeciam ninguém” (AUAD, 2021, p. 38).

A diferença de comportamentos entre ambos os sexos e a dificuldade das professoras em manter o controle da sala de aula em razão das personalidades díspares observadas entre meninas e meninos, demonstram, no dizer de Auad,

que há papéis pré-estabelecidos que identificam, desde a infância, os lugares próprios e as atitudes já esperadas para elas e para eles:

[...] as meninas pareciam agir como se sua melhor contribuição fosse auxiliar a professora na manutenção da ordem da classe. Os meninos eram os mais repreendidos quanto à disciplina, mas eram as meninas as mais exigidas nas tarefas. (AUAD, 2021, p. 39)

Portanto, constata-se que não há razão em afirmar a ocorrência de certa naturalidade nas diferenças de comportamento entre meninos e meninas, já que a personalidade mais tímida ou meiga das meninas e o fato de os meninos usarem o grito para chamar atenção têm origem na construção social das relações entre os gêneros, que associam meninos a um espírito dinâmico, barulhento, indisciplinado, autônomo e que não chora facilmente, e percebem as meninas como dotadas de apatia, docilidade, disciplina, dependência e emotividade (AUAD, 2021).

3.3 Machismo e patriarcalismo

A escola brasileira, como núcleo de reprodução das desigualdades, valores e múltiplas violências não escapa à cultura do machismo e do patriarcalismo.

Majoritariamente nos países ocidentais, entre os quais se inclui o Brasil, a formação judaico-cristã baseada em preceitos bíblicos nos condiciona a compreender a relação homem-mulher a partir de elementos hierarquizantes, no sentido de que o homem é a origem e o fundamento de todas as coisas. Por essa lógica, a mulher só existe, se desenvolve e torna-se pessoa a partir de uma certa “permissão” do homem, e assim se perpetua a teoria de que a ele cabem (e são razoáveis) suas atitudes machistas e opressoras apenas pelo entendimento de que as mulheres existem e se projetam a partir da condição masculina, que forma seu caráter, molda seu comportamento e permite sua participação na sociedade.

Falando, então, de nossa formação judaico-cristã, salientamos a influência da Bíblia no sentido de condicionar comportamentos, moralizar os costumes e pautar até mesmo certas políticas de Estado, a partir do *lobby* de

inúmeros parlamentares ligados a partidos conservadores que têm a religião como influência principal de seu perfil de atuação nas tribunas das casas legislativas. Usando-a como um código de condutas, permissões e proibições dirigidas à sociedade, tais parlamentares por vezes conseguem, fundamentados em compreensões equivocadas de versículos bíblicos, aprovar inúmeras pautas de interesses da “família, dos bons costumes e das pessoas de bem”, além de barrar importantes avanços em políticas de direitos humanos e de inclusão, como nos casos envolvendo a legalização do aborto, a união entre pessoas do mesmo gênero ou a instauração de uma política penal menos voltada ao encarceramento.

Assim, Gerda Lerner (2019) entende que a Bíblia é a origem de muitas metáforas e definições para as questões atuais de gênero e moralidade, afirmando sua sólida base acadêmica quando utilizada como documento histórico. Porém, ela alerta que “ao usar o texto bíblico como fonte de análise histórica, deve-se estar ciente da complexidade de sua autoria, objetivos e fontes” (LERNER, 2019, p. 205). Dessa forma é que tentaremos fundamentar nossa reflexão nos próximos parágrafos.

A fábula da criação do mundo, evento cujo relato “só chegou a ser definitivamente escrito pelo século 4 a.C, depois do exílio na Babilônia” (GASS, 2005, p. 8), sugere o surgimento da mulher como uma “auxiliar” do homem, tendo Deus visto que sua criação, apesar de boa, não poderia ser única e solitária. Assim se lê na passagem do primeiro livro do Pentateuco, o Gênesis: “[...] Javé Deus disse: não é bom que o homem esteja sozinho. Vou fazer para ele uma auxiliar que lhe seja semelhante” (GÊNESIS, 1990, p. 15). E conhecemos, nós todas(os), o mito da costela de Adão...

Avançando bem rapidamente na História, vemos que também Paulo, o apóstolo, já nos inícios do Cristianismo, diz, em sua Carta aos Efésios, o seguinte sobre a condição de submissão da mulher ao marido, reforçando que o homem é a “cabeça” da esposa: “mulheres, sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor. De fato, o marido é a cabeça da esposa, assim como Cristo, salvador do Corpo, é a cabeça da Igreja” (EFÉSIOS, 1990, p. 1.437). No entanto, Paulo não exige dos homens daquela comunidade a submissão às mulheres, preferindo exortá-los a imitarem Cristo no seu amor pela Igreja, dizendo, o apóstolo, aos maridos: “[...] amem suas mulheres, como Cristo amou a Igreja e

se entregou por ela”, observando que os homens devem amar as mulheres como se amassem seus próprios corpos, pois “quem ama sua mulher está amando a si mesmo” (EFÉSIOS, 1990, p. 1.437). Lembrando Tomás de Aquino, podemos dizer que “o Antigo Testamento deu ao Novo o seu lugar”¹⁰, mas a marca de submissão da mulher não foi revisada.

Ainda outras passagens da Escritura poderiam ser selecionadas para demonstrar a influência da visão religiosa sobre o lugar de homens e mulheres, ao menos naquele contexto histórico, mas que ainda hoje são apontados por setores fundamentalistas e líderes proselitistas de confissões cristãs mais conservadoras como argumento do discurso sobre a condição natural do homem como chefe da casa, como provedor da família, como proprietário dos corpos das mulheres, sejam elas suas esposas, filhas ou mães.

No entanto, para iniciarmos nossa análise sobre o machismo estrutural, vamos entender, primeiramente, uma outra forma de dominação estruturada em nossa sociedade, qual seja, o racismo, a partir da técnica da “transposição conceitual”, que nos permite um comparativo e uma adequação de um conceito ainda não pacificado, relacionando-se critérios e características presentes em ambas as manifestações.

Dessa forma, tomamos emprestado um conceito já bem formulado e disseminado entre nós que pode nos ajudar a ter alguma noção sobre o machismo estrutural, dada a raridade da literatura específica sobre o termo, para analisar, nesse primeiro momento, a questão do racismo estrutural, na conceituação desenvolvida pelo professor e atual Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania Sílvio Luiz de Almeida que, nas palavras de Jessé Souza, “teve o mérito de chamar a atenção da esfera pública brasileira para essa dimensão mais profunda da questão racial e se tornou um dos maiores divulgadores do tema do racismo estrutural entre nós” (SOUZA, 2021, p. 46).

Almeida (2020) elabora um estudo sobre racismo estrutural no qual apresenta três concepções de racismo que devem ser consideradas quando se

10 Trecho do “Pange lingua gloriosi corporis mysterium”, hino latino escrito por São Tomás de Aquino (1225–1274) para o *Corpus Christi*, inserido na sua *Suma Teológica*, e que também é recitado ou cantado na Quinta-feira Santa, quando o Santíssimo Sacramento fica em vigília até a Sexta-feira da Paixão. O hino se refere à doutrina católica da Transubstanciação, que afirma que o pão e o vinho da Eucaristia se tornam o Corpo e o Sangue de Cristo.

estuda o tema: uma concepção individualista, uma concepção institucional e uma concepção estrutural (ALMEIDA, 2020).

A *concepção individualista* entende o racismo como questão patológica, como situação anormal, que atravessa duas questões básicas que podem ser analisadas como

[...] um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. (ALMEIDA, 2020, p. 36)

Dessarte, não se admite, nessa concepção, a existência de racismo, porém aceita-se com mais facilidade a realidade do preconceito, que substitui a natureza política que acompanha o primeiro, dando lugar a uma visão psicológica, mais próxima da natureza conceitual do preconceito (ALMEIDA, 2020). O autor explica que uma concepção individualista do racismo é aquela que tenta justificar a prática racista como algo relacionado à índole, ao caráter ou à personalidade do indivíduo. Nesse sentido, o antídoto para a prática racista seria a educação individual ou, em certa medida, familiar: educando-se para o “bom caráter”, alinhado a valores humanistas igualitaristas, garantir-se-ia a formação de uma pessoa não racista.

Dentro da *concepção institucional*, por sua vez, observa-se o funcionamento das instituições quando atuam de maneira a conferir, “ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p. 37). Existem, portanto, parâmetros discriminatórios que são utilizados como instrumentos de hegemonia de poder de determinados grupos, transformando as manifestações culturais, os padrões estéticos e a difusão e utilização do poder por alguns grupos em marcos civilizatórios ou horizontes de comportamento para o conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2020). Também nesse aspecto, se o racismo é algo praticado por instituições, o tratamento seria a correção de tais práticas por meios legais e coercitivos. Obrigar as instituições a criar processos de inclusão e de não discriminação estaria na pauta de uma educação institucional antirracista. Assim, se todas as instituições assumissem práticas não racistas, o Estado caminharia para uma sociedade sem racismo.

Por fim, a *concepção estrutural* do racismo diz sobre a maneira como a sociedade discrimina seus diferentes e sobre como essas condutas permeiam as instituições e estruturam os comportamentos racistas. Acerca disso, o autor diz, de forma bem direta, que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47), ou seja, as instituições não criam as situações de racismo, mas as reproduzem, na medida em que “se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social” (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Almeida (2020) também comenta que o tecido social é formado por conflitos de diversas ordens, incluídos aí os conflitos sexuais, notabilizados por um posicionamento das instituições no interior de tais conflitos, no sentido de “reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 48). Assim, o autor conclui que os governos, as empresas e as escolas não têm mecanismos institucionais eficazes no tratamento de conflitos raciais ou sexuais (ALMEIDA, 2020). Mas com hooks (2017, p. 154) aprendemos que “em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento”.

Alinhavando, pois, esses dados e essas afirmações do professor e escritor Sílvio Luiz de Almeida, é possível não só compará-las, mas, baseando-nos no conceito já referenciado da “transposição conceitual”, inserir tais informações em nossas reflexões sobre a estruturação do machismo, para analisarmos suas características sociais e os impactos desse fenômeno na vida das famílias e, principalmente, seus desdobramentos na formação da personalidade das crianças.

3.4 Um breve entendimento sobre machismo

Antes de efetivamente falarmos sobre a estruturação social do machismo, necessário é analisarmos o próprio machismo em sua forma mais crua, um tanto técnica, mais ligada à etimologia da palavra e seus desdobramentos nas áreas da sociologia e da antropologia.

Inicialmente, se recorrermos às conceituações apresentadas pelos dicionários da língua portuguesa, veremos que a palavra “machismo” traz

contornos de tratamento desigual e subordinante do homem em relação à mulher: “ma.chis.mo (*macho+ismo*) *sm* 1 Atitude ou comportamento de quem não admite a igualdade de direitos para o homem e a mulher, sendo, assim, contrário ao feminismo” (MICHAELIS, 2008, p. 535).

O dicionário Houaiss, por sua vez, segue caminho semelhante na elaboração do conceito, sem citar, contudo, sua ligação com o feminismo: “*s.m* 1 *infrm.* atitude de machão 2 comportamento que tende a negar à mulher os direitos concedidos ao homem” (HOUAISS, 2004, p. 468).

Por fim, o Dicionário Online de Português apresenta o significado de machismo vinculado à igualdade entre mulheres e homens, ao comportamento e à valentia exagerada do homem:

[...] Significado de Machismo:
substantivo masculino
Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres.
Característica, comportamento ou particularidade de macho; macheza
[...]
Demonstração exagerada de valentia.
[Informal] Excesso de orgulho do masculino; expressão intensa de virilidade; macheza [...]¹¹

No entanto, não temos nós, falantes da língua portuguesa, a pretensão do exclusivismo de uma ideologia ainda tão presente e, podemos dizer, eficaz em nossa sociedade e, assim, procuramos descobrir onde mais se adota o machismo como filosofia de negação e submissão do oposto, apenas por medo de uma suposta “fragilidade” feminina.

O dicionário *Le Robert* da língua francesa, por exemplo, para definir o verbete, trata o machismo como uma ideologia, mencionando o “domínio social” que o homem exerce sobre a mulher e afirmando ser esta uma “[...] *idéologie fondée sur l'idée que l'homme domine socialement la femme et que, à ce titre, il a droit à des privilèges de maître*” (LE ROBERT, 2020, recurso digital). Em tradução livre, temos algo como “ideologia fundada sobre a ideia de que o homem domina socialmente a mulher e que, a esse título (ou, por essa razão), tem direito a privilégios de mestre”, ou seja, o homem domina e tem, com relação

11 Disponível em <https://www.dicio.com.br/machismo/>. Acesso em 14 de dezembro de 2022.

à mulher, direito aos privilégios que se daria a um mestre, a um senhor, a um proprietário de algum bem ou coisa!

Por sua vez, o dicionário espanhol traz um conceito sociológico sobre machismo, informando uma “[...] *actitud del que considera el sexo masculino superior al femenino* [...]” (GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2022, recurso digital), evidenciando, portanto, a característica de superioridade do gênero masculino em relação ao feminino.

Assim, das informações trazidas pelos dicionários, podemos entender o machismo como a sensação de virilidade e autossuficiência do homem, conceito que se associa a um certo orgulho masculino, do qual deriva um sentimento exagerado de masculinidade. Tal comportamento pode estar ainda associado a uma certa responsabilidade que o homem carrega de prover, proteger e defender sua família. De forma mais ampla, o machismo, como um conceito filosófico e social que crê na inferioridade da mulher, se baseia na ideia de que o homem, em uma relação, é o líder superior, que protege a família da qual é a principal autoridade.

Mas, tão importante quanto entender o significado do termo é compreender sua etimologia, que remete ao substantivo “macho”, verbete latino cujo registro em língua portuguesa data do século XIII (AQUATI; TOTTI, 2013). Derivado de *masculus* (*mas* = macho), o termo designa o sexo masculino e refere-se, em português, a macho como adjetivo e substantivo, pois:

Preserva os mesmos significados de *masculus*. Por metáfora, passou a ser empregado como termo de algumas áreas técnicas, como arquitetura, carpintaria, náutica, serralheria e tecnologia. O adjetivo *másculo* preserva os mesmos significados de *masculus* e não apresenta uso em áreas técnicas ou específicas como ocorre em *macho*. *Másculo* não é empregado como substantivo [...]. (AQUATI; TOTTI, 2013, p. 175, itálicos dos autores)

Resta-nos ainda fazer uma análise um pouco mais sociológica e doutrinária, apartada das conceituações engessadas e técnicas dos dicionários, que traga o tema para o centro do debate sobre suas origens e seus reflexos na sociedade atual, para que possamos elaborar mecanismos de enfrentamento ao machismo desde a educação básica.

Márcia Tiburi (2018) vê o machismo como “[...] um sistema de crenças em que se aceita a superioridade dos homens devido à sua masculinidade [...]” (p.

63), reforçando que esse comportamento obriga os homens a tomarem para si o conceito de masculinidade para agirem contra aqueles(as) que não são masculinos(as) (TIBURI, 2018). É uma perspectiva um tanto mais englobante do ponto de vista da universalidade que emprega, no sentido de que atribui à masculinidade uma superioridade indiscriminada tanto em relação às mulheres como também àqueles que tal “sistema de crenças”, como menciona Tiburi (2018), considera como “não masculinos”.

Ao considerar o feminismo como um “movimento político, social e ideológico de garantia de direitos, a partir da ressignificação dos papéis sociais predeterminados em razão da condição de gênero”, Christiane do Vale Leitão e Raquel Andrade (2021) destacam a contraposição teórica entre essa vertente e o sistema patriarcal em que se insere o machismo, que na sua visão “[...] induz a reprodução de condutas que mantêm condições de desigualdades” (LEITÃO; ANDRADE, 2021, p. 1920). Em síntese, o feminismo é um movimento emancipatório e igualitário, que não pretende a sobreposição ou mesmo a supressão de privilégios, contrariamente à ideologia do machismo, que busca a subalternização e a desigualdade em relação às mulheres.

O machismo, quando pensado sob a ótica da masculinidade da qual se origina, tem em hooks (2018) um viés narcisista e infantil, ao que a escritora afirma:

Nós sabemos que masculinidade patriarcal incentiva homens a serem patologicamente narcisistas, infantis e psicologicamente dependentes dos privilégios (ainda que relativos) que recebem simplesmente porque nasceram homens. Muitos homens sentem que a vida será ameaçada se esses privilégios lhes forem tirados, já que não estruturaram qualquer identidade essencial significante [...]. (HOOKS, 2018, p. 87)

Em consonância com esse pensamento sobre perda de privilégios masculinos que, supostamente, ameaçariam a existência dos homens, Tiburi (2018) também diz de uma certa perturbação causada pelo feminismo ao universo narcisista do homem e que, por conta de uma organicidade na forma de pensar, torna-se difícil modificar esse pensamento machista.

O machismo é o *ismo* do patriarcado que o feminismo vem perturbar. O machismo é um modo de ser que privilegia os “machos” enquanto subestima todos os demais. Ele é totalitário e insidioso, está na macroestrutura e na microestrutura cotidiana. Está na objetividade e

na subjetividade, isto é, mesmo que seja uma ordem externa ao nosso desejo, foi e é introjetado por muitas pessoas, inclusive mulheres. E, porque o machismo faz parte de um modo orgânico de pensar, de sentir e de agir, é tão difícil modificá-lo [...]. (TIBURI, 2018, p. 62; *italico e aspas da autora*)

Temos, portanto, uma análise algo amplificada e demasiado diversa daquela que encontramos nos dicionários: superioridade, subalternização, desigualdade, virilidade, orgulho, masculinidade, exagero. Ao mesmo tempo, podemos também apontar outras características importantes do homem que demonstra tais inclinações, como a responsabilidade, a proteção e a defesa da família. Como desfecho, atribui ao conceito um caráter filosófico que justifica a inferioridade feminina frente ao homem, assim legitimando seu perfil superior, protetor e autoritário na condução da sua família.

No limite e, claro, com algum excesso, poderíamos imaginar essa definição como um ideário romântico daquilo que, porventura, uma mulher busque em um companheiro: responsabilidade, proteção, defesa. Mas, evidentemente, talvez esse nem seja o desejo de grande parte das mulheres e além disso, é pouco provável que sequer exista um exemplar masculino dotado dessa perfeição diáfana.

Mas falávamos também das características psicológicas contidas tanto na definição do termo como nas condutas de homens que se espelham nesse modelo para formar sua personalidade. As várias características atribuídas ao machismo na literatura das ciências sociais incluem: dominação masculina e subordinação feminina; o controle do comportamento feminino e sexualidade; o uso de agressão física e verbal; embriaguez; a recusa em fazer qualquer coisa percebida como feminina; um forte impulso sexual com poucas restrições sociais; e o desejo de ser pai de muitas crianças, dentro e fora de uniões legais, como um sinal de virilidade e conquista das mulheres. O machismo também tem sido associado a conceitos como invulnerabilidade, coragem, honra, respeito e dignidade, em particular em torno de questões da família, veneração de suas mães e um senso de obrigação de prover proteção e sustento. Embora esses elementos tenham sido vistos por alguns pesquisadores e programas como atributos positivos da masculinidade latina, alguns estudiosos feministas alertaram sobre as questões subjacentes de poder e desigualdade de gênero também relacionadas a essas atitudes e comportamentos.

Algumas das características que acabamos de mencionar (controle, agressão, dominação, impulso sexual etc.) podem ser encontradas ao se estudar casos famosos e emblemáticos de agressão e mortes de mulheres influenciadoras de comportamentos sociais ou grandes atrizes da televisão ou do cinema nacionais. Vamos falar de apenas dois, bastante conhecidos, até pelos requintes de perversidade e sensação de impunidade impressos na execução das violências.

O primeiro caso citado aqui ocorreu na Praia dos Ossos, em Cabo Frio (RJ)¹², no final de 1976, quando Raul Fernando do Amaral Street, o Doca Street, assassinou a tiros a socialite e modelo carioca Ângela Maria Fernandes Diniz, conhecida apenas como Ângela Diniz, após essa última tê-lo expulsado da casa em que passariam as festas daquele fim de ano. Durante uma discussão entre os dois, Doca sai de casa e volta, minutos depois, armado, para desferir quatro tiros no rosto da companheira, abandonando o local do crime logo em seguida.

Sobre os fatos, Doca Street declarou à imprensa, após o julgamento pelo Tribunal do Júri, que o absolveu da acusação: “matei por amor”, contrariando a alegação, durante seu depoimento, de que teria praticado o crime em defesa de sua honra, pois havia sido traído pela amante, argumento muito comum para esse tipo de crime naquela ocasião. Como se não bastasse o machismo (defesa da “honra”) para “justificar” o crime, o ato deveria conter ainda uma pitada de perversidade (quatro disparos no rosto).

Dezesseis anos mais tarde (coincidentemente à mesma época do ano dos fatos ocorridos em Cabo Frio), outro caso de violência brutal ganhou as páginas jornalísticas: Daniella Perez, atriz e filha da novelista Glória Perez, foi brutalmente assassinada por seu colega de profissão, o ator Guilherme de Pádua, e sua esposa à época, Paula Thomaz, a golpes de tesoura, após encerrar um dia de gravações da novela *De Corpo e Alma*¹³. A motivação do crime, de acordo com relatos de outros atores que participavam da mesma trama televisiva com Daniella, teria sido uma história de ciúme e de amor não correspondido, que foi solucionada pela soma dos descontroles psicológicos de ambos os autores

12 Disponível em <http://www.cyberpolicia.com.br/historia/decadas/416-angela-diniz-x-doca-street-o-juri>. Acesso em 19 de março de 2018.

13 Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/crimes/caso-daniella-perez/n1596994089816.html>. Acesso em 22 de março de 2018.

do crime, Guilherme e sua esposa, que, consumidos por sentimentos confusos de rejeição e desconfiança, sucumbiram ao seu desequilíbrio emocional e praticaram o crime de forma covarde, certos de sua impunidade.

Em ambos os casos houve punições aos agressores: apesar de uma primeira absolvição, o Ministério Público recorreu da sentença e Doca foi julgado novamente, condenado e levado à prisão, para conforto da família de Ângela e a satisfação de grupos feministas presentes no julgamento e que, após a decisão histórica, para festejarem o veredicto, entoaram o slogan “quem ama não mata”, que ressoou como uma retumbante resposta ao que dissera o assassino anos antes. Já os assassinos de Daniella Perez, o ator Guilherme de Pádua e Paula Thomaz, foram a júri popular e receberam, respectivamente, penas de dezenove anos e de dezoito anos e seis meses de prisão, mas saíram após cumprirem sete anos da pena, em razão de bom comportamento.

Glória Perez conseguiu incluir o crime de homicídio qualificado na Lei nº 8.072/1990, denominada “Lei dos Crimes Hediondos”, mas os autores do crime contra a sua filha foram beneficiados pelo princípio constitucional da anterioridade da lei, que prevê que “[...] não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal” (BRASIL, 1988). “[...] A Lei é dura, mas é a lei”, como diziam os romanos, porém, a sensação de impunidade cala fundo e a indignação toma ares de incredulidade.

Talvez agora, após definições técnicas e conceituações filosóficas e psicológicas quanto ao termo e à prática, possamos ter alguns subsídios para entender o ideário essencial machista: não admitir o feminismo e tampouco a igualdade de direitos em relação à mulher; negar direitos à mulher; dominar socialmente a mulher; valorização de atributos como virilidade, orgulho, masculinidade, exagero, impulso sexual, controle, agressão, assassinato.

3.5 Machismo estrutural

Portanto, nesse momento, cremos já ser possível propor uma estruturação do machismo, à maneira do que foi observado sobre o racismo e de acordo com as concepções elaboradas por Sílvio de Almeida, visando compreender o quanto ainda esse comportamento permeia a nossa sociedade e dificulta processos de inclusão e aceitação da mulher em espaços de poder,

em políticas públicas de segurança ou em mecanismos de garantia de acesso seguro a procedimentos de interrupção de gravidez indesejada.

Podemos entender, a partir dessa transposição conceitual, primeiramente uma *concepção patológica* do machismo: aqui não se admite a existência dessa prática, mas há algo de psicológico, uma visão mais próxima de uma natureza conceitual, que relaciona o machismo ao caráter ou à personalidade do indivíduo. A “solução” seria uma educação mais humanista e igualitária, para garantir a formação de homens não machistas.

Uma *concepção institucional* do machismo evidencia certos parâmetros discriminatórios utilizados por determinados grupos para transformar padrões estéticos e a utilização do poder em horizontes comportamentais para o conjunto da sociedade. Assim como no racismo, podemos, aqui também, admitir a criação de processos de inclusão e de não discriminação de gênero, que objetivem uma educação institucional não machista, não sexista e não misógina.

O último elemento de comparação é a *concepção estrutural* que, relacionada ao machismo, refere-se à discriminação da mulher por parte da sociedade e mostra como essa conduta estrutura socialmente os comportamentos machistas. Dessarte, parafraseando a observação de Almeida (2020, p. 47) de que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”, vemos que o machismo também carrega a característica de refletir nas instituições o comportamento vivido em sociedade.

Podemos, por fim, dizer, como Almeida (2020), que governos, empresas e escolas não possuem mecanismos que combatam ou tratem com eficácia esses conflitos sexuais, na medida em que a sociedade reproduz práticas e conceitos machistas tidos como normais e aceitáveis. Mesmo assim, devemos encontrar meios que nos levem a uma nova postura e a novas práticas que excluam comportamentos e pensamentos machistas.

Mas, considerando que conceitos, palavras, expressões ou comportamentos têm origem muitas vezes bem mais remota do que imaginamos, o machismo não poderia escapar à regra. Então temos que falar ainda de um outro conceito, ao qual foi dado o nome de *Patriarcado*.

3.6 O Patriarcado

Uma das origens possíveis do machismo estrutural, conforme discussões em diferentes áreas da pesquisa e do conhecimento (antropologia, filosofia etc.), é o sistema social do patriarcalismo. Como se pode observar, nos estudos da história, excetuando-se algumas sociedades matriarcais, o patriarcado predominou em todo o planeta. Não cabe aqui discutir essas múltiplas formas, mas, considerando a influência no ocidente, tomaremos como exemplo a sociedade judaico-cristã.

Inicialmente, Helleieth Saffioti (2015) situa um provável surgimento da ideologia do patriarcado a partir do ano 3.100 a.C, tendo se consolidado por volta do ano 600 a.C. A autora também se refere a uma “forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime” (SAFFIOTI, 2015, p. 63) para explicar a demora de dois milênios para a consolidação do sistema patriarcal. Assim, ainda segundo Saffioti, “pode-se dizer que o *patriarcado* conta com a idade de 5.203-4 anos” (2015, p. 63, *itálico da autora*), o que, em suas palavras, “trata-se, a rigor, de um recém-nascido em face da idade da humanidade, estimada entre 250 mil e 300 mil anos” (2015, p. 63). Portanto, esse não é um movimento remoto, de origem temporal tão distante, mas, por sua característica “jovem e pujante”, sucedeu períodos históricos em que eram presentes as sociedades igualitárias (SAFFIOTI, 2015).

Lerner (2019) refere-se ao patriarcado como uma “criação histórica formada por homens e mulheres” (p. 261), tendo surgido como um Estado arcaico: uma família patriarcal que criava regras para a sua organização, cujos “papéis e o comportamento considerados apropriados aos sexos eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais” (LERNER, 2019, p. 261).

Tiburi (2018), por sua vez, evidencia o caráter estrutural do patriarcado, que obriga e, ao mesmo tempo, favorece os que a ele se submetem, ainda que sob os signos da violência e da morte.

Patriarcas eram os pais da fé judaica ancestral, aqueles a quem se devem revelações e promessas divinas importantes para as religiões abraâmicas, e são reverenciados tanto por judeus quanto por cristãos e muçulmanos. Para estes três seguimentos, Abraão, Isaac e Jacó são os pais precursores de suas respectivas crenças, e o período de sua influência ficou conhecido como Era

Patriarcal. O sentido da reverência a essas ancestralidades era o da formação e condução de um povo segundo rígidos preceitos morais e religiosos, que garantiam a unidade familiar em torno de alguém (invariavelmente, um homem) com a experiência e a sabedoria necessárias para liderar seu povo ou sua nação.

Em uma definição mais estrita, patriarca designa um “chefe de família” e um “velho que tem muitos descendentes” (MICHAELIS, 2008, p. 648), em cujo regime, chamado de Patriarcado, detinha o poder absoluto em sua família. Suas atitudes e palavras eram como lei e seu legado era perpetuado e respeitado por longo tempo.

Por óbvio que, diante desse formato de família e sociedade baseados na figura masculina representativa de uma tal experiência e de uma suposta virtude inquestionáveis, à mulher era reservado pouco ou quase nenhum espaço de valorização que a tivesse como merecedora de uma igualdade de privilégios e importância frente ao homem. Ele era o centro, ele era a razão, dele eram as leis e os destinos do povo e, principalmente, da mulher. Como bem aponta Lerner (2019), o argumento para essa submissão feminina tinha ares de “vontade de Deus” e da não culpabilização do homem, uma vez que:

Se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais. Se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho, ninguém pode ser culpado pela desigualdade sexual e pela dominação masculina [...]. (LERNER, 2019, p. 43)

Porém, Lerner (2019) considera essa uma concepção tradicionalista, fundamentada na maternidade como objetivo maior da vivência feminina e que define como “desviantes” aquelas mulheres que, porventura, não alimentem tal desejo. Assim, essa divisão sexual do trabalho, supostamente determinada por Deus, é assimilada e defendida como uma diferença biológica justa, porque divina, e funcional, se considerada a influência da natureza como criadora dessa diferença (LERNER, 2019).

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2017) também se manifesta sobre esse uso seletivo da biologia que procura justificar os privilégios dos homens, questionando a dependência da biologia como fonte de normas sociais, uma vez que, se assim fosse, “as crianças então seriam identificadas

pelas mães e não pelos pais, pois, quando a criança nasce, o genitor biológico – e incontestável – é a mãe” (ADICHIE, 2017, p. 62-63). A autora afirma, ainda, que quem apenas pode revelar a paternidade é a mãe. Dessa forma, ela entende que a biologia é importante, mas não deve ser utilizada como justificativa da diferença e submissão entre os sexos pelo simples fato de que essas são normas sociais “criadas por seres humanos, e não existe norma social que não possa ser alterada” (ADICHIE, 2017, p. 64).

Voltando a Lerner (2019), encontramos outra crítica à clássica divisão sexual do trabalho, em que a pesquisadora afirma que é errado supor uma fórmula ou um padrão para tal divisão, argumentando que “o trabalho específico feito por homens e mulheres difere muito em culturas distintas, dependendo, em grande parte, da situação ecológica na qual as pessoas se encontram” (LERNER, 2019, p. 48). Em uma perspectiva marxista, fundamentada na obra clássica de Engels, ela comenta o surgimento da propriedade privada após os homens terem se apropriado dos excedentes do pastoreio e instituído a família monogâmica, na qual controlavam “a sexualidade das mulheres com a exigência da virgindade pré-nupcial e a determinação do duplo padrão de julgamento sexual no casamento” (LERNER, 2019, p. 49), onde os homens assegurariam seu direito à prole e, ao mesmo tempo, afirmariam seu direito à propriedade (LERNER, 2019).

Friedrich Engels (1970) situa a origem do sistema patriarcal, com a qual Lerner também concorda: desenvolvimento do Estado, substituição da família monogâmica pela família patriarcal, transformação do trabalho doméstico da mulher em serviço privado, momento em que a mulher converte-se de esposa em “criada” e é excluída do processo de produção social e familiar.

La abolición del derecho materno fue la gran derrota del sexo femenino. El hombre, llevó también el timón en la casa; la mujer fue envilecida, domeñada, trocóse en esclava de su placer y en simple instrumento de reproducción. Esta degradada condición de la mujer, tal como se manifestó sobre todo entre los griegos de los tiempos clásicos, ha sido gradualmente retocada y disimulada, en ciertos sitios hasta revestida de formas suaves, pero de ningún modo se há suprimido [...]. (ENGELS, 1970, p. 74)

Ao concluir o presente capítulo, importante se faz a contribuição da doutora em Literatura e pesquisadora de gênero, literatura e cinema Lola Aronovich, responsável pelo prefácio à edição brasileira da obra de Gerda

Lerner, que faz parte da bibliografia deste trabalho. Aronovich analisa, no prefácio, o poder de dominação do patriarcado, inserido na família, nas religiões e até mesmo nas leis, tendo ele, inclusive, estabelecido como e por quem deveria ser exercido o trabalho doméstico, e como essa influência da ideologia patriarcal na nossa sociedade desnatura a existência das mulheres, cooperadoras, segundo Lerner, na eficácia do sistema, por meio da doutrinação, da negação e da divisão entre as mulheres, bem como pela discriminação dessas últimas quanto ao acesso econômico e poder político:

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta. Portanto, ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência. É reparar que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade. Então por que Gerda Lerner escreveu sobre esse tema? A resposta é muito simples: ela entendeu que traçar as origens do patriarcado equivaleria a desvendar os fatos históricos que levaram mulheres a esse quadro de submissão e opressão que perdura por milênios [...]. (ARONOVICH, 2019 *apud* LERNER, 2019, p. 21)

3.7 Machismo e Patriarcalismo nos manuais didáticos

A compreensão dos aspectos que vinculam questões de gênero e educação infantil não se plenifica quando não são consideradas as reflexões sobre a utilização de livros paradidáticos que exploram o tema e se debruçam sobre a discussão dos preconceitos de gênero e orientação sexual. É dizer que, sendo a sexualidade pertinente à vida e ao corpo desde o nascimento, as crianças refletem, questionam e se posicionam o tempo todo sobre essa temática (LUZ; LUZ, 2020).

Desde os anos 1980, estudos acadêmicos e no âmbito governamental denunciam a perpetuação do machismo e do patriarcalismo nos manuais didáticos brasileiros, além de outras expressões de violência e opressão, como o racismo. Certamente, com a avaliação nacional dos livros didáticos, empreendida desde os anos 1990, esses manuais escolares avançaram em muitos aspectos em diferentes áreas, tais quais história, literatura e artes.

Todavia, não raro é encontrar materiais produzidos nos dias de hoje em que tais formas de violência ainda se reproduzem cotidianamente nas salas de aula.

Conforme destacam pesquisadoras desse tema, é no ambiente escolar que se deve colocar em discussão o combate a culturas machistas, misóginas ou homofóbicas, no sentido de proporcionar uma reflexão acerca da manutenção dessas práticas como portadoras de verdades imutáveis (LUZ; LUZ, 2020). Resistir ou ignorar as manifestações de diversidade sexual entre as(os) alunas(os) pode gerar um ambiente propício ao surgimento de desigualdades e exclusões em razão da presença de meninas e meninos que apresentem personalidades e comportamentos que não se encaixem aos padrões heteronormativos impostos por regras sociais antiquadas e que muitas vezes constam mesmo de publicações didáticas que procuram perpetuar essas convenções.

Por outro lado, têm chegado ao currículo de sala de aula obras importantes que enfatizam a temática da desconstrução dos estereótipos normativos mantenedores das noções de machismo e patriarcalismo. São produções literárias que propõem um novo sentido aos conceitos de gênero e sexualidade e apontam a diversidade e a convivência com o diferente como caminhos para o surgimento de uma nova cultura de paz, inclusão e acolhimento da outra pessoa em todas as suas dimensões, sejam essas últimas éticas, espirituais, sociais, psicológicas ou sexuais.

É nesse sentido que Flávia Abud Luz e Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz (2020) fazem um breve, mas importante estudo sobre três produções paradidáticas que têm por objetivo “apresentar às crianças a importância de respeitar a diversidade cultural, racial, social e de gênero”, afirmando que tal abordagem é “primordial para construir uma sociedade mais justa” (p. 190).

As autoras destacam, em suas reflexões, a necessidade de as escolas utilizarem os livros paradidáticos que fazem referência à diversidade, à sexualidade e ao gênero na educação infantil como ferramentas indispensáveis “desde que se destinem a todos os gêneros” (p. 190) e, dessa forma, discutir noções sobre o respeito entre meninos e meninas, homens e mulheres.

Em *Menina não entra* (2019), de Telma Guimarães Castro de Andrade, conta-se a história de Fernanda, uma menina que queria entrar para o time de futebol dos meninos. De início, os meninos não queriam aceitá-la, mas, após

perceberem que a garota tinha talento, apartaram-se de preconceitos e entenderam “[...] que a garota seria uma jogadora essencial no time para uma vitória” (LUZ; LUZ, 2020, p. 190). Refletindo, portanto, sobre preconceitos e inclusão, a autora apresenta caminhos para a aceitação e a convivência entre os gêneros, ao mesmo tempo que questiona se há um “[...] lugar determinado social e historicamente do que é ser menina e do que é ser menino” (LUZ; LUZ, 2020, p. 191).

A porquinha Olívia não queria ser como suas amigas que sempre sonhavam em ser princesas e possuir uma varinha de condão: ela apenas quer ser o que ela quisesse. Esse é o enredo do livro *Olívia não quer ser princesa* (2013), de Ian Falconer, a segunda produção analisada pelas autoras (LUZ; LUZ, 2020, p. 191), que aborda a questão das escolhas das crianças sem levar em conta padrões pré-estabelecidos por normas sociais. As autoras entendem a obra como elemento importante para permitir às crianças um mundo de múltiplas cores e diversas possibilidades de se desempenhar papéis sociais (LUZ; LUZ, 2020).

Por fim, a obra de Georgina da Costa Martins, intitulada *O menino que brincava de ser* (2000), apresenta a história de Dudu, um garoto que se diverte da maneira que sua imaginação permitir. Nesse contexto, ele pode ser príncipe ou bruxa, “[...] sem se preocupar com a reação dos adultos e com os seus julgamentos” (LUZ; LUZ, 2020, p. 191). Aqui, o importante é que cada criança, dentro do seu universo lúdico, seja o que quiser e nos ensine a aceitar suas escolhas sem julgamentos ou reações indignadas de outras pessoas. As autoras apontam, ainda, a ruptura do personagem com os padrões hegemônicos impostos por regras sociais, pois o único desejo de Dudu é divertir-se e brincar, e para ele não importa se tais movimentos são coisas de menino ou de menina.

Compreendemos, a partir das análises dessas obras que, enquanto instituição participante e influenciadora dos comportamentos da sociedade, “[...] a escola tem papel preponderante na formação de crianças” (LUZ; LUZ, 2020, p. 192), tornando possível uma busca pela prática do respeito, pela equidade dos gêneros e promovendo o combate a toda forma de preconceito. E, em total consonância com as autoras, também nós “[...] reafirmamos que entendemos por gênero a construção social feita sobre as diferenças sexuais” (LUZ; LUZ, 2020, p. 193).

4. PERSPECTIVAS ESCOLARES DE GESTORAS(ES) E EDUCADORAS(ES) SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Neste capítulo serão analisadas as perspectivas de docentes e gestores(as) sobre a temática da violência de gênero. A primeira parte propõe uma discussão a partir da pesquisa de algumas produções bibliográficas. A segunda refere-se ao exame das entrevistas realizadas para este trabalho. Sobre isso, cabe reiterar que trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja metodologia será detalhada no item 4.4.

Auad (2021) desenvolve um conceito de gestão escolar baseado em um processo ao qual ela chama de “coeducação”, que consiste em “[...] gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (p. 79), ou seja, uma política educacional com vistas a implementar ações educacionais nas unidades escolares e nas salas de aula (AUAD, 2021). Gerir expressões humanas e pedagógicas no sentido de elaborar novas possibilidades de interação entre meninos e meninas, na perspectiva do desenvolvimento pleno e que seja apartado de condicionantes de gênero, raça ou condição social: esse é o “sonho na mente” do professor Gadotti (2011), para quem a pedagogia deve “servir de guia”.

De braços dados com a gestão escolar, observa-se que educar com e para a liberdade é desenvolver a democratização da cultura, atentando-se aos déficits quantitativos e qualitativos existentes no nosso sistema educacional (FREIRE, 2020). Em coro com essa perspectiva freiriana de democracia e cultura está hooks, evidenciando, por sua vez, o multiculturalismo presente na sociedade e na escola. Quanto a isso, ela destaca que

[...] muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (HOOKS, 2017, p. 51)

E não apenas gestoras(es) e educadoras(es), mas, também, a família deve ter consciência de sua participação no processo de reeducação e transformação dos comportamentos de meninas e meninos, atuando em

uníssono com os profissionais da educação no sentido de reverberar e repetir os esforços na direção de um novo conceito de educação baseado na liberdade, na democracia cultural e no respeito às diversidades, saberes e quereres de jovens e crianças em idade escolar.

Faremos, portanto, a partir daqui, com base em algumas produções bibliográficas, considerações sobre como a gestão escolar, os profissionais diretamente ligados à educação em sala de aula e a família observam as questões ligadas ao gênero e à sexualidade, dentro ou fora do ambiente escolar, por vezes dificultando a discussão e a compreensão sobre as origens da violência contra a mulher.

4.1 A perspectiva da gestão escolar

Em uma reflexão sobre gestão escolar, educação e suas relações com a organização educacional, Eduardo Monteiro e Artur Motta (2013) afirmam que “[...] o tema da gestão traz sempre um desafio extra quando tratado em meio a educadores” (p. 52) e que, por isso, há mais complexidade no universo da administração e da produção envolvida nas questões da gestão escolar (MONTEIRO; MOTTA, 2013).

O ato de gerir ou administrar recursos ou pessoas compreende conceitos que vão muito além de simples funções burocráticas e que não demandam qualquer visão humanística. Em Ivana Campos Oliveira e Ione Vasques-Menezes (2018) encontramos a definição dada por Ângela Garay (2011), para quem gestão “[...] é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis” (GARAY, 2011 *apud* OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 879).

Portanto, dirigir e tomar decisões que envolvam a vida de pessoas, e mais especificamente de alunas e alunos, no campo da gestão escolar, sobre a qual estamos a refletir, são atitudes menos técnicas e muito mais comprometidas com ideais de busca do coletivo e do ambiente com vistas a alcançar objetivos realmente educacionais. Na visão de Paro, evocada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018),

A escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais [...]. (PARO, 2008, *apud* OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880)

Assim, percebemos que não se trata apenas de funções burocrático-administrativas, mas de uma tarefa que envolve fatores de articulação e coordenação que vinculam o diretor a uma função pedagógica essencial para o funcionamento da escola (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 881).

Dentro, então, da perspectiva das relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar, o desafio contemporâneo de gestoras(es), professoras(es) e funcionárias(os) torna-se ainda mais complexo, embora urgente e necessário, levando-se em conta a “[...] problematização das diferenças e das relações entre homens e mulheres que, embora ainda insuficientes e pouco prestigiados, vêm inquietando o conhecimento antropológico” (SUÁREZ *apud* AGUIAR, 1997, p. 31).

Partindo de um conceito simples, mas ainda persistente na sociedade – da qual também o ambiente escolar, ou mesmo seus componentes, não conseguem se desvencilhar – e que teima, tal conceito, em reforçar o viés antropológico segundo o qual “[...] o homem engloba, representa ou incorpora a mulher” (SUÁREZ, *apud* AGUIAR, 1997, p. 36), podemos compreender os desafios que se descortinam a todo instante no universo da gestão escolar.

Felipe Antonio Ferreira da Silva (2021) fala sobre uma certa “pedagogização do gênero”, afirmando ser esse “[...] um debate desafiador, inconstante, paradigmático e de uma força normalizante de bastante impacto nas relações ocidentais” (SILVA, 2021, p. 62), para mais adiante dizer que o conceito de pedagogização ganha força e passa a impor rituais heteronormativos determinantes dos comportamentos de crianças, adolescentes, jovens e professoras(es), influenciando a promoção de suas identidades (SILVA, 2021).

O “debate desafiador” ao qual Silva (2021) se refere tem Foucault em um dos polos do diálogo. Para o filósofo francês, aponta Silva, o ambiente escolar afasta as crianças das conversas sobre sexualidade e gênero, mas ensina, como

uma espécie de justificativa, que “[...] a sexualidade era monstruosa, pecaminosa, digna do inferno dos católicos” (SILVA, 2021, p. 69).

Dessarte, falar em gestão e práticas de governo na escola ainda hoje é aperceber-se de um sistema de controle sobre os corpos de crianças, adolescentes e jovens que produz um tipo de desejo e comportamento heteronormativos permitidos no ambiente escolar e que, ao mesmo tempo, combate e tenta exterminar as identidades sexuais homoafetivas (SILVA, 2021). Então, essa pedagogização do gênero como forma de controle e punição de comportamentos considerados “desviantes” impede a compreensão de que

[...] o conceito de gênero é importante para pensar o lugar da mulher e do homem nas relações subjetivas que vivenciamos na contemporaneidade, uma vez que a tendência plural de gênero nos aponta como é possível vivenciá-las fora e dentro dos espaços institucionais [...]. (SILVA, 2021, p. 68)

Em síntese, o controle e a imposição de comportamentos considerados “normais” no campo da sexualidade e do gênero, que confinam corpos e mentes de jovens a padrões heteronormativos, são mecanismos de “[...] manutenção de uma heterossexualidade compulsória” (SILVA, 2021, p. 71) que submetem o universo escolar a um constante “vigiar e punir” foucaultiano sobre alunas e alunos que ousam inverter a lógica social da normalidade.

4.2 Educadoras e educadores

Mais diretamente ligadas(os) ao universo das alunas e alunos, com as(os) quais interagem diretamente no trato de suas expectativas, descobertas e desilusões, as(os) professoras(es) também enfrentam dilemas relacionados às questões de gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula, que muitas vezes conflitam com sua própria formação familiar e profissional. Esse conflito existe, segundo Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz (2010), porque o ambiente escolar “[...] é concebido e organizado por mulheres cujas concepções informam o conjunto das relações que ali se estabelecem” (SILVA; LUZ, 2010, p. 24). Em outras palavras, a forma como professoras(es) tratam e contribuem para a formação de suas alunas e alunos reflete o comportamento a

elas(es) imposto, informando os papéis destinados a homens e mulheres na nossa cultura.

O próprio fato de existirem mais profissionais do sexo feminino na área da Educação, em especial na Educação Infantil, demonstra essa diferença marcante e estereotipada das funções atribuídas a cada sexo biológico (mulher e homem), confirmando a divisão de tarefas por gênero, em que à mulher são atribuídas funções de cuidado e formação, entre as quais se adéqua o Magistério, e ao homem reserva-se o papel de provedor e chefe da família, cujas funções esperadas passam longe do trato ou da convivência com os pequenos.

No entanto, ainda que se considere essa presença maciça de mulheres no ambiente da Educação Infantil, nota-se a dificuldade e, pode-se mesmo dizer, o medo dessas agentes de abrir-se a novas possibilidades na formação integral da criança, sem as imposições de gênero ou de sexualidade, de modo a permitir uma formação mais humana, mais inclusiva, menos vigilante e menos punitivista. Sobre isso escrevem Silva e Luz:

Gomes (2006:40), ao investigar a construção do masculino e do feminino no processo de cuidar de crianças na Educação Infantil, constatou que, mesmo durante as brincadeiras, as educadoras mantêm a vigilância de modo a garantir o cumprimento das normas sociais que dizem respeito à conduta desejada para cada sexo. Os riscos, inovações e exposições exageradas são permitidos aos meninos, enquanto as meninas, tidas como mais frágeis e delicadas, devem se comportar de modo mais contido e dentro das regras estabelecidas para a brincadeira. Essa atitude revela as estratégias utilizadas para imprimir nos corpos das crianças os significados de gênero desde muito cedo, pondo em curso um processo de masculinização e de feminilização responsável por torná-las “moleques” ou “mocinhas” [...]. (SILVA; LUZ, 2010, p. 29)

No entanto, a reprodução e o reforço desses estereótipos, bem como a tentativa de naturalização dessas condutas não parece conter uma reflexão coletiva, que tenha lugar no projeto institucional de determinada escola, mas apresenta uma visão pessoal de professoras formadas segundo essa divisão de funções, ou, ainda na visão de Silva e Luz (2010), podem se tratar de “[...] contradições expressas por essas educadoras” (p. 35), no sentido de que elas são produtos das relações sociais nas quais se referenciaram para construir suas personalidades e suas concepções sobre os lugares destinados a meninos e meninas, homens e mulheres em sociedade, ao mesmo tempo que procuram

desenvolver nas suas alunas e alunos um comportamento diverso do esperado, que envolve a interação e a participação de meninos e meninas em um mesmo espaço e sob as mesmas condições.

Em Gadotti (2011), uma das funções do(a) professor(a) é indagar acerca do sentido daquilo que está fazendo: é um dever profissional buscar, o tempo todo, um sentido para a sua profissão, como em um constante processo de construção desse sentido. Hoje, o sentido de ensinar pode ser a construção, junto às alunas e aos alunos, de personalidades fundamentadas não na diferença entre os gêneros, mas na igualdade, no respeito e na soma dos esforços para a construção de “[...] um outro mundo possível” (GADOTTI, 2011, p. 89).

4.3 Perspectivas familiares

Tradição e conservadorismo são características marcantes das famílias brasileiras, influenciadas, no mais das vezes, por discursos religiosos fundamentalistas que pregam a aversão a qualquer tentativa de inovação no modelo familiar e a toda discussão sobre gênero, sexualidade, lutas feministas ou diversidade. Esse quadro dificulta a discussão sobre a importância de formar, a partir da família e da escola, novas consciências acerca da presença de outras modalidades de convivência familiar que não comportem apenas o modelo tradicional e “juridicamente correto” imposto pela sociedade e transcrito nas leis.

A temida “ideologia de gênero”, propagada em diversos sítios de internet, em geral, dirigidos por cristãos ultraconservadores (católicos e evangélicos), foi o símbolo de luta das famílias contra as propostas de mudanças no Plano Nacional de Educação (PNE), levado à discussão no Congresso Nacional sob a PLC 103 de 2012, e sancionada em 2014, pela então Presidenta Dilma Roussef, após muita discussão, controvérsia e o *lobby* massivo de entidades ligadas às Igrejas católicas e evangélicas.

Sobre a proposta original do documento PLC 103, Sandra Duarte de Souza (2014) relata que

Um dos aspectos mais debatidos do PNE, além do financiamento da educação, foi, como nas conferências de educação, o da inclusão, que levou à discussão das desigualdades étnico-raciais, de gênero e de

orientação sexual experimentadas no dia a dia escolar [...]. (SOUZA, 2014, p. 192)

E foi justamente a preocupação com a inclusão de setores menos contemplados por políticas públicas, para que tivessem garantidos seus direitos à Educação e à integração sem preconceitos à comunidade escolar, o motor das manifestações contrárias de grupos reacionários, que pressionaram parlamentares de bancadas católicas e evangélicas contra a inclusão da tal “ideologia ameaçadora” à família tradicional brasileira.

As famílias representadas nesses movimentos pautaram seus discursos em argumentos de diversas lideranças e comunidades cristãs, para quem gênero “[...] constituía uma ameaça contra a família, pois subvertia a sexualidade e a família natural” (SOUZA, 2014, p. 197). Esse segmento não queria sequer ver nomeadas, no novo PNE, as desigualdades de gênero e orientação sexual, ou mesmo étnico-raciais, constantes da PLC 103 (SOUZA, 2014).

Assim, sob um viés marcadamente preconceituoso e fundamentalista, os referidos movimentos levantaram-se contra os temas do gênero e também do feminismo e os elegeram, por meio do que Souza (2014) chama de “pânico moral”, como “[...] ameaça a ser combatida a qualquer preço” (p. 198), e que buscam subverter os valores do cristianismo e da sociedade.

Dessa forma, a discussão sobre gênero e sexualidade no interior da família torna-se, ao mesmo tempo, necessária e quase intransponível, tomando por base as interferências de setores religiosos conservadores sobre o comportamento da maior parte das famílias brasileiras.

A decisão de um(a) jovem em expor aos membros do seu grupo familiar a sua orientação sexual ainda hoje vem carregada de muito medo e preocupação, haja vista a interferência de correntes religiosas e moralistas e o discurso de lideranças políticas ultraconservadoras, que promovem o preconceito, estimulam informações falsas sobre a “ideologia de gênero” e assim contribuem para a dificuldade das relações familiares no sentido da compreensão de formas de manifestação de afetividade que sejam apartadas da heteronormatividade, bem como de novas composições familiares, mais inclusivas e despidas de intolerância.

Assim, a comunidade escolar, com o total apoio e inteira participação da família, pode e deve atuar na construção da personalidade de suas alunas e

alunos, na perspectiva de uma educação humana e social voltada para a eliminação de qualquer forma de preconceito, com o objetivo de diminuir e erradicar episódios de violência doméstica de gênero e de subalternização da mulher. Essa será a nossa reflexão nos itens a seguir, a partir dos quais analisaremos os resultados das pesquisas de opinião e das entrevistas com as(os) profissionais da Educação acerca da temática da violência contra as mulheres.

4.4 Análise da pesquisa de opinião e das entrevistas

Inicialmente, nossa pesquisa teve a participação de 26 (vinte e seis) profissionais da Educação, entre professoras(es) e gestoras(es) de diversas escolas públicas (estaduais e municipais), localizadas na capital e na região metropolitana de São Paulo, que foram submetidas(os) a um questionário estruturado composto por 14 (quatorze) perguntas, disponibilizado de forma virtual como um formulário hospedado no Google Forms. Em seguida, foram selecionados(as) 4 (quatro) dentre esses(as) 26 profissionais, formando duas duplas, uma composta por 1 (uma) professora e 1 (um) professor e outra composta por 1 (uma) gestora e 1 (um) gestor, contemplando a participação de ambos os gêneros na fase final da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada sobre o tema da pesquisa, e as respostas foram registradas com recurso digital (gravador de voz do aparelho celular). Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas e adicionadas a este texto.

Adotamos um método de produção da pesquisa baseado na abordagem dialética, pois, nas palavras do professor Marcelo Lamy (2011), esse talvez seja “[...] um dos mais preciosos métodos para as áreas sociais” (p. 45), uma vez que tal metodologia “[...] parte do pressuposto de que a realidade é sempre histórica e historicamente superável” (p. 45). Assim, ainda segundo Lamy, tal realidade configura-se em parcelas estáveis, porque estruturadas, e transitórias, no sentido das contradições que serão reveladas em momento posterior (LAMY, 2011).

Como já apontado, o critério de escolha dos(as) profissionais para esse momento da pesquisa foi, além da experiência como educadoras(es), demonstrada pelo tempo em que já atuam na área (em média, quinze anos), o

fato de essas(es) profissionais também terem vivido experiências com a temática aqui tratada na(s) escola(s) em que atuaram, seja como professoras(es), no trato direto das questões em sala de aula e na solução (ou não) de conflitos nesse ambiente, seja, ainda, como gestoras(es), quando da orientação às educadoras(es) sobre a melhor forma de intervenção nos casos envolvendo violência de gênero entre alunas e alunos, bem como na proposição de políticas de gestão adequadas no combate e enfrentamento efetivos do problema da violência contra a mulher.

Tanto no questionário fechado quanto na entrevista semiestruturada, os processos tiveram o objetivo de, em primeiro lugar, conhecer o universo de gestoras(es) e professoras(es) que têm atuação direta na Educação Básica e que se deparam, no cotidiano de suas atividades, com situações envolvendo as tensões entre os gêneros, a necessidade de afirmação dos meninos e a subalternização das meninas por meio de práticas sociais muitas vezes promovidas pela tradição familiar ou por uma educação religiosa moralista e hierarquizante.

Um segundo aspecto considerado nas entrevistas consiste no foco sobre os profissionais da educação que precisaram se colocar de forma mais direta, assertiva e qualificada para solucionar esses conflitos, relatando suas impressões, suas dúvidas, seus cuidados no trato do tema e a experiência que obtiveram por conta de todo esse envolvimento.

Nossa análise se inicia pelos dados coletados no questionário estruturado e organizado em gráficos, nos quais se observam questões acerca da discussão sobre violência doméstica, no âmbito da escola, entre alunas(os), professoras(es), gestoras(es) e demais funcionárias(os), sobre a abordagem do tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre a relevância das temáticas sobre violência de gênero e violência doméstica contra a mulher no universo da escola.

Em seguida, na entrevista semiestruturada, composta por 17 (dezessete) perguntas, procurou-se evidenciar as experiências individuais trazidas por 4 (quatro) profissionais de Educação acerca de seus entendimentos e perspectivas sobre o tema da violência doméstica contra a mulher, a partir de possíveis intervenções que precisaram promover junto às alunas(os) ou mesmo

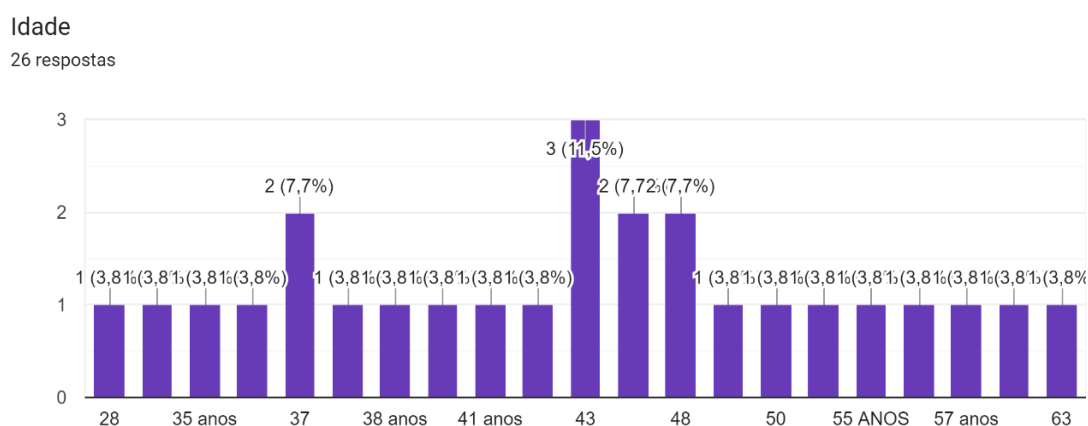
às(aos) colegas professoras(es) no sentido de orientar ou corrigir posturas e propor debates sobre o assunto.

A seguir, apresentamos as análises mencionadas.

4.4.1 Análise do questionário estruturado

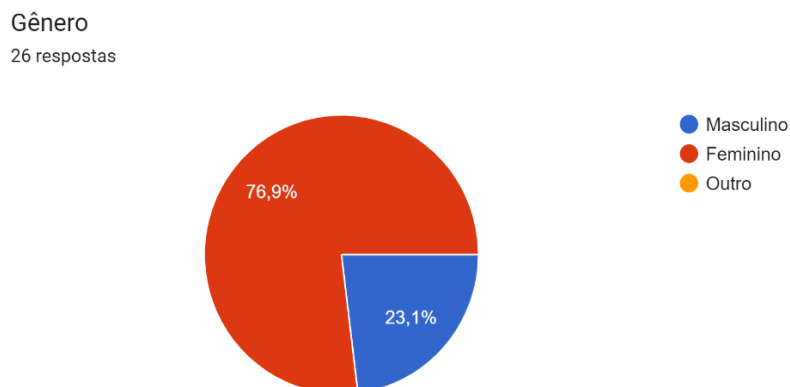
Os gráficos 1 a 9 traçam um perfil das(os) profissionais submetidas(os) ao questionário, evidenciando a faixa etária, tempo de formação e de função na Educação, local de atuação (por regiões da cidade), grau e ciclo de atuação das(os) professoras(es) e, ainda, a rede de vínculo (estadual, municipal ou particular) a que pertencem.

Gráfico 1 – Faixa etária das(os) participantes (elaboração própria)



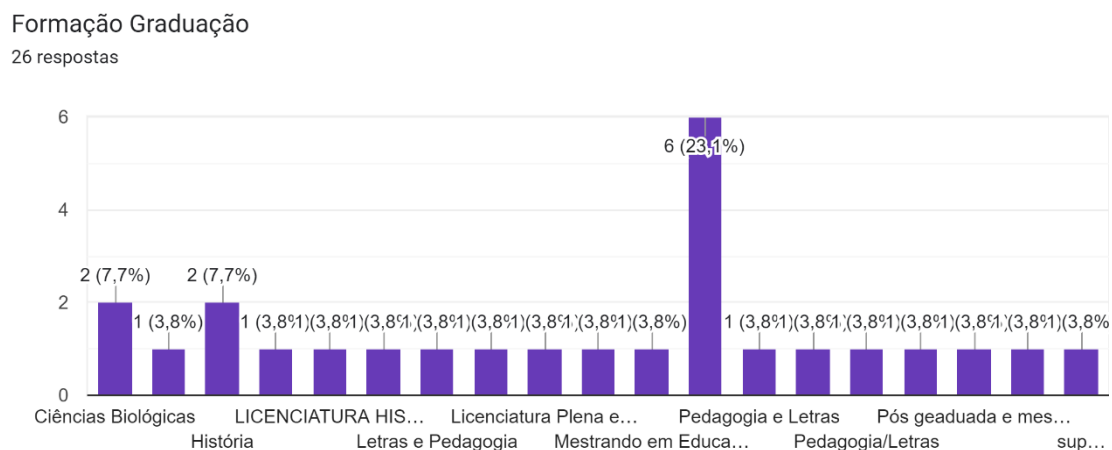
Observa-se, aqui, uma concentração maior de participantes com idades entre 43 e 48 anos, que, juntos, correspondem a mais de 26% do grupo.

Gráfico 2 – Gênero das(os) participantes (elaboração própria)



Como é possível observar, predomina a presença de entrevistadas do gênero feminino, correspondendo a quase 77% dos(as) participantes.

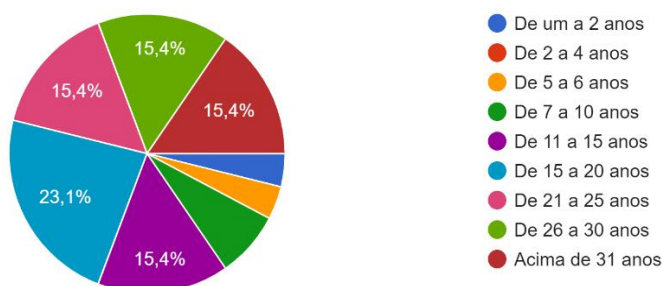
Gráfico 3 – Formação/graduação das(os) participantes (elaboração própria)



Conforme demonstra a figura, pouco mais de 23% das(os) entrevistadas(os) tem formação superior em Pedagogia, o curso de maior presença entre o grupo. Os demais estão distribuídos em outras áreas da licenciatura: ciências biológicas, história e letras.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na Educação (elaboração própria)

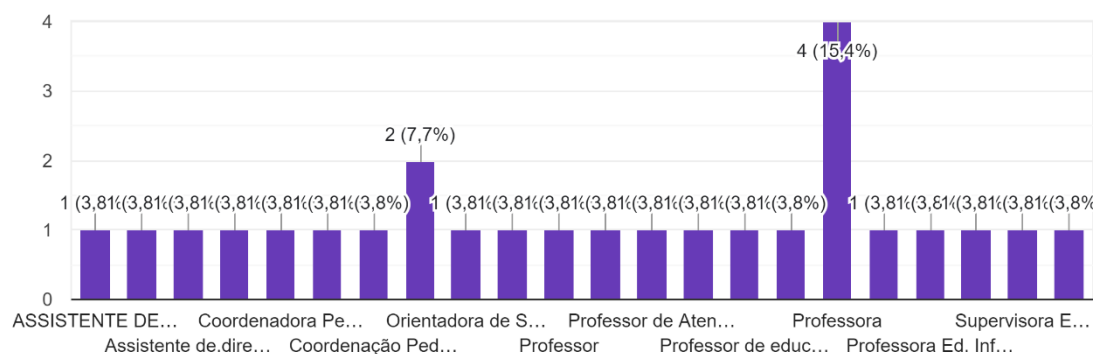
Tempo na Educação
26 respostas



De acordo com os dados, a maioria dos(as) profissionais tem entre onze e trinta anos na Educação, sendo que essa categoria compõe mais de 80% da totalidade. Abaixo de dez anos, há menos de 20% dos participantes. Essa amostra é relevante porque demonstra que as entrevistas resultam de um público com grande experiência profissional na área.

Gráfico 5 – Cargo/função das(os) participantes (elaboração própria)

Cargo/função atual:
26 respostas

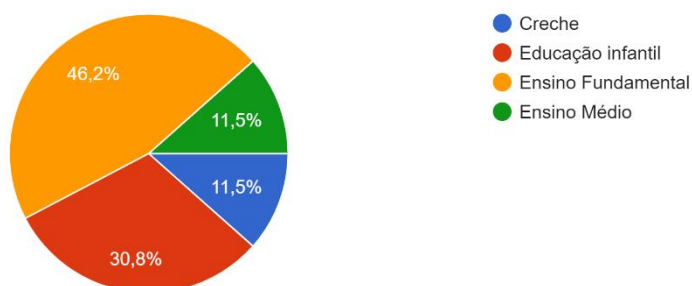


Somadas(os), as entrevistadas(os) que trabalham, atualmente, na função de professoras(es), respondem por mais da metade (14) do universo de participantes da pesquisa.

Gráfico 6 – Grau/ciclo de atuação das(os) participantes (elaboração própria)

Grau/Ciclo de atuação na escola

26 respostas

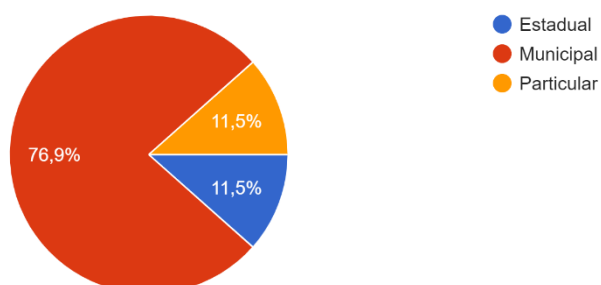


Observa-se, aqui, que quase metade (46,2%) das(os) entrevistadas(os) atua no Ensino Fundamental, seguido de um número também expressivo (pouco mais de 30%) de profissionais atuantes na Educação Infantil. Por outro lado, 11,5% atual em creches e outros 11,5% no Ensino Médio.

Gráfico 7 – Rede de vínculo das(os) participantes (elaboração própria)

Rede de Vínculo

26 respostas

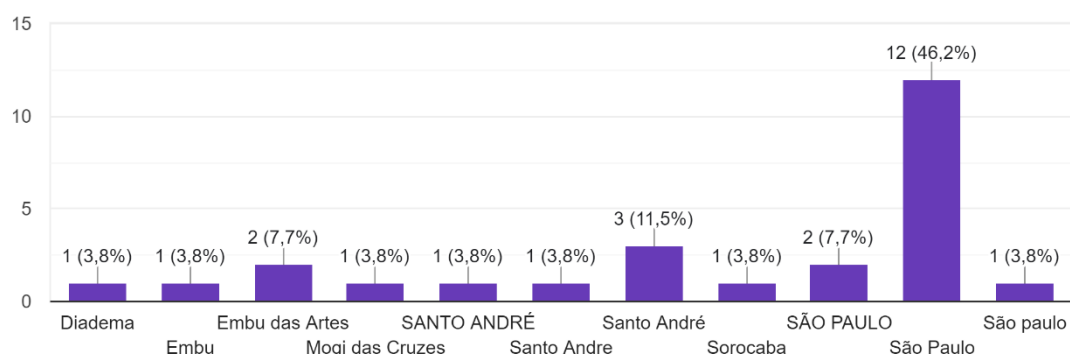


A rede municipal de ensino de São Paulo e cidades adjacentes apresenta um número expressivo (mais de 75%) de entrevistadas(os) nessa pesquisa

Gráfico 8 – Cidade de atuação das(os) participantes (elaboração própria)

Cidade da Escola em que atua profissionalmente

26 respostas

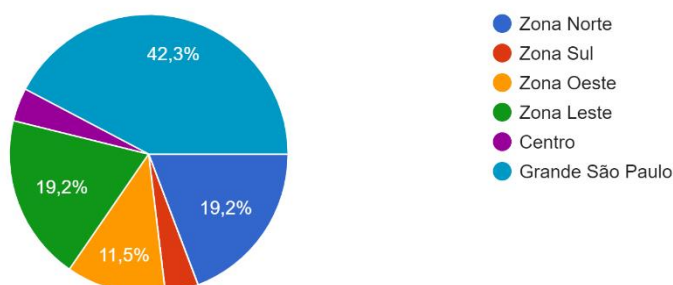


São Paulo, Santo André e Embu das Artes são as cidades com maior número de profissionais entrevistadas(os) na pesquisa, somando 22 participantes, correspondendo a 80,6% do total de entrevistados

Gráfico 9 – Região de atuação das(os) participantes (elaboração própria)

Região da Cidade em que atua, profissionalmente

26 respostas



A Grande São Paulo é a região em que a maioria (42,3%) das(os) entrevistadas(os) atua, seguida pelas zonas Leste e Norte da capital, que apresentam o mesmo percentual (19,2%) de participantes

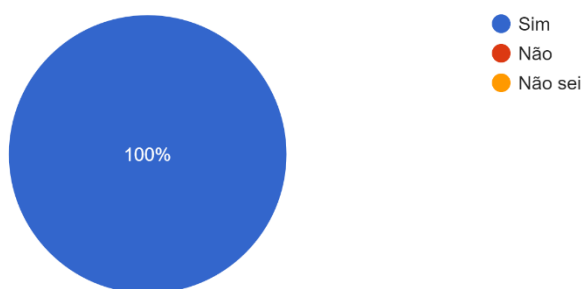
Na sequência, os gráficos 10 a 22 apresentam 13 (treze) questões propostas às(aos) participantes, como caminhos de discussão sobre a temática de gênero e violência doméstica, o Projeto Político-Pedagógico, as intervenções promovidas pelas(os) profissionais acerca de ocorrências de violências contra a mulher no âmbito escolar e sobre projetos escolares promovidos e/ou

apresentados por alunas(os) ou professoras(es) como estratégia de reflexão sobre os temas.

Gráfico 10 – Relevância da discussão sobre o tema (elaboração própria)

1) Você considera relevante a discussão sobre a “Violência de gênero” ou “Violência contra a mulher” no ambiente escolar?

26 respostas

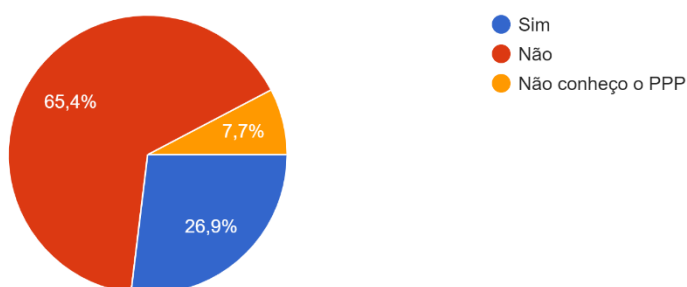


Como pode ser observado, o assunto sobre “violência de gênero” tem relevância na opinião de todas(os) as entrevistadas(os).

Gráfico 11 – Discussão sobre o tema no PPP da escola (elaboração própria)

2) Você tem informação sobre a existência da discussão sobre “Violência de gênero” ou “Violência contra a mulher”, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola?

26 respostas

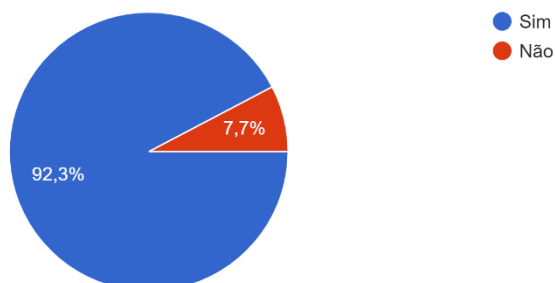


Este gráfico demonstra que é marcante a falta de informação sobre o tema ou sobre sua discussão no Projeto Político-Pedagógico da escola, já que mais de 65% das(os) entrevistadas(os) encontram-se nesse quadro, enquanto uma pequena parte (7,7%) sequer conhece o Projeto Político-Pedagógico. Como se vê mais de 73% não tem informação sobre a temática como objeto de formação na escola, sendo que apenas pouco mais de 26% sabem da presença da temática no documento gestor mais importante das escolas.

Gráfico 12 – Interesse escolar sobre o tema (elaboração própria)

3) Você considera que, em sua comunidade escolar, “Violência de gênero” ou “Violência contra a mulher” são questões de interesse escolar ou da realidade local?

26 respostas

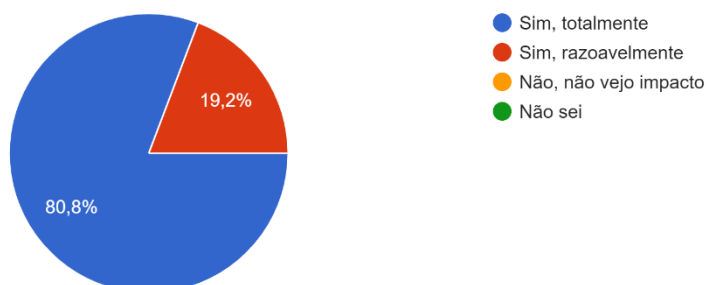


Para a ampla maioria (mais de 90%) das(os) profissionais entrevistadas(os) nesta pesquisa, as temáticas de gênero e violência contra a mulher são de interesse da escola ou da comunidade em que está inserida.

Gráfico 13 – Impacto do tema no ambiente escolar

4) Você percebe que “Violência de gênero” ou “Violência contra a mulher” impactam a vida cotidiana de alunos em seu ambiente escolar?

26 respostas

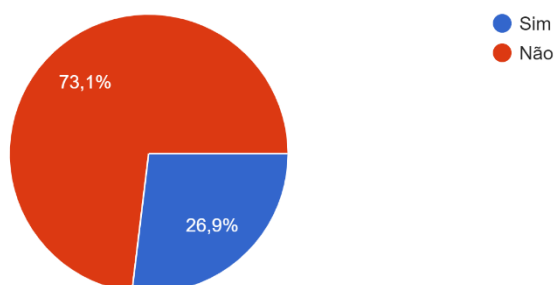


Mais de 80% das(os) profissionais entrevistadas(os) consideram que o problema da violência de gênero e/ou da violência contra a mulher tem impacto cotidiano na vida de suas alunas e alunos. Esse dado, por si, demonstra uma contradição, ao percebermos que um tema de alta relevância não faz parte do PPP da maioria das escolas.

Gráfico 14 – Informação sobre projeto escolar relativo ao tema (elaboração própria)

5) Você tem informação sobre algum projeto escolar que trabalhou temáticas referentes à “Violência de gênero” ou “Violência contra a mulher?”

26 respostas

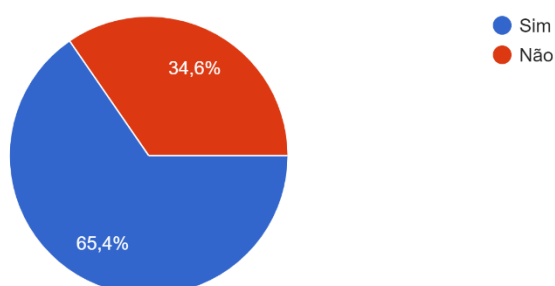


Novamente, confirma-se aqui uma situação paradoxal, em que menos de 30% conhecem qualquer projeto escolar que promova discussões sobre a violência de gênero ou a violência contra a mulher, a despeito da unanimidade em relação à importância desses temas.

Gráfico 15 – Presenciamento de violência de gênero ou contra a mulher entre as(os) alunas(os) na escola (elaboração própria)

6) Você já presenciou na escola algum tipo de violência (física, psicológica, simbólica etc.) a respeito de gênero ou contra a mulher entre os(as) alunos(as) ?

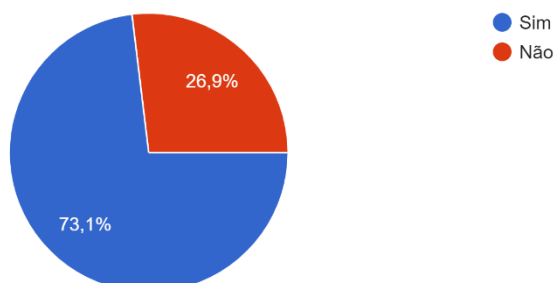
26 respostas



Esse dado mostra a coerência entre, de um lado, a importância que os entrevistados dão ao tema e, de outro, a realidade escolar, já que as ocorrências envolvendo algum tipo de violência de gênero ou contra a mulher foram presenciadas pela grande maioria (pouco mais de 65%, ou 17 pessoas) das(os) entrevistadas(os).

Gráfico 16 – Presenciamento de casos violência de gênero ou contra a mulher entre docentes ou gestoras(es) na escola (elaboração própria)

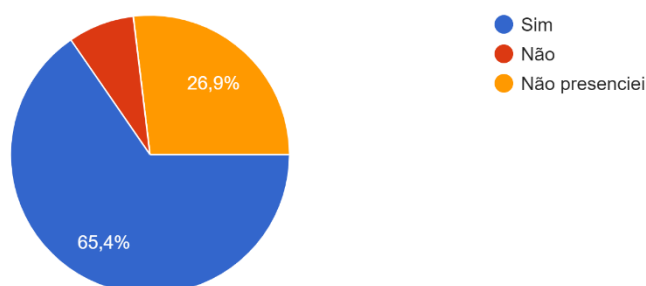
7) Você já presenciou na escola algum tipo de violência (física, psicológica, simbólica etc.) a respeito de gênero ou contra a mulher entre docentes, gestores e/ou demais funcionários da escola?
26 respostas



Observemos que, aqui, trata-se de conflitos de gênero no interior do próprio corpo de funcionárias e funcionários das escolas. Um número ainda maior de participantes (mais de 70%, ou 19 pessoas) presenciou casos de violência contra a mulher por parte dos colegas professores ou gestores.

Gráfico 17 – Intervenção em casos de violência de gênero ou contra a mulher na escola (elaboração própria)

8) No caso ou nos casos em que você presenciou algum tipo de violência de gênero ou contra a mulher, no ambiente escolar, houve, por sua parte ...ou ação de outra pessoa, intervenção pedagógica?
26 respostas

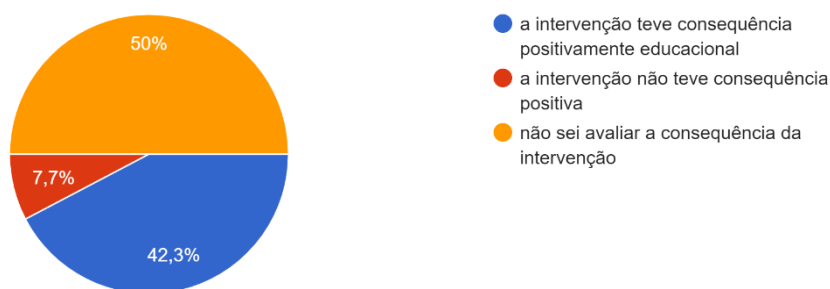


Entre os que presenciaram algum tipo de violência contra a mulher ou de preconceito de gênero, seja por parte das(os) alunas(os), seja por parte de colegas professores, a maioria (pouco mais de 65,4%, ou 12 pessoas) optou por intervir de alguma forma na questão. Ao observarmos que apenas menos de 20% relatam não ter ocorrido intervenção nesses casos, deduzimos que a omissão sobre os conflitos é pequena. De toda a forma, nota-se que as pessoas

têm agido mesmo sem terem sido submetidas a processos de formação sobre o tema, já que ele, como revelam dados anteriores, não faz parte do projeto escolar, na grande maioria das unidades escolares.

Gráfico 18 – Consequências da intervenção (elaboração própria)

9) Em caso de resposta afirmativa à questão nº 8
26 respostas



No universo daqueles que intervieram de alguma forma nas ocorrências de violência de gênero ou contra a mulher (algo em torno de 12 pessoas), apenas 42,3% (5 ou 6 participantes) consideraram que a intervenção foi positiva. A metade, por outro lado, não sabe avaliar as consequências. Aqui se revela que, por conta da ausência de acompanhamento desse processo, o envolvimento de pessoas para mediar tais conflitos ocorre no espontaneísmo, o que implica um caráter paliativo das intervenções.

Gráfico 19 – Considerações sobre a prática cultural na escola (elaboração própria)

10) Em seu ambiente escolar, você considera que, em geral, a prática cultural
26 respostas



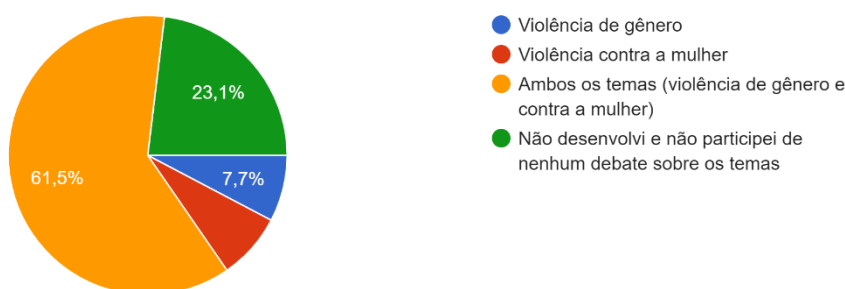
Há certo equilíbrio nas opiniões relacionadas às práticas culturais no ambiente escolar, já que 53,8% (13 ou 14 pessoas) das(os) entrevistadas(os)

acredita que se pratica uma educação emancipadora na sua unidade escolar, mas uma parcela considerável (pelo menos 12 pessoas) das(os) participantes ainda avalia como machistas essas práticas culturais.

Gráfico 20 – Desenvolvimento de debates sobre os temas na escola (elaboração própria)

11) Em algum momento, em sua disciplina, atividade pedagógica ou na gestão educacional, você desenvolveu ou participou de debate(s) sobre

26 respostas



Pouco mais de 60% (15 ou 16 pessoas) das(os) entrevistadas(os) desenvolveu ou participou de alguma atividade ou debate sobre os temas de violência de gênero e contra a mulher, enquanto as(os) demais participaram de discussões sobre apenas um dos temas ou não desenvolveram qualquer debate sobre nenhum deles.

Gráfico 21 – Atividade(s) desenvolvida(s) sobre os temas na escola

12) Em caso de resposta afirmativa à questão 11, que tipo de atividade você desenvolveu ou participou a respeito do tema “Violência de gênero” ou “violência contra a mulher”?

26 respostas

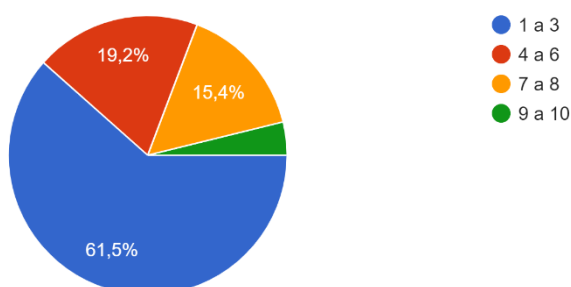


Entre aquelas(es) que desenvolveram debates sobre um ou ambos os temas (16 pessoas), metade falou sobre o assunto em sala de aula e a outra

metade participou em atividades promovidas pela gestão escolar. Apenas 23,1% disseram ter desenvolvido outro tipo de atividade.

Gráfico 22 – Problemática das temáticas de gênero e violência contra a mulher na escola
(elaboração própria)

13) Considerando a relevância dada por você às temáticas “Violência de gênero” e “violência contra a mulher”, atribua uma nota sobre como a escola probl...; 4 a 6 - bom; 7 a 8 - ótimo; 9 a 10 - excelente
26 respostas



Uma parcela bem reduzida (19,2%, ou 4 pessoas) das(os) entrevistadas(os) considerou ótima ou excelente a problematização das temáticas de gênero e violência contra a mulher no âmbito escolar; a maioria (80,7%, ou 21 pessoas) das(os) participantes considera apenas razoável a importância dada pela escola a essas temáticas. Mas a grande maioria, 61,5%, considera péssimo ou ruim o tratamento que a escola dá ao tema.

Ainda um questionamento final, de resposta opcional e dissertativa, registrou 20 (vinte) adesões, ocorrendo apenas 2 (duas) abstenções. Aqui foi proposto às(aos) participantes, uma avaliação sobre o debate e os encaminhamentos de questões de gênero e violência contra a mulher na(s) unidade(s) escolar(es) ou espaço(s) educacional(is) em que atuam essas(es) profissionais. As respostas foram transcritas a seguir.

PERGUNTA:

Em linhas gerais, como você avalia o debate e os encaminhamentos sobre as questões de gênero e a violência contra a mulher em sua unidade escolar ou espaço educacional em que atua (resposta opcional)?

RESPOSTAS:

1 - Por se uma escola de educação infantil, a temática não é abordada, mesmo já tendo existido caso de feminicídio entre as famílias.

2 - Atual, importante.

3 - Ainda é preciso avançar muito neste quesito, abrir mais espaço para debates e falar claramente sobre o assunto.

4 - Em nossa Emei, dentro das adequações à idade das crianças a temática é introduzida de forma mais genérica dentro do campo do respeito a diversidade étnico-racial, ao uso de banheiros não segregados por sexo biológico, não estipulando brincadeiras, brinquedos ou espaços que delimitem o que é de "menina ou menino".

5 - É um trabalho que a escola na maioria das vezes faz como paliativo, sempre depois que acontece algo grave a respeito, nunca um trabalho preventivo.

6 - Existem muito pouco debates. E em muitas das vezes que acontecem, são só pra cumprir algum protocolo da Secretaria de Educação.

7 - É sempre importante falar sobre esse assunto seja em qualquer momento ou com qualquer idade.

8 - Na educação infantil não vejo muito essas propostas serem trabalhadas.

9 - O trabalho sobre violência de gênero e contra a mulher foi desenvolvido por escolha dos estudantes no TCA Trabalho Colaborativo Autoral. Na escola há muita burocracia e os trabalhos sobre questão de gênero precisa emergir das crianças e adolescentes com apoio dos professores, isso acontece, geralmente no TCA. A gestão que participo consegue apoiar as práticas, consegue trazer pessoas externas para o debate, como psicólogas e palestrantes, já fizemos isso anteriormente.

10 - Precisamos falar muito mais sobre esses temas com famílias, comunidade e educadores.

11 - muito superficial.

12 - Falta maior divulgação, assim como debate sobre o tema, além de exposição do PPP da escola que dou aula a respeito das temáticas.

13 - Avalio que ainda este tema é "silencioso" nas escolas, muitas mulheres não expressam violências vividas, o "silêncio" ainda é presente.

14 - É uma questão pouco trabalhada.

15 - Necessita ser ampliada.

16 - Ainda acreditam que em briga de marido e mulher não se mete a colher...

17 - Infelizmente esse debate não está presente no ambiente educacional onde leciono. Não existe esse olhar cuidadoso a temática violência de gênero. Observo que a comunidade e o ambiente escolar analisa essa questão por um viés normal. É normal que as mulheres sejam agredidas verbalmente e fisicamente. Essa realidade é muito triste

18 - Atuou na 1ª infância e para atuarmos contra todos os tipos de violência, precisamos atingir as famílias e dessa forma poderemos ver os avanços nas crianças.

19 - Temáticas como violência, gênero, racismo, machismo estão previstas no Projeto Político Pedagógico, como é uma temática muito recorrente no cotidiano tendo nos momentos formativos, nos nossos horários de estudos, levanto informações e dados históricos, político-sociais, pois vivenciamos diariamente relatos de violência doméstica, entre os relatos que as crianças trazem, ou a própria

família aparece com sintomas de forma velada, assim nas miudezas do cotidiano, notamos a recorrência da temática. Como é uma temática transversal, frequente e muitoooooooo significativa, tento nos horários formativos, trazer falas da própria comunidade, falar das UBS local que acompanham sistematicamente as famílias, e falar que as crianças relatam sobre violência doméstica que a mãe ou outra pessoa sofreu ou sofre, enfim, é uma temática no qual temos dificuldade de acompanhar. Os processos encaminhamos, refletimos, mas, infelizmente, ainda não conseguimos acompanhar com mais detalhamento os fatos.

20 - Por atuar em uma região na qual a violência contra a mulher está tão presente, sinto que falta uma ação intersetorial para amparar às famílias.

Os relatos espontâneos das(os) professora(es) e gestora(es) deixam claro que não há uma discussão efetiva e significativa sobre o tema dos preconceitos de gênero ou da violência contra a mulher no interior dos estabelecimentos escolares, salvo pouquíssimas e incipientes exceções. Para a maioria das(os) entrevistadas(os), embora seja um tema importante e de abordagem urgente, há ainda poucos debates sobre o assunto e, nas ocasiões em que acontecem, trata-se de algum protocolo exigido pela Secretaria de Educação, ou por conta de alguma medida paliativa para tentar resolver um problema já ocorrido ou, ainda, por iniciativa dos(as) próprios(as) alunos(as), que desenvolvem trabalhos colaborativos autorais (TCA), em parceria e com apoio das(os) professoras(es). A realidade, disseram alguns, é muito triste, pois a questão é tratada com certa normalidade, uma relativização do problema, como se fosse natural as mulheres serem agredidas verbal ou fisicamente. Faltam maior divulgação e ampliação dos debates, além da exposição do Projeto Político-Pedagógico que inclua a reflexão sobre os temas.

4.4.2 Análise das entrevistas

Primeiramente, importa esclarecer que as(os) profissionais que concordaram em participar dessa fase da pesquisa o fizeram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Não é demais evidenciar, mais uma vez, os critérios adotados para a escolha das(os) profissionais participantes dessa entrevista, quais sejam, o tempo que atuam na Educação e as experiências que tiveram na solução de questões relacionadas a conflitos de gênero e violências (física, verbal ou

psicológica) contra a mulher em seus ambientes de trabalho, seja como professoras(es) ou como gestoras(es), elementos importantíssimos para o atingimento do objetivo desta pesquisa: compreender como a Escola – professoras(es) e gestoras(es) – trata as situações envolvendo gênero, machismo, misoginia e outras formas de discriminação que frequentemente são a raiz dos casos de violência contra a mulher e das ocorrências de feminicídio.

Foram elaboradas 17 (dezessete) perguntas acerca do tema da violência contra a mulher na perspectiva das(os) profissionais atuantes na Educação nas funções de professor(a) e gestor(a) e que trabalham em estabelecimentos escolares da cidade de São Paulo ou da região metropolitana da capital. As perguntas procuraram evidenciar o caráter empírico da prática educacional no sentido da solução (ou não) dos conflitos de gênero, das ocorrências de machismo, bem como dos relatos de violências contra a mulher, vivenciados no ambiente escolar.

As análises, portanto, estão nos subitens seguintes, e as íntegras das entrevistas foram disponibilizadas como apêndices a este texto.

4.4.2.1 “Estrutura patriarcal cancerígena”

Segundo os dicionários, “cancerígeno” refere-se àquilo que é “capaz de produzir câncer” (MICHAELIS, 2008, p. 152), ou “que gera câncer” (HOUAISS, 2004, p. 130), quer dizer, que causa um tumor maligno. Sabemos que uma das características marcantes do mal do câncer é a dilaceração do local em que ele se instala, provocando degeneração, dor e sofrimento às suas vítimas. Essa foi, portanto, a classificação encontrada pela entrevistada Daniela Pinheiro de Oliveira (Apêndice A), professora da rede estadual de ensino de São Paulo, para quem essa estrutura patriarcal causa “[...] impactos na identidade da mulher em nível social, profissional, familiar e nas próprias relações de gênero, como por exemplo o feminicídio”. Assim, em termos comparativos, podemos entender esses impactos profissionais, sociais e familiares causados à mulher que sofre violência doméstica como um tumor dilacerante, degenerativo, capaz de gerar até mesmo a morte das vítimas, quando essas violências culminam em casos de feminicídio.

A professora Daniela também afirma que é preciso “[...] estudar sobre o tema, dialogar sobre ele, realizar ações culturais e mobilizar as comunidades escolares de forma continuada”, como propostas que ajudem a “[...] compreender sobre essa problemática e contribuir para que todos, todas e todes possam atuar na promoção de vidas livres da violência”. Ela diz que é fundamental “[...] repensar a cultura que inferioriza o feminino, enfatizando a responsabilidade de meninas e meninos, homens e mulheres na manutenção ou eliminação das relações que geram as violências”.

Relembrando suas experiências como educadora, ela nos conta sobre um dos momentos em que precisou intervir em situações de violências contra a mulher em sala de aula, ocasião em que, afirma, “[...] deu um alvoroço e lá vai eu abordar sobre as mazelas do patriarcado e machismo na sala de aula”, chamando a atenção para o fato de que, “[...] se tanto queremos uma sociedade mais equânime e igualitária, onde estaria o respeito, a educação, a humanidade?”.

Mais precisamente sobre ocorrências de machismo, misoginia e outras formas de violência contra a mulher, praticados até mesmo por colegas de profissão, ela comenta a permanência desse tipo de comportamento ainda hoje, também no ambiente escolar, e relembra um comentário preconceituoso de um professor a respeito de qual deveria ser, segundo sua ótica, o papel da mulher na sociedade.

Professora, mestra e doutoranda em educação, qualificações que não a blindaram das incursões machistas, Daniela recorda o episódio: “[...] esses dias um colega me recomendou ficar em casa para lavar a louça e roupa, como uma resposta atravessadora, me indagando se eu não tinha nada o que fazer”, ressaltando, ainda, o ideário de “virilidade” masculina e de “sexualização” da mulher que surge nas “[...] brincadeiras, ainda que sutis, na sala dos professores e das professoras”.

Finalizando sua participação, ela destaca qual deveria ser o papel da sociedade e da escola na discussão sobre os temas de gênero e violências contra a mulher:

[...] primar pelo enfrentamento às diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres ao longo da história, trazer o papel da mulher

na construção da sociedade, trazer sobre o matriarcado, trazer as heroínas, dentre outras figuras, à realidade, por meio do trabalho pedagógico de promoção pela igualdade de gênero.

4.4.2.2 “Violência simbólica”

O professor e gestor escolar Thiago Novaes (Apêndice B) acredita na incidência da teoria da “violência simbólica”, conceito desenvolvido por Bourdieu (2019), para entender as condições de eficácia e duração da dominação masculina ainda na sociedade atual. Muito mais que os registros de violência física, verbal ou psicológica, que demandam uma intervenção mais precisa e pontual, ele aposta na promoção de atividades pedagógicas visando neutralizar os estereótipos sociais que reforçam os conceitos da divisão de papéis entre os sexos, no sentido de “[...] não determinar, por exemplo, o que é brincadeira de menino, o que é brincadeira de menina”.

Ele apresenta, então, a forma adotada pela escola em que atua para procurar atenuar esse determinismo social que procura marcar os comportamentos das crianças: “[...] então, aqui nós temos alguns espaços, um espaço é chamado de brinquedoteca, em que são disponibilizadas fantasias e são utilizadas pelas crianças”, evidenciando, também, a presença de uma criança que utiliza esse espaço e se “[...] identifica com as características femininas, então, quando ela coloca a fantasia, ela para de trazer problemas comportamentais, porque ela se identifica bem com os acessórios femininos”, uma vez que, de acordo com o professor Thiago, essa criança apresentava um comportamento disruptivo nas práticas de suas atividades escolares, ou seja, não se identificava com o gênero masculino, mas sentia-se à vontade “[...] com as características femininas”.

Bourdieu (2019) assim elabora o conceito de violência simbólica:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.),

resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é produto [...]. (BOURDIEU, 2019, p. 64-65)

Dessa forma, encontram-se incorporados e naturalizados, de forma sutil e simbólica, tais comportamentos que atribuem certa adesão ao domínio social com relação às questões envolvendo gênero: os dominados, afirma Bourdieu (2019), “[...] aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (p. 64), o que mostra a eficácia da manutenção da divisão de tarefas atribuída a cada sexo desde a infância e que, no entanto, encontra resistência em determinados comportamentos disruptivos, rebeldes e de não-conformidade de determinados indivíduos, como é o caso apresentado pelo professor Thiago, cujo resultado foi a iniciativa da mãe de, a partir das conversas que teve com professoras(es) e gestoras(es) da escola, “[...] colocá-lo no balé, pra ver como é que vai ser o comportamento em casa”.

Em sua avaliação final, o professor considera importante um diálogo maior com os familiares sobre o tema pois, na sua opinião, “[...] de maneira geral, as crianças, elas têm uma boa aceitação, uma boa percepção, às vezes, desses assuntos, né, porque tem ali formas de se trabalhar” e, assim, conclui, “[...] o enfrentamento maior é com os familiares, né, é quando a gente vê ali que posições estão muito consolidadas e a pessoa não tem abertura para pensar ou refletir sobre uma outra possibilidade”. Portanto, nesse aspecto, “[...] a escola precisa buscar meios de fazer um diálogo com os familiares, pra conscientização dos familiares”, finaliza o professor.

4.4.2.3 “Um olhar mais atento”

Leonardo de Melo Soares (Apêndice C) é professor em uma escola pública de Embu das Artes, município da região metropolitana de São Paulo, microrregião de Itapequerica da Serra, e se baseia no conservadorismo de alguns amigos e companheiros de trabalho para comentar como se discute gênero e violência contra a mulher na sociedade atual:

[...] na sociedade, eu tiro assim: eu tenho um rol muito grande de amigos, e eu vi que muitos, com o tempo, mesmo com a mesma formação, mesma época, contemporâneos, assim, comigo, né, eles

desatualizaram o que viram, o que aprenderam, o que viram em casa, né, embora a escola, aquela educação mais tradicional, anteriormente ela não, ela fingia que o contexto social não existia [...].

No entanto, ele constata certa polarização das opiniões sobre o mesmo tema no ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que ministra aulas no período noturno, quando relata a existência de “duas vertentes” sobre o assunto: uma, ele diz, parte dos “[...] alunos mais antigos, mais idosos, que têm aquele preconceito de época, criação de bagagem cultural deles”, não admitindo discussões sobre temas polêmicos, enquanto outras(os) alunas(os), também de certa idade,

[...] já admitem, porque já sofreram, já tem experiências na família, seja de agressão física com mulheres, violência moral, né, psíquica, aí, ou também porque tem aí um filho, um sobrinho homossexual, e teve que se adequar à realidade [...].

Há ainda um outro movimento de alunas(os) até mais jovens, “a molecada”, como define o professor, que também carrega preconceitos em sua formação e que, como esclarece, “[...] chega muito com preconceito, né, é, tira muito sarro quando tem algum gênero diferente aí do tradicional”. Sobre isso, faz-se necessária a participação de Telma Cezar da Silva Martins e Mariah Cezar Velasques (2021), que apontam a necessidade de uma educação capaz de ampliar os olhares, apostando na juventude, como uma proposta de educação problematizadora, vinculada à coragem e à análise necessárias para o enfrentamento do debate:

Entendemos que uma educação que problematiza a realidade é aquela que propõe uma reflexão crítica sobre a realidade; que se coloca na contramão da reprodução e assimilação de concepções ideológicas que levam o ser humano a praticar ações que favoreçam os interesses de uma cultura dominante, patriarcal, homofóbica, genocida e de toda e qualquer forma de opressão [...]. (MARTINS; VELASQUES, 2021, p. 221)

Outrossim, tal problematização e a reflexão crítica da realidade podem ser observadas de forma, digamos, contraditória no discurso desses jovens. O professor Leonardo aponta para o fato de que, ao mesmo tempo que ocorrem comportamentos preconceituosos entre os jovens no ambiente escolar, há também certa conscientização entre eles mesmos no sentido de não admitirem

que desses atos discriminatórios resultem em alguma violência física: “[...] mas, no fundo, é, acaba a tiração de sarro entre eles que, alguns, quando o bicho pega pra uma violência mais séria mesmo, eles dão “não, não, isso não pode acontecer, deixa o cara aí”.

Dessa forma, por considerar insuficiente a temática da violência contra a mulher no sentido da conscientização e da adoção de ações culturais que abordem o assunto, o professor Leonardo sugere um olhar mais atento para a questão, afirmando que a escola “[...] aborda a sociedade, ela aborda contextos culturais e o que acontece aí no cotidiano das pessoas” e que, sob essa perspectiva, ele considera “[...] necessário, não só esse tema, mas como todos, mas eu vejo a escola numa realidade onde ela não trabalha e não consegue e não tem braço pra isso, trabalhar, na maioria das vezes, preventivamente”.

4.4.2.4 “O silenciamento é uma coisa gritante”

Frequentemente assistimos a cenas de tentativa de silenciamento de mulheres em postos de destaque, mais precisamente, mas não apenas, no campo político, nicho dominado quase que totalmente por parlamentares conservadores, ligados a agremiações do espectro político de direita e, claro, homens machistas e avessos à participação da mulher como participante na definição dos destinos da sociedade. Há pouco tempo, seis deputadas federais do campo progressista tiveram seus nomes incluídos em processos de cassação de mandato por suposta quebra de decoro parlamentar durante votação de um projeto de interesse das populações indígenas¹⁴. A manobra foi uma clara tentativa de calar a voz das parlamentares, uma truculência da ala ruralista e machista da Câmara dos Deputados e das Deputadas¹⁵, preocupada em não perder privilégios e manter sua hegemonia.

É sobre esse silenciamento, esse movimento constante de tentar cercear e desencorajar as falas femininas, que se expressa a Dr^a Renata Pereira Pardim,

14 Disponível em <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/06/conselho-de-etica-instaura-processos-contras-seis-deputadas-bancada-feminina-reclama-de-machismo.ghtml>. Acesso em 14 de julho de 2023.

15 Permito-me aqui esse neologismo como forma de contemplar, ao menos nesta (e espero que a partir desta) pesquisa ambos os gêneros presentes na referida Casa de Representação Popular.

(Apêndice D) professora e atualmente gestora na rede municipal de ensino de São Miguel Paulista, distrito localizado na Zona Leste da capital paulista. Seus relatos também vão no sentido de expor o emudecimento das vozes femininas, imposto por comportamentos machistas até mesmo dentro da escola e entre colegas de profissão. Quando convidada a dizer se já havia presenciado algum caso de machismo, misoginia ou qualquer outra forma de violência contra a mulher no ambiente escolar, Renata concedeu o seguinte relato:

Olha, foram várias porções, mas eu posso, é, uma das mais recentes que eu tenho presenciado é nesse cargo de supervisora escolar. A gente, quando vai fazer algum questionamento pras nossas chefias [...] há uma tratativa muito explícita de diferença entre os supervisores e as supervisoras, e quando são as supervisoras, a gente tem exatamente isso: é levantar voz, é sair e deixar falando sozinha, não validar a fala, muitas vezes, e, pra gente conseguir algumas coisas, a gente precisa, é, meio que, sabe, quase fazer uma tese ali pra você conseguir argumentar, e o mesmo tratamento a gente não vê, é, (ininteligível) aos rapazes, né, então, mesmo situações de absenteísmo, né, então, não participar de uma atividade que se sabia que era programada pra todos, é, quando são as mulheres fica evidenciado que não participou, se explicita isso de uma maneira muito ruim, e o mesmo não acontece com os rapazes, e é esdrúxulo, se você participar de uma das nossas reuniões, a gente chega a ficar com vergonha, quando tem, né, essas situações de conflito, assim, de debate de ideias, que é normal, né, vai acontecer sempre, é, o silenciamento é uma coisa gritante [...].

Ela ainda lamenta, com certo constrangimento e sentimento de impotência, o fato de, em certa ocasião, não ter se posicionado como gostaria, não ter argumentado sobre as falas machistas e opressoras dos colegas homens durante uma discussão, ainda que, assim como suas companheiras professoras, entenda que a postura correta naquela ocasião deveria ter sido mais incisiva e contundente:

Olha, a gente, de verdade, [intervém] não como deveria, né, a gente se coloca, é, briga, tal, mas a gente nunca, é, e essa é uma questão até que nós colocamos, que a gente precisava trabalhar no nosso grupo, nós nunca usamos esse argumento, né, “vocês estão falando assim” ou “vocês estão agindo assim porque vocês estão falando com mulheres”, ou coisa desse tipo, porque eu acho que é a argumentação que precisa ser colocada, né... é, a gente teve um bom diálogo sobre isso, é, mas, eu ainda acho que tá faltando essa intervenção mais, mais incisiva... a gente intervém, sim, mas não como deveria, e eu vou te falar a verdade, numa ocasião dessas reuniões em que houve aí um levantar de vozes, e o negócio ficou mais, mais complicado, eu lembro de ter me silenciado também, e não consegui intervir imediatamente...é bem difícil...

Tiburi (2018) afirma que “[...] o patriarcado, versão de gênero do capitalismo e do racismo, sempre privou as pessoas de sua expressão própria” (TIBURI, 2018, p. 54), enfatizando que o capitalismo não aceita falas autênticas mas apenas aquelas que pode controlar como se fossem seus ventríloquos ou seus bonecos (TIBURI, 2018).

Sob a perspectiva do colonialismo e do domínio da elite branca sobre corpos negros, Kilomba (2019) fala sobre o uso da máscara imposto aos escravizados negros como política de silenciamento:

Quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33; *itálicos do original*)

Assim, portanto, Pardim considera fundamental a conscientização de meninos e homens no ambiente escolar sobre questões envolvendo gênero e violência contra as mulheres; na sua opinião, “[...] eles também vivenciam, né, situações de violência, e muitas vezes também são educados ali numa base machista, né, então, é, acho que talvez a escola possa ser o único lugar em que ele vai ter a oportunidade de refletir sobre algumas coisas”. Por isso, também, o tema deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas, uma vez que, segundo ela, embora a rede municipal conte com algum tipo de formação que proporcione aos profissionais certo conhecimento dessas questões, “[...] a maioria dessas formações, elas acabam sendo dadas opcionais, né, então você vai fora do seu horário de trabalho, você se organiza pra participar”. Diante disso, a gestora sugere um projeto pedagógico que contemple

[...] mais formações *in loco*, porque os professores têm os momentos deles de formação, ou parte da jornada desses professores poderem

ser usadas pra esses momentos formativos, porque são temas muito significativos que tomam bastante do cotidiano da escola [...].

Finalizando sua participação, a professora comenta sobre a importância de a escola envolver outros agentes públicos e trazê-los para conhecer o território em que se localiza a escola e seus contextos, no sentido de desenvolver “[...] um plano estratégico pra lidar com um assunto tão grave”, e que seja capaz de construir mecanismos “[...] pra prevenção, pra conscientização dos estudantes, dos profissionais, e pros encaminhamentos de situações que venham a acontecer”. Em assunto tão complexo e de discussão e intervenção tão necessárias na sociedade atual, ela diz que:

[...] não dá pra gente agir no calor da emoção, uma pessoa chega estourada e aí, nossa, começa aquela correria, o que é que a gente faz, tal... a escola, ela teria que pensar, se preparar pra isso, com antecedência, e de uma maneira muito técnica, né, embora que vai mexer com questões emocionais, da nossa sensibilidade e tudo mais, mas eu penso que é fundamental... é igual a questão de prevenção de acidentes, né, a gente precisa estar preparado pra lidar com isso e ter um protocolo, que ele vá funcionar, não sei, né, mas que a gente, pra que as pessoas tenham minimamente a formação pra saber como agir em situações tão sensíveis como essa [...].

A valiosa contribuição das(os) profissionais da Educação, professoras(es) e gestoras(es), que convivem cotidianamente com as tensões e conflitos de gênero entre crianças e adolescentes, foi importante no sentido da possibilidade de se elaborar algumas propostas de intervenção nas discussões sobre os temas do preconceito de gênero e da violência contra a mulher no âmbito da educação básica na escola pública, visto que tais tensões e conflitos muitas vezes reproduzem, no ambiente escolar, o universo violento que as(os) alunas(os) experimentam em suas próprias famílias. Desse modo, consciente ou inconscientemente, as(os) estudantes acabam replicando os comportamentos machistas, homofóbicos e carregados de toda a sorte de preconceitos que absorvem dessa convivência.

A oportunidade de dialogar com professoras(es) e gestoras(es) sobre sua compreensão acerca de preconceitos e agressões contra as mulheres no âmbito das formações de meninos e meninas da Educação Básica, trouxe-nos a certeza de que, embora esse tema não seja necessariamente um tabu, desses que ninguém ousa pronunciar ou do qual se prefere manter distância, ele ainda é

pouco discutido nos estabelecimentos de ensino pelo simples fato de que não há uma formação adequada ou mesmo algum material apropriado a dar suporte e entendimento às(aos) profissionais e demais funcionários da escola. Faremos, pois, uma brevíssima síntese das contribuições anotadas durante a pesquisa.

Primeiramente, oportuno se faz salientar a experiência profissional de boa parte das(os) professoras(es) e gestoras(es) entrevistadas(os), a grande maioria com mais de quinze anos de atividade na docência ou na gestão educacional, atuante nas diversas regiões da capital paulista e em cidades importantes de sua região metropolitana, como Mogi das Cruzes, Embu das Artes, Santo André e São Caetano do Sul, entre outras. Trata-se, então, de uma pesquisa de qualidade específica, haja vista, além dos critérios de experiência e área de abrangência, a formação das(os) professoras(es) e gestoras(es) que responderam às diversas questões da entrevistas: entre elas(es) há mestres e doutoras(es), mestrandas(os) e doutorandas(os), graduadas(os) nas diversas áreas do conhecimento, atuantes em disciplinas como História, Geografia, Letras, Física e Matemática, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, passando pelo Ensino Médio, além de outras(os) com experiência no ensino superior.

Outra consideração relevante a ser feita sobre a pesquisa é a observação de que, de maneira geral, a escola – professoras(es) e gestoras(es) – conhece a temática aqui trata e sabe da importância de abordar o assunto no ambiente escolar, dado que, seja por meio das(os) alunas(os), das(os) profissionais de educação ou das(os) demais funcionárias(os) dos estabelecimentos escolares, os casos de preconceito ou violência contra a mulher acabam chegando à escola, sendo muitas vezes esses atores as próprias vítimas de algum tipo de violência.

Apesar desse quadro, a pesquisa revelou também certa contradição acerca do envolvimento da escola em relação ao tema: embora haja a necessidade de discussão sobre a violência de gênero contra a mulher no âmbito escolar, há ainda muita relutância em se oficializar essa abordagem dentro do Projeto Político-Pedagógico das escolas por meio de ações consistentes de formação e informação contínuas de professoras(es) e gestoras(es), quanto mais de promover debates em sala de aula junto às(aos) alunas(os), como forma de alertar para a existência e o crescimento do problema, bem como compor

estratégias e soluções adequadas e seguras para a erradicação de toda forma de preconceito, exclusão, silenciamento e violência contra as mulheres.

Por fim, a partir dos depoimentos das(os) participantes, temos a certeza da necessidade da discussão e também da importância de preparar docentes e discentes para os novos desafios que a escola deve enfrentar agora e no futuro e que, além da árdua tarefa da formação de futuras(os) cidadãs e cidadãos para um mundo cada vez mais diverso e inclusivo, há também um longo caminho a ser percorrido para a humanização da sociedade que contemple direitos e deveres iguais a mulheres e homens, sem a prevalência destes sobre aquelas ou uma divisão de tarefas em que a mulher permaneça subalternizada e excluída de políticas públicas que lhe possibilitem segurança, desenvolvimento e participação ativa na sociedade.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “VIOÊNCIA CONTRA A MULHER – O QUE A ESCOLA PODE FAZER?”

Quando questionamos o que a escola pode fazer sobre determinados assuntos, falamos sobre políticas de gestão, que contemplam, na opinião de Sofia Lerche Vieira (2007), três aspectos importantes e que “[...] fazem parte do vocabulário comum sobre este campo da tarefa educativa” (VIEIRA, 2007, p. 60): a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática.

Assim, é importante iniciarmos a elaboração de uma proposta de intervenção que aponte caminhos para o enfrentamento dos temas de violência de gênero e violência contra a mulher na escola analisando as teorias sobre gestão administrativa escolar, pois

[...] a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. [...] A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles(as) que se agregam em seu entorno (VIEIRA, 2007, p. 62; *itálico entre parênteses nossos*¹⁶).

É dizer, portanto, que as estratégias de atuação da escola no sentido de dar solução a determinados problemas são marcas da equipe gestora, representada pelas(os) diretoras(es), supervisoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas, que têm a missão de produzir e implementar o Projeto Político-Pedagógico de suas unidades escolares.

De acordo com Vieira (2007), a gestão escolar abrange “[...] um significativo número de incumbências às unidades de ensino” (p. 61), destacando-se entre essas incumbências, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (inciso VI, art. 12). Portanto, é atribuição da escola a integração com a comunidade na construção de novas realidades e possibilidades de inclusão.

16 De acordo com a proposta de adoção de uma nomenclatura inclusiva e não sexista.

Hoje, a gestão democrática é amplamente discutida entre as(os) educadoras(es), visto que sua implementação representa um “[...] importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola” (VIEIRA, 2007, p. 64). Dessarte, elaborar o projeto pedagógico da escola e participar ativamente dos conselhos escolares das unidades de ensino são os dois pilares da administração escolar no país, que deve envolver, como preconiza a LDB, “[...] os profissionais de educação e as comunidades escolar e local” (VIEIRA, 2007, p. 64).

Assim, na visão de Vitor Henrique Paro (2016) sobre perspectivas para a administração da educação no Brasil,

Qualquer medida com o propósito de adequar a administração da educação no país deverá necessariamente visar à solução dos problemas presentes nas instâncias imediatamente responsáveis pelo provimento dos serviços de educação à população e, dentro de uma política de universalização do saber produzido historicamente, deverá estar atenta, prioritariamente, às questões que envolvem a escola pública fundamental [...]. (PARO, 2016, p. 102)

Tal tentativa de adequação da administração e de universalização do saber passa, primeiramente, por uma “[...] gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores(as), alunos(as) e funcionários(as) da escola” (PARO, 2016, p. 13; *itálicos entre parênteses nossos*¹⁷) e que tenha por escopo uma tomada de consciência sobre as condições e contradições da viabilidade de uma democratização das relações pessoais no ambiente escolar (PARO, 2016).

No entanto, falarmos sobre essas relações que abrangem professoras(es), gestoras(es), alunas(os) e funcionárias(os), e que podem compreender também a comunidade externa à escola, implica observarmos diferenças e desigualdades que são produzidas nesse ambiente e assimiladas ou compartilhadas pela sociedade como um todo no que se refere à tradicional divisão de tarefas entre os sexos e à dominação simbólica do homem sobre a mulher, ainda hoje percebida e mantida como perspectiva de comportamentos esperados desde a infância.

17 De acordo com a proposta de adoção de uma nomenclatura inclusiva e não sexista.

Nesse sentido, Auad (2021, p. 77) aponta as diferenças e desigualdades produzidas pela escola, afirmando que “[...] ao separar adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres”. Apesar de defender a escola mista, que abriga meninas e meninos em uma mesma unidade escolar, a autora também assinala a necessidade de se refletir sobre práticas, normas e preceitos que devem ser seguidos para a transição desse modelo de escola mista para um outro modo de “[...] gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (AUAD, 2021, p. 79).

Louro (1997), no entanto, aborda a questão sob uma perspectiva de pedagogias feministas apoiadas no reconhecimento das “[...] desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares” (LOURO, 1997, p. 112). Tais formulações pedagógicas constataam que a educação formal sempre foi e continua, ainda hoje, a ser promovida e governada pelos homens. Em sua justificativa, aponta elementos de um dualismo clássico presente também hoje e que representa um modelo androcêntrico de educação: “[...] competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade” (LOURO, 1997, p. 113), ao mesmo tempo que contempla a concepção feminista contida nesses dualismos, sob uma ótica machista e patriarcal, representada no segundo adjetivo dessas formulações.

Entendidos os conceitos de gestão administrativa escolar, podemos, então, dizer sobre o que esperar da escola, gestoras(es) e professoras(es) no trato das ocorrências que envolvem violências de gênero e/ou contra a mulher, partindo das questões que propusemos no início desta pesquisa: as(os) profissionais da Educação estão preparadas(os) e se sentem seguras(os) para intervir de forma adequada quando seus alunos apresentam comportamentos machistas, excludentes e intolerantes em relação às suas colegas? Quais os resultados dessa possível intervenção? Quais os desdobramentos dessas ocorrências no cotidiano da escola? Professoras(es) e gestoras(es) conseguem detectar sinais de violência contra suas alunas, frutos da convivência em um ambiente familiar marcado por comportamentos agressivos contra suas mães, irmãs e/ou contra elas mesmas?

Acredito que podemos satisfazer tais indagações a partir da contribuição dada pelas(os) gestoras(es) e professoras(es) aqui entrevistadas(os) e cujas entrevistas já foram objeto de nossa análise. Considerando a importância e a grandiosidade das manifestações dessas(es) profissionais aos nossos questionamentos, evocaremos, novamente, as suas perspectivas sobre o tema, que também se tornaram, de forma natural, propostas valiosas de intervenção na discussão sobre violências de gênero e contra a mulher no âmbito da educação básica na escola pública, elencando-as na forma de princípios para o trabalho escolar sobre o tema.

5.1 Princípios fundamentais para o trabalho escolar sobre o tema da violência contra a mulher

5.1.1 Percepção do problema

O ponto de partida para as discussões sobre as temáticas de gênero e violência contra a mulher no âmbito da educação básica é a percepção da existência desse tipo de comportamento entre as(os) alunas(os) e mesmo entre o corpo docente, como forma de traçar estratégias para o(os) enfrentamento(s) da questão. Trata-se de uma tentativa de adotar táticas de prevenção que incluam contato mais direto com alunas(os) que já tenham demonstrado que convivem em um ambiente marcado pela violência contra a mulher, sejam as vítimas as suas mães ou elas(es) próprias(os).

5.1.2 Conhecimento sobre a temática

É preciso que gestoras(es), professoras(es) e demais funcionárias(os) das unidades escolares tenham algum conhecimento sobre as temáticas relacionadas a gênero, violência doméstica e todas as formas de violência (física, verbal ou psicológica) contra a mulher praticadas no ambiente de trabalho, nas relações entre alunas e alunos e mesmo entre professoras/gestoras e professores/gestores.

5.1.3 Inclusão do tema no projeto político-pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico, como diretriz das ações de gestão administrativa escolar, deve contemplar uma abordagem mais efetiva e mais incisiva das(os) profissionais de educação no trato direto com alunas e alunos quando da ocorrência de episódios de machismo ou preconceito no ambiente escolar.

5.1.4 Discussões periódicas sobre questões envolvendo preconceitos de gênero

Infelizmente, comportamentos machistas, misóginos ou preconceituosos não são questões pontuais, que surgem em determinados momentos ou situações específicas, mas, sob o espectro da “violência simbólica” de Bourdieu, estão presentes no cotidiano da sociedade e, por óbvio, têm reflexos na escola. Portanto, não sendo pontuais, tais situações devem ser discutidas a todo tempo e estar abarcadas nas reuniões periódicas das equipes gestoras, como esforço de aproximar-se o quanto mais da prevenção e/ou da solução do problema.

5.1.5 Formação adequada das(os) profissionais de educação sobre as temáticas de gênero e violência contra a mulher

As equipes gestoras das unidades escolares podem e devem promover debates, seminários, palestras ou outros formatos de ensino e formação a todas(os) as(os) profissionais de educação e demais funcionárias(os) envolvidas(os) no cotidiano da escola, como forma de prepará-las(os) todas(os) para possíveis intervenções nas ocorrências de violência ou preconceito, capacitando-as(os) a solucionar ou encaminhar adequadamente a questão.

5.1.6 Adoção de materiais didáticos inclusivos e livres de linguagem sexista ou preconceituosa

A aprendizagem da criança ou do adolescente na escola se dá também por meio da literatura; portanto, a aquisição de livros e/ou apostilas que apostem em linguagens e posicionamentos comprometidos com uma formação

humanizada, inclusiva, que respeite a diversidade, que acolha as diferenças e que saiba discutir, desde a infância, questões essenciais à formação de sua personalidade, é fundamental na construção de “[...] um outro mundo possível” (GADOTTI, 2011) e de uma sociedade mais humana.

5.1.7 Ações culturais integrativas: importantes, necessárias e urgentes

Promovendo políticas culturais de modo lúdico, mas contundente, e valendo-se das artes e do entretenimento, a escola deve atuar como um centro de promoção de culturas englobantes e diversificadas, que apontem o caminho para uma sociedade sem preconceitos, demonstrando a importância do respeito à pessoa, a necessidade do tratamento digno a toda e qualquer manifestação de gênero e a urgência na promoção do diálogo sobre a violência contra a mulher.

5.1.8 Integração com a comunidade externa e as famílias

O princípio da articulação entre as famílias, a comunidade local e a escola já é orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como mecanismo de criação de “[...] processos de integração da sociedade com a escola”, bastando apenas a efetivação desse diálogo e um envolvimento mais significativo dessas três esferas na consecução dos planos de combate a toda e qualquer forma de discriminação e violência de gênero contra a mulher.

5.1.9 Integração da escola com outros serviços públicos

Faz-se urgente e necessária uma maior integração e um diálogo constante da escola com os outros órgãos e serviços do Estado, de maneira organizada, com caráter mais prático e menos burocrático, objetivando integrar todas as forças do Estado no combate e na erradicação dos casos de violência contra a mulher. Assim, é fundamental para o sucesso da implantação e execução de políticas voltadas à proteção da mulher e ao combate às violências de gênero cooperação entre as Delegacias da Mulher, os Conselhos Tutelares, os órgãos de Assistência Social, de Trabalho e Renda, as Secretarias de Saúde,

estaduais ou municipais, e a Secretaria de Direitos da Mulher, nos municípios em que tal órgão exista.

5.1.10 Diálogo com os familiares: menino pode vestir rosa e menina pode vestir azul

A família talvez seja o lugar em que a criança e a(o) adolescente formam boa parte de seu comportamento e de sua personalidade e, em grande medida, advém dela a carga de preconceito ou aceitação quanto ao diferente; por isso, é importante o diálogo que conscientize pais e outros familiares das(os) alunas(os) sobre a necessidade do respeito às diversidades, à dignidade de meninos e meninas, homens e mulheres, à inclusão e à aceitação das novas formas de união e construções familiares, para que as futuras gerações evitem polêmicas e “demonizações” em temas simples como, por exemplo, a utilização de banheiros sem indicação de gênero, a aplicação de atividades escolares em que caibam meninos e meninas sem separações por gênero, ou o uso indiscriminado de cores (azul ou rosa) entre garotas e rapazes.

5.1.11 Educar meninas e meninos para uma sociedade igualitária

Auad (2021) afirma que “[...] educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e transparente” (p. 14). A escola, além da família, deve ser esse espaço em que se desenvolvem as personalidades e os comportamentos das(os) futuras(os) cidadãs(os) que serão responsáveis por uma sociedade mais democrática, inclusiva e livre de preconceitos. Professoras(es) e gestoras(es) devem refletir de forma coletiva e transparente para a construção desse caminho.

5.1.12 Em briga de marido e mulher, devemos, sim, meter a colher

“O silêncio é uma coisa gritante”, afirmou a professora Renata Pardim, entrevistada nessa pesquisa, em uma espécie de denúncia em forma de metáfora: o nosso silêncio grita os nossos medos e, muitas vezes, denuncia a nossa impotência diante de situações de violação de corpos, de insultos à

dignidade, de rebaixamento da moral e de “coisificação” do indivíduo – e mais precisamente, no caso da presente pesquisa, a violação dos corpos, os insultos à dignidade e a coisificação da mulher. Hoje não nos cabe mais silenciar, como sociedade e muito menos como educadoras(es) e gestoras(es), diante das constantes manifestações de preconceito e violência de gênero contra a mulher, muitas das quais culminam em feminicídio, tipo qualificado do homicídio em razão da condição feminina, ou seja, apenas por ser mulher. Podemos e devemos “meter a colher” nas tentativas de silenciamento, agressão e exclusão dos corpos femininos. Como sociedade e principalmente como educadoras(es) temos o dever de imprimir novas mentalidades e comportamentos às(aos) jovens que serão os homens e as mulheres das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre violência contra a mulher, seja tal violência doméstica ou praticada no ambiente de trabalho, implica conhecer, no mesmo passo, as questões envolvendo conceitos de gênero que, na nossa opinião, são o fato gerador – pelo total desconhecimento do tema por parte da maioria das pessoas, mulheres ou homens – da infinidade de casos de agressões e homicídios de mulheres. E, mais precisamente, tratar de gênero na infância, no âmbito da escola, a partir da convivência diária entre meninos e meninas nesse espaço, embora seja algo desafiador e de execução complexa, faz-se urgente e necessário.

No início deste trabalho, e mesmo um pouco antes, ainda no momento da escolha do tema, imaginávamos que esse já era um assunto amplamente discutido no universo da Educação, entre professoras(es), gestoras(es) e até mesmo entre as(os) alunas(os) da Educação Básica nas escolas públicas. Portanto, julgávamos que tratar da cruzada relativa a questões de gênero e violência contra a mulher seria, no âmbito da Educação, “chover no molhado”, para usarmos uma expressão bem popular e significativa das nossas impressões iniciais. Nada melhor para nos impulsionar nessa busca do que a consciência de não sabermos nada. E as respostas ao questionário e às entrevistas coletadas em nossa pesquisa nos provaram isso...

Por esse motivo, inauguramos as discussões sobre violências contra as mulheres abordando as várias teorias e concepções sobre a construção social do gênero, suas características opressoras e as relações com o poder que se originam de sua discussão. Assim, constatamos, inicialmente, que o conceito de gênero não se refere meramente à imutabilidade, mas propõe outras interpretações de acordo com o momento histórico-sociológico em que homens e mulheres estão inseridos.

Vimos também que as opressões de gênero estão relacionadas às práticas de violência doméstica e familiar contra a mulher, tornando-a subordinada à dominação masculina e submetendo-a a um tratamento injusto. Bernardes (2016), uma das inúmeras autoras e autores a quem recorremos para fundamentar nossas reflexões, falou sobre “[...] assimetrias de poder ilegítimas, oriundas da má distribuição de recursos e do falso conhecimento operado

através de padrões culturais depreciativos institucionalizados” (BERNARDES, 2016, p. 16).

Mas ainda passamos pelo entendimento sobre as relações de poder que colocam homens e mulheres em lugares distintos e interferem na coexistência dos gêneros e na construção de suas diferenças, afirmando que, especificamente quanto à violência, essas relações se inserem numa dinâmica de exercícios de poder e nada têm de naturais ou biológicas, mas apresentam características de dominação ilegítima do homem sobre a mulher.

Contudo, nosso objetivo principal era saber se as(os) profissionais da Educação têm preparação ou formação suficientes para intervir de forma adequada quando seus alunos apresentam comportamentos machistas, excludentes e intolerantes em relação às suas colegas. Também procuramos analisar os resultados alcançados por essas intervenções, bem como os impactos dessas ocorrências no cotidiano da escola e na vida de alunas(os) e professoras(es). Ainda buscamos entender se há a percepção, por parte das(os) profissionais da educação, de sinais de qualquer forma de violência contra suas alunas que possam, talvez, denunciar a convivência em um ambiente familiar marcado por comportamentos agressivos contra suas mães, irmãs e/ou contra elas mesmas, tudo isso com o objetivo de elaborar propostas de intervenção a serem utilizadas pelas(os) professoras(es) e gestoras(es) no cotidiano da atividade escolar como políticas de enfrentamento aos preconceitos de gênero, ao machismo e em favor de uma formação mais humana, inclusiva e de respeito à diversidade.

Ao adentrarmos o debate sobre a estruturação do machismo, percebemos que ainda não há um conceito independente para esse movimento discriminatório, a exemplo da conceituação do racismo estrutural, bem elaborado pelo professor e atual Ministro dos Direitos Humanos Sérgio Luiz de Almeida, mas acreditamos que obtivemos êxito no exercício de uma transposição daquele conceito para elaborarmos algumas proposições sobre o machismo estrutural, uma vez que precisamos, sim, tratar dessa forma esse movimento, que entendemos como mais um elemento potencializador dos inúmeros casos de agressões e feminicídios que a todo momento ganham as páginas de revistas e jornais e geram preocupações às autoridades.

Sobre isso, vale um pequeno parêntese: recentemente, a Justiça de São Paulo absolveu o procurador que agrediu a chefe Gabriela Samadello Monteiro de Barros no interior do prédio da Prefeitura de Registro (SP), em 2022, episódio que abordamos logo na introdução deste texto (p. 4). O Tribunal de Justiça acatou as alegações da equipe médica, cujas avaliações concluíram que o agressor tem “esquizofrenia paranoide” e não pode ser culpabilizado, mesmo tendo havido o reconhecimento das agressões por parte do próprio acusado. Apesar da absolvição, o juiz responsável pela sentença entendeu serem necessárias a internação e a inspeção periódica do procurador, por entender que persiste a sua periculosidade, mantendo, assim, a segregação para continuidade do tratamento em ambiente de custódia adequado¹⁸.

Um dado interessante da notícia é o fato de podermos perceber, nela, a presença desse machismo cotidiano em todas as esferas da sociedade, pois, ainda segundo a matéria, o agressor “[...] tinha dificuldades em entender-se chefiado por uma pessoa do sexo feminino”¹⁹ e teria “justificado” as agressões alegando que “[...] buscou menoscar (depreciar) a ofendida contra quem nutria sentimento de ódio por acreditar sofrer perseguição no ambiente laboral”²⁰. Ora, isso reforça a nossa visão inicial sobre esse comportamento opressor e hierarquizante, que procura submeter as vítimas e colocá-las em um nível de subalternidade que não mais deveria ser aceitável na sociedade que queremos construir. Além disso, o fato também demonstra a fragilidade da palavra da mulher nesses casos, sempre desconsiderada e quase nunca levada a sério quando não se conseguem provas irrefutáveis das agressões por meio de gravações em vídeo ou em áudio, dando oportunidade para que prevaleça sempre a dúvida, que, por vezes, beneficia o agressor, como no caso da decisão que acabamos de descrever.

Fizemos também uma breve reflexão sobre o Patriarcado, entendendo-o como uma das origens possíveis do machismo estrutural e atentando-nos para o fato de que, exceto por algumas sociedades matriarcais, essa estrutura de poder predominou em todo o planeta. Lerner (2019) diz, como afirmamos no

18 Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2023/06/16/procurador-que-espancou-chefe-e-absolvido-nao-e-culpavel.htm>. Acesso em 21 de julho de 2023.

19 Idem.

20 Idem.

capítulo relacionado ao tema, que tal movimento foi uma “[...] criação histórica formada por homens e mulheres”, cujos “[...] papéis e o comportamento considerados apropriados aos sexos eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais” (LERNER, 2019, p. 261).

Encontramos, porém, tentativas de superar o modelo patriarcal que subsume o machismo estrutural em alguns livros didáticos adotados nas escolas públicas brasileiras, malgrado a existência de materiais atuais que ainda coadunam com a perpetuação de tais formas de violência no cotidiano escolar. Trouxemos, então, o estudo de Mônica e Flávia Abud (2020), que, ao analisarem três produções paradidáticas que têm por objetivo “[...] apresentar às crianças a importância de respeitar a diversidade cultural, racial, social e de gênero [...]” (p. 190), destacando a utilização de tais obras como ferramentas indispensáveis a todos os gêneros e como forma de discutir noções relativas ao respeito entre meninos e meninas, homens e mulheres.

Por fim, houve a valiosa contribuição das(os) profissionais da Educação, professoras(es) e gestoras(es), que convivem cotidianamente com as tensões e conflitos de gênero entre crianças e adolescentes, que muitas vezes reproduzem, no ambiente escolar, o universo violento que experimentam em suas próprias casas, replicando, consciente ou inconscientemente, comportamentos machistas, homofóbicos e carregados de toda sorte de preconceitos.

A oportunidade de dialogar com professoras(es) e gestoras(es) sobre sua compreensão acerca de preconceitos de gênero e agressões contra as mulheres no âmbito das formações de meninos e meninas da Educação Básica trouxe-nos a certeza de que, embora o tema não seja necessariamente um tabu, desses que ninguém ousa pronunciar ou do qual prefere manter distância, ele ainda é pouco discutido nos estabelecimentos de ensino, pelo simples fato de não haver uma formação adequada ou mesmo algum material apropriado para dar suporte e entendimento às(aos) profissionais da escola sobre o assunto. Faremos, pois, uma brevíssima síntese das contribuições anotadas durante a pesquisa.

A totalidade das(os) professoras(es) e gestoras(es) consultados consideraram importante a discussão sobre os temas ligados a violência de gênero ou contra a mulher na escola, enquanto a maioria (92,3%) dessas(es) entrevistadas(os) considera que o assunto é de interesse da escola ou da

comunidade onde está inserida. Por outro lado, mais de 65% das(os) entrevistadas(os) afirmou que essa discussão não está incluída no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A maioria (65,4%) das(os) profissionais submetidas(os) ao questionário estruturado afirmou já ter presenciado casos de violência física, psicológica ou simbólica contra a mulher entre as(os) estudantes, e uma porcentagem ainda maior (73,1%) declarou saber da ocorrência de casos de violências e preconceito contra as mulheres por parte de seus colegas professores e/ou gestores.

Quando questionadas(os) sobre eventuais intervenções em ocorrências de violência contra a mulher ou preconceito de gênero, uma parcela considerável de profissionais (65,4%) afirmou que interveio pedagogicamente para corrigir esses comportamentos, porém essas intervenções foram consideradas positivas por uma pequena parte (42,3%, cinco ou seis) das(os) respondentes à questão.

Houve um certo equilíbrio nas opiniões relacionadas às práticas culturais no ambiente escolar: 53,8% (treze ou catorze pessoas) das(os) entrevistadas(os) acredita que tais práticas se compatibilizam com uma educação emancipadora na sua unidade escolar, mas uma parcela considerável (pelo menos doze pessoas) ainda as avalia como machistas e preconceituosas.

A amostragem do desenvolvimento de debates sobre os temas na escola revelou que pouco mais de 60% das(os) entrevistadas(os) (quinze ou dezesseis pessoas) desenvolveram alguma atividade ou debate sobre violência de gênero e/ou contra a mulher, enquanto as(os) demais participaram de discussões sobre um dos temas ou não desenvolveram qualquer debate sobre nenhuma das temáticas.

Acerca da problematização das temáticas de gênero e violência contra a mulher na escola, uma parcela bem reduzida (19,2%, ou quatro pessoas) das(os) entrevistadas(os) considerou ótima ou excelente a problematização das temáticas de gênero e violência contra a mulher no âmbito escolar. No entanto, uma parcela maior de entrevistadas(os) (80,7%, ou 21 pessoas) considerou apenas razoável a importância dada pela escola a essas temáticas.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com um universo bem menor de participantes (quatro profissionais de educação), trouxeram percepções interessantes e que deveriam ser consideradas quando da elaboração de um

Projeto Político-Pedagógico que inclua a discussão sobre preconceitos de gênero e violências contra as mulheres nas políticas de gestão da escola:

a) o machismo e qualquer forma de preconceito fazem parte de uma “[...] estrutura patriarcal cancerígena”, que dilacera e degenera o tecido social, familiar e escolar, causando impactos profissionais às mulheres vítimas de agressões e também na formação das personalidades de meninos e meninas em fase de aprendizagem;

b) existe uma “[...] violência simbólica”, como denominado por Bourdieu (2019), capaz de atribuir algo de adesão ao domínio social com relação às questões envolvendo gênero, na qual o dominado conforma certas relações de dominação do ponto de vista do dominante, fazendo tais relações serem vistas como naturais e, por consequência, eficazes no que se refere à manutenção da divisão de tarefas atribuída a cada sexo desde a infância;

c) a temática da violência contra a mulher e preconceitos de gênero exige “[...] um olhar mais atento” de professoras(es) e gestoras(es) no sentido da conscientização e da adoção de ações culturais que abordem o assunto de forma adequada e eficiente no espaço da sala de aula, mais especificamente, ou no universo da unidade escolar, de forma mais ampla;

d) “[...] o silenciamento é uma coisa gritante” e por isso não deve ser tolerado ou permitido por mulheres ou meninas e muito menos praticado ou perpetuado por homens ou meninos, em qualquer ambiente e, ainda menos, na escola, como um movimento constante de cerceamento e desencorajamento de falas femininas.

Educar meninas e meninos para uma nova formatação das relações de gênero na escola, que tenha reflexos na mudança de comportamentos de homens e mulheres em sociedade, não é tarefa fácil ou de resultados imediatos. Porém, mudanças não são simples e muito menos são entendidas pela maioria das pessoas, porque “gente é assim. Resiste. Reage. Faz corpo mole. Abandona o gestor na primeira medida antipática à vontade da maioria” (VIEIRA, 2007, p. 59). Por isso dizemos que mudar é um ato que atinge pessoas e corporações e essa dificuldade pode ser detectada, também segundo Vieira, em coisas elementares como “[...] a simples cor de uma parede até a inclusão ou retirada de uma disciplina” (VIEIRA, 2007, p. 59).

Há pouco mais de quatro anos, quando da mudança de governo, a então recém-empossada ministra da mulher, família e direitos humanos, cunhou uma frase polêmica, que representava todo o viés ultraconservador do novo governo que se iniciava: “menino veste azul e menina veste rosa”²¹, em tom de comemoração e sob gritos e aplausos de seus apoiadores, em uma demonstração clara de que a nova administração não estaria disposta a incluir pautas relativas à diversidade e às lutas feministas em sua gestão. Ainda no discurso de posse, a ministra teria invocado uma suposta “[...] doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no Brasil”, para anunciar que “[...] ninguém vai nos impedir de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes”²².

Podemos dizer que tais declarações da representante do antigo governo surtiram um efeito catastrófico. Apenas para ficarmos em dois exemplos: 1) uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, de setembro de 2022, denunciou o corte de mais de 90% das verbas para o combate à violência contra a mulher, redução que atingiria também o canal de denúncias Ligue 180²³, caso aquela gestão fosse reeleita; 2) a partir de 2019 aquele governo protagonizou um verdadeiro apagão de políticas públicas referentes às comunidades LGBTQIA+, quando promoveu o desmonte do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBTs, criado em 2001 para orientar as políticas públicas na área e reduziu o número de cadeiras no órgão de trinta para apenas seis. A reportagem ainda cita o aumento do número de homicídios de pessoas trans e travestis em 2020: foram contabilizados 175 casos, um aumento de 41% em relação ao ano anterior²⁴. Dados infelizes de tempos inseguros.

Em vista disso, as discussões sobre questões de gênero e seus desdobramentos foram e ainda são importantes para ajudar a compreender a importância da luta pela igualdade e proteção da mulher, no sentido de alertar

21 Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-ministra-da-mulher-familia-e-direitos-humanos-veja-o-video>.

Acesso em 22 de julho de 2023.

22 Idem.

23 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/09/bolsonaro-cortou-90-da-verba-de-combate-a-violencia-contr-a-mulher.shtml>. Acesso em 22 de julho de 2023.

24 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/sob-bolsonaro-e-pandemia-pessoas-lgbtqia-sofrem-com-apagao-de-politicas-publicas.shtml>. Acesso em 22 de julho de 2023.

para o fato de que “[...] somente as mulheres carregam o estigma da inferioridade e, em vista disto, enfrentam um desafio maior quando tentam deixar um ambiente violento” (BERNARDES, 2016, p. 16).

Dados estatísticos publicados pelo Instituto Maria da Penha e outros organismos internacionais de luta contra todas as formas de violência contra a mulher comprovam essa inferioridade e apresentam o desafio diário enfrentado pelas mulheres para manter sua sanidade mental, seu emprego, seu salário, sua qualidade de vida, levantando questões sobre as relações assimétricas de poder entre os gêneros que estabelecem uma estrutura hierarquizada e opressora, diminuindo as chances e provocando o abandono dos sonhos e aspirações das mulheres, muitas delas mães, que se veem obrigadas a se submeter às condições impostas pelo companheiro para preservar sua integridade e garantir a proteção dos filhos.

A escola pública – gestoras(es) e educadoras(es) – pode e deve contribuir para a mudança desse quadro de pouca ou nenhuma preocupação com a discussão de temas tão emergentes, necessários à sociedade atual e que imprimem novas formas de convivência e aceitação das diferenças. A educação inclusiva precisa fazer parte dos projetos de gestão, não apenas promovendo e apoiando políticas de acolhimento e respeito a todas as formas de manifestação de gênero ou sexualidade. Tão importante quanto essas iniciativas é a promoção de condições para a formação contínua das(os) profissionais de educação para, além da inclusão, praticar o debate e a reflexão, inserir-se na realidade das(os) alunas(os), conscientizar pais e familiares sobre o respeito à escolha de suas filhas e filhos, com o objetivo de formar novas(os) cidadãs(os) para uma sociedade sem qualquer tipo de violência contra mulheres, homens, crianças, idosas(os), população LGBTQIA+, indígenas, negras(os) e todas(os) aquelas(es) que desejam habitar “a terra sem males” do mito guarani, que fala do profundo anseio do ser humano por um mundo melhor, mais feliz, sem guerras e sem maldades.

Vieira (2007) nos relembra a missão de gestoras(es) e demais profissionais educadoras(es):

Nessa perspectiva, cabem aos formuladores de política e aos gestores concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino

e da aprendizagem. Esta tarefa sem trégua está posta para todo(a)s. A ela não podem se furtar a(s) política(s) e a gestão da educação básica [...]. (VIEIRA, 2007, p. 68)

O século XXI, sobretudo o período marcado a partir de sua segunda década, tem sido de grande avanço dos debates sobre as diferentes formas de opressão e violência na sociedade brasileira e mundial. Esses debates se expressaram e se expressam em livros, congressos, jornais, revistas, mídias e redes sociais de toda natureza, mesmo durante o período mais tenebroso, violento e tacanho da recente história política do Brasil, o governo de extrema direita dos últimos 4 (quatro) anos, tão difícil de esquecer quanto de lembrar. Todavia, se, de um lado, no âmbito teórico, há um inegável avanço, de outro, essas mudanças não foram acompanhadas de políticas públicas dignas, sem as quais as grandes transformações não se efetivam. No momento, temos uma nova direção política no governo de nosso país, com uma tradição muito mais democrática, humanista e aberta ao diálogo. Trata-se de uma renovada esperança que só se converterá em verdadeiras políticas públicas se a sociedade, isto é, todas e todos nós, organizarmos-nos para cobrar, propor e acompanhar, cotidianamente, suas ações, de forma a produzir uma mudança em que os projetos e as políticas públicas efetivas convertam-se, no tempo histórico, em mudanças culturais e estruturais em nosso país. Nesse aspecto, e em tantos outros, a educação tem um papel imprescindível.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AGUIAR, Neuma. **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contracampo**, n. 12, p. 103-114, jan./jul. 2005.
- AQUATI, Cláudio; TOTTI, Luiz Augusto Schmidt. **Xeretando a linguagem em latim**. Barueri, SP: DISAL, 2013.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. Disponível em <https://alexandriacatolica.blogspot.com/2017/04/suma-teologica-traducao-de-alexandre.html>. Acesso em 10 jul. 2023.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David; JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2006.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2021.
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antonio. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3ª ed., São Paulo: Malheiros Editores, 2006.
- BELLI, Rafael Wilson. **Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I**. 2017. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- BERNARDES, Márcia Nina. Sobre violência doméstica e familiar contra a mulher e a discriminação baseada no gênero: questões de justiça. In: OLIVEIRA, Adriana Vidal; BERNARDES, Márcia Nina; COSTA, Rodrigo de Souza e. **Violência Doméstica, discriminação de gênero e medidas protetivas de urgência**. Curitiba, Juruá, 2016.
- BOTTON, Andressa. **Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil**. 2017. 217f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 120 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 17 jul. 2023.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei N.º 11.340, de 7 ago. 2006.

BRASIL. Medida provisória n. 726, de 12 mai. 1997. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Coleção Sujeito e História. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, José Raimundo; OLIVEIRA, Víctor Hugo. **Violência Doméstica e seu Impacto no Mercado de Trabalho e na Produtividade das Mulheres**. Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher *PCSD^{Mulher}*. Relatório Executivo II – Primeira Onda – 2016. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: Instituto Maria da Penha, 2017. Disponível em: https://www.institutomariadapenha.org.br/assets/downloads/relatorio_II.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, Erik Rodrigues da; TEREZANI, Larissa Áurea. 7 Saberes de gêneros: nas histórias e personagens infantis. In: MARTINS, Telma Cezar da Silva; SILVA, Neide Cristina da (orgs). **Análise de material didático na perspectiva da educação para diversidade**. São Paulo: Casa Flutuante, 2020. p. 117-138.

CORRÊA, Thedy Rodrigues; HOMRICH, Sady; STEIN, Carlos. **Camila, Camila**. In: Nenhum de Nós. Porto Alegre, RS: PLUG, 1987. 1 disco vinil, lado A, faixa 2.

DIAS, Maria Berenice. **A lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

EFÉSIOS. Submissos uns aos outros. In: **Bíblia Sagrada**. Edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1991, p. 1437.

ENGELS, Friedrich. **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado**. Madri: Fundamento, 1970.

ETTRICH, Débora da Gama. **Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos**. 2019, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 66ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed., São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GASS, Ildo Bohn (org.). **Uma introdução à Bíblia: formação do povo de Israel**. Vol 2, 7ª ed, São Paulo: Paulus, 2005.

GÊNESIS. A Humanidade é o centro da Criação. *In: Bíblia Sagrada*. Edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1991. p. 15.

GIL, Gilberto. Super-homem, a canção. *In: Realce*. Rio de Janeiro: WEA, 1979. 1 disco vinil, lado A, faixa 3.

GIONGO, Marina Grandi. **Socialização de Gênero e Educação Infantil: estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul**. 2015, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Larousse Editorial, 2022. Recurso digital.

GUIMARÃES, Isaac Sabba, e MOREIRA, Rômulo de Andrade. **Lei Maria da Penha: aspectos criminológicos, de política criminal e do procedimento penal**. 4ª ed., Curitiba, Juruá Editora, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Mini Houaiss**. Dicionário da Língua Portuguesa atualizado e ampliado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IZUMINO, Wânia Pasinato. **Justiça e violência contra a mulher: o papel do sistema judiciário na solução dos conflitos de gênero**. 2. ed. São Paulo: FAPESP, 2004.

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

LAMY, Marcelo. **Metodologia da pesquisa jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LEITÃO, Christiane do Vale; ANDRADE, Raquel. Machismo estrutural e o direito à liberdade de trabalho e profissão na carreira da mulher advogada: desafios e perspectivas. *In: RODRIGUES, Patrícia Pacheco e ALVES, Samira Rodrigues Pereira. A Constituição por elas: a interpretação constitucional sob a ótica das mulheres*. São Paulo: UNINOVE, 2021.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estúdios de género. **Estudos de Gênero**, Espanha, v. 2, n.13, 2001, p. 96.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *In: Pro-Posições*. v. 19, n. 2. mai./ago. 2008. p. 17-23.

LUÑO, Antonio Enrique Perez. **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitucion**. 6ª ed., Madrid: Tecnos, 1999.

LUZ, Flávia Abud; LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. Utilização de livros paradidáticos e questões de gênero no ensino fundamental. *In: MARTINS, Telma Cezar da Silva e SILVA, Neide Cristina da (orgs). Análise de material didático na perspectiva da educação para diversidade*. São Paulo: Casa Flutuante, 2020. p. 185-193.

MACHADO, Isadora Vier. **Da dor no corpo à dor na alma**: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

MARSIGLIA, Denys Munhoz. **Silêncio e invisibilidade**: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

MARTINS, Flávia Bahia. **Direito Constitucional**. 2ª ed. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

MARTINS, Telma Cezar da Silva; SILVA, Neide Cristina da (orgs). **Análise de material didático na perspectiva da educação para diversidade**. São Paulo: Casa Flutuante, 2020.

MARTINS, Telma Cezar da Silva; VELASQUES, Mariah Cezar. Educação e juventude em movimento: “não preciso disfarçar que sou feminista”, *In: SILVA, Neide Cristina da; LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de; LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira (orgs). Educação para inclusão: gênero, etnia e justiça social*. São Paulo: Casa Flutuante, 2021. p. 217-230.

MICHAELIS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão escolar**: perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

NICOLITTI, André; ABDALA, Mayara Nicolitti; SILVA, Lais Damasceno. **Violência doméstica**: estudos e comentários à Lei Maria da Penha. Belo Horizonte: D'Plácido, 2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 169. São Paulo, 2018. p. 876–900.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROSSI, Giovana. **A culpabilização da vítima no crime de estupro: os estereótipos de gênero e o mito da imparcialidade jurídica**. Florianópolis: Empório do Direito, 2016.

SABADELL, Ana Lúcia. Perspectivas jussociológicas da violência doméstica: efetiva tutela de direitos fundamentais e/ou repressão penal. **Revista dos Tribunais**, ano 94, v. 840, p. 446.

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

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6ª ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Fórum, 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20 (2). jul./dez. 1995. p. 71-99.

SILVA, Felipe Antonio Ferreira da. A pedagogização do gênero na escola. *In*: CARDOSO, Fernando da Silva; COSTA, Luiza Vanessa Carneiro da; MENDONÇA, Roberta Raiza (orgs). **Gênero: ensaios para a reflexão de questões teóricas e epistêmicas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 61-77.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**. 34, jan.-jun. 2010. p. 17-39.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31ª ed. São Paulo, Malheiros Editores, 2008.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (orgs). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SOUZA, Sandra Duarte. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos da Religião**. v. 28, n. 2, jul./dez. 2014. p. 188-204.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum, para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TROUILLEZ, Édouard; BAUCHER, Bérengère; LANCINA, Michèle. **Le Robert Dictionnaire Poche**, Nouvelle Édition. Deuxième Édition. Paris: Le Robert, 2006.

VICENTE, Luciane da Silva. **A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental**. 2021. 348 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo.

VIEIRA, Jair Lot (superv. edit). **Direitos humanos:** normas e convenções. Bauru/SP: EDIPRO, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**. v. 23, n. 1, jan./abr. 2007. p. 53-69.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROF. DANIELA PINHEIRO

TÍTULO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Conforme combinamos, esta é uma entrevista para coleta de dados de minha pesquisa de mestrado intitulada “Discriminação de gênero e violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica”. Agradecendo antecipadamente por esta atividade, em primeiro lugar, gostaria de saber se você concorda em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta entrevista.

1. Qual o seu nome?

R. Daniela Pinheiro de Oliveira

2. Há quanto tempo você atua na Educação?

R. Cinco anos.

3. Pode contar resumidamente a sua trajetória de formação e como professor(a)/gestor(a) (formação escolar/universitária, escolas onde atuou, funções que exerceu etc)?

R. Ingressei no curso de Pedagogia em 2015, mas sempre me inclinei para Educação, apesar de que também sou formada em Administração, fiz uma extensão para docência em nível superior, mas não atuei na área. Desde então pude atuar em diversos espaços formativos tanto nas empresas, quanto nos centros religiosos. Na

educação atuei em escolas particulares e públicas. Estou na rede Estadual de São Paulo, desde 2018 como professora contratada.

4. Como você avalia as discussões sobre gênero e violência contra a mulher em nossa sociedade, primeiramente?

R. No meu ponto de vista são discussões fundamentais, primordiais. Vivemos imersos numa estrutura patriarcal cancerígena, cujas subjetividades foram alicerçadas em um homem superior e a mulher é inferior. O machismo é fruto cultural das sociedades patriarcais, que se tornou um processo de naturalização, afetando inclusive a nós mulheres. Eu digo cancerígena pois, há impactos na identidade da mulher em nível social, profissional, familiar e nas próprias relações de gênero, como por exemplo o Feminicídio. Quando adentrei nestes assuntos, me remeteu a diversas inquietações. Presenciei diversos tipos de violência no âmbito familiar, sou uma preta e depois mulher por questões raciais, afinal, o racismo é outro câncer da sociedade. São muitas inquietações e intersecções que podemos discutir sobre o gênero e a violência da mulher, pois tenho um olhar especial para as mulheres sem úteros, as mulheres transexuais que vivem mais à margem da sociedade e se forem pretas, periféricas, nordestinas então! Nem se fala... Como diz bell hooks, eu não sou feminista, eu estou feminista, apesar de crer que o feminismo criado pela supremacia branca também não condiz com minha realidade.

5. E no ambiente escolar, como você avalia que são tratadas essas questões?

R. São temas tidos como transversais, tais como combater o racismo, o machismo, o sexismo, a lgbtfobia e outras violências. Tenho colegas que como eu, utilizam os espaços para formar opinião e trazer tais pautas, ainda que não são postas no currículo. Mas não percebo cursos destinados à nossa formação.

6. Você já presenciou algum caso de machismo, misoginia e outras formas de violência contra a mulher na escola?

R. Sim, machismo.

7. Se presenciou, pode descrever, brevemente, o ocorrido?

R. O machismo sempre ocorre nos papos entre meus colegas, digo professores. Esses dias um colega me recomendou ficar em casa para lavar a louça e roupa, como uma resposta atravessadora, me indagando se eu não tinha nada o que fazer. Percebo brincadeiras ainda que sutis na sala dos professores e das professoras, quando se tratam da virilidade de um homem ou da sexualização da mulher.

8. Chegou a intervir em alguma situação desse tipo de violência? Justifique.

R. Ano passado em uma sala de aula no sétimo ano, as alunas estavam acusando os alunos de machistas. A situação foi tida por que um dos meninos chamou a colega de burra, tal como se ela não tivesse condições de realizar uma atividade, que ele acreditava em ser o único, por ser homem com capacidades intelectuais. Deu um alvoroço e lá vai eu abordar sobre as mazelas do patriarcado e machismo na sala de aula, uma vez que se tanto queremos uma sociedade mais equânime e igualitária, onde estaria o respeito, a educação, a humanidade...

9 Você já presenciou algum caso de violência física, verbal ou psicológica contra a mulher entre suas(seus) aluna(o)s em sala de aula? Quais os desdobramentos disso, caso se recorde.

R. Acho que me adiantei na questão anterior (risos).

10 Algum(a) aluno(a) já apresentou algum sintoma de que sofre ou presencia cotidianamente algum tipo de violência doméstica contra mulheres (contra ela mesma, contra mãe, a irmã, alguma outra mulher da família ou mesmo alguma amiga)?

R. Esses dias escutei um aluno justificando o motivo da não entrega do trabalho, pois, sua mãe apanhou do padrasto por questões de ciúmes. Ele detalhou toda a cena de agressão. O padrasto chegou até bater na avó, mãe da mãe, pois quis apartar a confusão. Ele escondido ligou para a polícia, o infeliz não foi preso porque, segundo os policiais, não houve flagrante. Segundo meu

aluno, sua mãe está com medo e irá recorrer a medida protetiva de afastamento. Como relação a postura policial, sinto aversão, pois também aconteceu uma situação semelhante na família e em dois mil e dezessete, num acidente, quando meu carro colidiu com a moto, os policiais fizeram toda ocorrência justificando que apenas eu estava errada. Esse processo foi um litígio e tanto, que prefiro não discorrer para não me estender, mas me onerou mais de dez mil reais. Por esses dias também tive um caso de uma aluna no nono ano, explicando o motivo da não entrega do trabalho. Segundo ela, o pai dela é muito bravo e estava brigando com a sua mãe com uma faca e ela tentou separar a briga. A questioneei se estava tudo bem, se precisava de algo, ela disse que não, logo, não quis ser invasiva, mas desde então, estou mais atenta com ela. Ela tem muita dificuldade no componente curricular que leciono - Matemática. São tantos casos que ocorrem nas escolas. No mês passado uma colega do Fundamental 1, comentou que atendeu uma mãe com o olho roxo, com os braços machucados. A minha colega a orientou para que recorresse a ajuda, a denúncia, mas ela disse que não faria isso, se não o marido a mataria.

11 Você considera importante a discussão sobre qualquer tipo de violência doméstica, familiar ou em ambientes de trabalho contra a mulher, na escola?

R. Sim.

12 Você se considera preparada(o) para intervir ou conversar com suas(seus) aluna(o)s sobre questões de gênero e violências contra a mulher com suas(seus) aluna(o)s ou mesmo entre suas(seus) colegas de trabalho?

R. Sim.

13 E quanto aos meninos e os homens, você também considera importante, principalmente na sala de aula, a participação deles no processo de

conscientização quanto às questões envolvendo gênero e violência contra as mulheres?

R. Com toda a certeza.

14 Você já teve que conversar com algum aluno ou mesmo um colega professor sobre isso?

R. Sempre que possível. No caso do meu colega que me recomendou por exemplo que eu fizesse os afazeres de casa, eu o respondi que além disso, busco estudar e obter conhecimentos para ser uma formadora de opinião. Óbvio que o chamei de machista e o fiz pensar sobre a postura dele.

15 Você considera que as escolas deveriam proporcionar algum tipo de formação complementar para aluna(o)s e professora(e)s/gestora(e)s e funcionária(o)s que aborde as questões sobre gênero e violência contra as mulheres no ambiente escolar?

R. Sim.

16 Considerando a realidade de sua(s) escola(s) no debate sobre o tema, que conceito você atribuiria para esse contexto, em termos de conscientização e ações culturais sobre a temática da violência contra a mulher: a) Muito bom; b) Bom; c) Regular; d) Insuficiente; e) Péssimo

R. Considero como regular.

17. Considerando a sua experiência na educação e as suas percepções sobre o tema, qual a sua avaliação geral sobre o que faz e o que poderia fazer a escola em relação ao tema violência contra a mulher?

R. Estudar sobre o tema, dialogar sobre ele, realizar ações culturais e mobilizar as comunidades escolares de forma continuada são algumas das ações propostas para compreender sobre essa problemática e contribuir para que todos, todas e todes, possam atuar na promoção de vidas livres da violência. Eu sou professora,

amo a minha profissão e acredito que a educação é um dos caminhos especiais para este processo. Creio que inclusive, trazer sugestões de materiais para com que os educandos possam pesquisar, assim como outros materiais didáticos para o trabalho escolar. Primar pelo enfrentamento às diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres ao longo da história, trazer o papel da mulher na construção da sociedade, trazer sobre o matriarcado, trazer as heroínas, dentre outras figuras à realidade por meio do trabalho pedagógico de promoção pela igualdade de gênero. De modo com que os educandos repensem nas suas mártires, que tal suas ancestrais? Suas avós, mães, tias e etc.? O nosso papel nos faz repensar a cultura que inferioriza o feminino, enfatizando a responsabilidade de meninas e meninos, homens e mulheres na manutenção ou eliminação das relações que geram as violências. O que não posso reclamar na rede Estadual são as bibliotecas, pelo menos nas escolas aqui na Sul 3 em que atuei. Tem um livro lindo que gosto muito, da Companhia das Letras: “Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil”. Este livro traz desde Dandara, Ivone Lara, Maria da Pena, Bertha Lutz que foi a maior representante do movimento sufragista no Brasil, Marielle Franco, enfim, vale a pena ler e conhecer a potência de quarentas mulheres, que literalmente gestarão e gestam esta nação chamada Brasil.

18. Agradecimentos e encerramento da entrevista.

R. Se pudesse, ficaria horas aqui, discutindo tais temas fundamentais para nossa sociedade, para a nossa educação, para trazer o feminino que está dentro de nós, afinal, saímos de um útero de uma mulher, vivemos em Pachamama, cuja terra fértil, nos alimenta com o seu seio materno e nos concede o sentido da vida. Até hoje, pelo que compreendo, o primeiro fóssil encontrado foi o de Luzia na África do Sul! O que seria do mundo sem as mulheres? Gratidão por este rico trabalho à educação e pelo convite. Sigamos juntas, em nosso inacabamento, recontando as nossas histórias.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROF. THIAGO GOMES NOVAES

TÍTULO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Conforme combinamos, esta é uma entrevista para coleta de dados de minha pesquisa de mestrado intitulada “Discriminação de gênero e violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica”. Agradecendo antecipadamente por esta atividade, em primeiro lugar, gostaria de saber se você concorda em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta entrevista.

1. Qual o seu nome?

R. Thiago Gomes Novaes

2. Há quanto tempo você atua na Educação?

R. Desde 2011.

3. Pode contar resumidamente a sua trajetória de formação e como professor(a)/gestor(a) (formação escolar/universitária, escolas onde atuou, funções que exerceu etc)?

R. Me formei em 2011, em Licenciatura, pela UNESP, professor de História. Daí comecei já no Estado, como professor categoria O, que é uma modalidade de professor contratado, provisório, então ali eu já lecionava em caráter de substituição, e fui assim até 2015, aproximadamente; durante esse período, após a finalização da faculdade em Licenciatura, eu fiz pós-graduação pela Metodista, em Filosofia e História Contemporânea...aí, em 2015, por não poder gerar vínculo empregatício, o

contrato com o Estado foi encerrado, e foi quando eu migrei para a escola particular; então trabalhei em uma escola em São Bernardo, num colégio particular, tanto com o ensino fundamental quanto com o ensino médio, sempre lecionando História, Filosofia, Sociologia...em 2018, eu ingressei na Prefeitura de São Paulo, na Secretaria de Educação, também como professor de História, durante um tempo eu ainda acumulei os dois cargos, tanto no particular como na Prefeitura, e nessa atuação na Prefeitura, comecei a me interessar pelas questões étnico-raciais, comecei a fazer estudos nessa área, escrever artigos, e foi nesse período que eu comecei a desenvolver meu projeto de Mestrado, que abarca essas questões; o PMEC, que é o professor mediador de conflitos, junto às questões étnico-raciais...aí, em 2021 eu ingressei no Mestrado, finalizei esse ano, defendi agora em 2023; e durante o período da pandemia, justamente pensando na questão dos requisitos pra ingressar na gestão escolar, assim que finalizasse meu período probatório de ingresso na Prefeitura, eu fiz Pedagogia pela Cruzeiro do Sul, e aí me formei também, dois anos após o ingresso...então, sou formado em Pedagogia, Licenciatura em História e Mestre em Educação pela Uninove...e aí, desde 2022, eu estou na gestão, passei pela gestão de uma EMEF, fiquei quase 9 meses na EMEF, e de novembro pra cá, eu vim para uma EMEI como professor infantil.

4. Como você avalia as discussões sobre gênero e violência contra a mulher em nossa sociedade, primeiramente?

R. Acho que, atualmente, parece que está mais em evidência (esse tema) na mídia, parece que há uma militância maior dos movimentos em torno (?), e que isso tem, até por conta do contexto político que nós vivemos recentemente, acho que muitas coisas vieram à tona, pro bem ou pro mal, e até de formas distorcidas, diante das próprias fakenews, da qual a escola também é vítima, sobretudo a escola pública, por conta de que as pessoas falam muito sem conhecer sobre a rotina, sobre a dinâmica escolar, e nesse aspecto, as questões de violência de gênero, elas sempre chegam, seja para o professor, ou seja para o gestor, de uma ou de outra maneira, aí a questão é como se lida com isso...

5. E no ambiente escolar, como você avalia que são tratadas essas questões?

R. As questões, no geral, na escola, por conta da dinâmica, difícil uma consolidação do projeto político-pedagógico ter um enfoque num único aspecto...a escola atua em muitas frentes, principalmente porque qualquer problema social que tenha, se tem ideia de que é na escola, e de fato, é uma ideia certa, que se tem que trabalhar, questão de gênero, questão de racismo, questão de higiene, enfim, o que contempla a integridade do indivíduo se atribui à escola, só que, é preciso lembrar que escola concorre com um período que a criança fica, a criança, adolescente, adulto, enfim, ela vive fora da escola...então, assim, é um jogo de influências, então a gente tenta trabalhar, dentro desse pouco período, essas diversas atribuições, inclusive as questões de vulnerabilidade social, as questões próprias voltadas à educação, sobretudo nas escolas da Prefeitura, que tem, que estão localizadas, geralmente, em áreas periféricas...diferente um pouco da minha vivência que eu tive no Estado, não é que nas escolas estaduais não se tenha alunos de periferia – tem -, mas as escolas estaduais, elas estão localizadas mais nos centros dos bairros, das cidades, enquanto que as escolas da Prefeitura elas estão alocadas justamente próximas a CDHU, e por conta disso, você vê com mais latência essas questões chegarem na escola, diferente, por exemplo, de quando eu trabalhei num colégio particular, que a gente ia saber de um caso assim, segredo, né, algo que era já bem restrito, vamos dizer assim, só quando tinha um conselho de escola, daí o coordenador dizia “olha, fulano está faltando por uma outra questão”, e a gente ia saber um pormenor; mas na educação, na educação pública, isso chega, né, a questão no geral, não só a de gênero, mas o trato da roupa, tudo isso já traz algumas questões do que acontece em casa...

6. Você já presenciou algum caso de machismo, misoginia e outras formas de violência contra a mulher na escola?

R. Já...algumas foram mais latentes, né, então...por exemplo, a gente tem alguns casos de separação entre familiares, e essas brigas jurídicas reverberam aqui na escola...e aí nesse aspecto, a gente percebe, por exemplo, um autoritarismo por parte dos homens, quando querem impor, por exemplo, que a mulher não possa vir retirar a criança na escola, porque tem uma ordem judicial, e quando a situação é

inversa você tem um diálogo maior, né, quando uma mãe, por exemplo, tem uma questão com um pai, (uma questão) judicial...então, aqui, por exemplo, no caso aqui, a EMEI, o pai, mesmo sem o laudo jurídico, né, que dissesse que a mãe não poderia pegar, ele queria obrigar a escola a não entregar a criança pra mãe...então, a gente percebe, assim, que há um autoritarismo nessas relações, principalmente após um desgaste no relacionamento, de casamento, de união estável...

7. Se presenciou, pode descrever, brevemente, o ocorrido?

R. Há um caso, inclusive é um dos mais recentes: nós recebemos, na semana passada, uma menina de 18 anos aqui na escola, veio matricular o irmão, ela foi vítima de violência da própria mãe, inclusive a mãe está presa em Pernambuco, por maus tratos, e o Conselho Tutelar encaminhou pra cá, pra nós, as crianças, de avião, ela acabou sendo responsável pelos irmão dela, e ela tinha um filho de 1 ano e pouquinho, é uma pessoa que está em situação de vulnerabilidade, então, aqui na Prefeitura nós temos uma rede de apoio, nós acionamos essa rede de apoio, seja por Conselho Tutelar, pra fazer o acompanhamento dessa criança que está vindo pra nós, e ela mostrou pra gente que teve que fazer até uma cirurgia, por conta de uma facada que ela tomou, isso dentro da própria família, né...e há outros casos também que a gente percebe que quando a mãe se junta com alguém, aí já tem uma filha desse relacionamento, começa a ter ciúmes, e aí, por vezes, tiram essa criança de casa, expulsam adolescentes de casa, porque ela é vista como uma concorrente no relacionamento – isso eu presenciei na EMEF e aqui na EMEI eu presencio, presenciei nesse caso mais específico...

8. Chegou a intervir em alguma situação desse tipo de violência? Justifique.

R. Se partir do pressuposto que violência é só violência física, não, agora, partindo do conceito de violência em Bourdieu, que é a violência simbólica, aí nós fazemos as intervenções aqui, com as crianças, em que aspecto, em não determinar, por exemplo, o que é brincadeira de menino, o que é brincadeira de menina...então, aqui nós temos alguns espaços, um espaço é chamado de brinquedoteca, em que são disponibilizadas fantasias e são utilizadas pelas crianças; temos, inclusive, uma criança, que ela tem um comportamento disruptivo, aqui na unidade, e a gente

conseguiu identificar que essa criança se identifica com as características femininas, então, quando ela coloca a fantasia, ela para de trazer problemas comportamentais, porque ela se identifica bem com os acessórios femininos; então, quando ela utiliza esse espaço da brinquedoteca, vai lá e coloca o vestido, vai lá coloca saia, coloca tiara, e fica parecido com a amiga dela, tem uma identificação, e a gente tem feito conversas com a mãe, tem feito encaminhamentos, até pra um acompanhamento psicológico, pra que os familiares compreendam como lidar com essa situação; a princípio houve uma resistência, agora a gente teve, na semana passada, uma conversa com essa mãe que já disse “olha, estou pensando seriamente, a partir das conversas que tive com vocês, colocá-lo no ballet, pra ver como é que vai ser o comportamento em casa”; então, diretamente, não, mas indiretamente, nisso que a gente chama de violência simbólica, a gente tem trabalhado, inclusive, aqui na escola, na EMEI, nós temos os banheiros que não são segregados por sexo biológico: os banheiros aqui são numerados, 1 e 2, então as crianças fazem a utilização de um ou de outro, as cabines, elas são, obviamente, individuais, pra manter a privacidade, mas, não tem a definição de banheiro masculino ou feminino (*nesse instante eu questionei mais precisamente sobre conceitos jurídicos de violência, ou seja, violência física, verbal ou psicológica, e a resposta foi a da sequência...*); que eu me recorde agora, de imediato, não...

9. Você já presenciou algum caso de violência física, verbal ou psicológica contra a mulher entre suas(seus) aluna(o)s em sala de aula? Quais os desdobramentos disso, caso se recorde.

R. A gente, alguns assuntos, na história, a gente vai chamar a atenção pra questão de gênero e afins, né, então às vezes são feitas piadas, principalmente se forem outros estudantes do ensino fundamental e tal, do 9º ano, às vezes se faz uma brincadeira ali e, quanto a isso, já tive intervenção sim, de chegar e falar “o que foi que te levou a esse pensamento, o que você acha? será que essa sua fala não se enquadra em uma fala machista? será que esse seu ponto de vista não tá menosprezando o outro indivíduo?”, então, nesse aspecto, sim...

10. Algum(a) aluno(a) já apresentou algum sintoma de que sofre ou presencia cotidianamente algum tipo de violência doméstica contra mulheres (contra ela mesma, contra mãe, a irmã, alguma outra mulher da família ou mesmo alguma amiga)?

R. Quando eu estava na EMEF, na gestão, chegou pra nós também um caso, de que uma das nossas estudantes estaria sofrendo algumas agressões verbais com relação ao padrasto, que não a aceitava, após o (término do?) o relacionamento com a mãe, e que acabou também tirando ela de casa...a isso, posteriormente, a gente acionou o Conselho Tutelar, e teve um desdobramento que a mãe acabou perdendo a guarda dessa criança porque houve a comprovação de que a mãe ameaçou a criança com caco de vidro, então ela acabou até perdendo a guarda dessa criança; a gente fez essa intervenção nesse caso acionando o Conselho Tutelar pra essa família, a partir dos relatos; e foi bem interessante porque, ao final da..., que a vó veio, a vó que ficou com a guarda provisória dessa criança, essa criança depois nos abraçou e foi, e a colega que prestou socorro, né, com ela aqui, foi quem primeiro acolheu ela na escola, quando ela chegou nervosa, porque a mãe havia ameaçado ela com caco de vidro, por conta desse relacionamento com o padrasto, ela falou assim “nossa, obrigado pelo que vocês fizeram”, e estamos falando de uma criança, uma adolescente, né, de 12 anos...

11. Você considera importante a discussão sobre qualquer tipo de violência doméstica, familiar ou em ambientes de trabalho contra a mulher, na escola?

R. Totalmente, inclusive as campanhas que se fazem com relação às cores do mês, eu acho que isso se torna um pacificador na publicização de ações e medidas, até porque é assim, né, eu imagino que um dos pontos que a gente sempre vai esbarrar é na formação do professor, do professor e da professora, em relação as mais variados assuntos e que precisam ocorrer...enquanto a gente tem, por exemplo, um mês, do maio amarelo, contra a depressão, contra, é, inúmeras questões, o próprio governo se envolve também nessas questões, custeia palestras, custeia publicidade, custeia informações e isso chega na escola, porque às vezes a escola tem uma boa dimensão mas não tem autonomia pra comprar material, pra adquirir

informação, então, quando isso vem de fora eu acho que cabe à escola acatar essas oportunidades pra fomentar essa formação desses docentes, e isso de certa forma vai chegar na sala de aula.

12. Você se considera preparada(o) para intervir ou conversar com suas(seus) aluna(o)s sobre questões de gênero e violências contra a mulher com suas(seus) aluna(o)s ou mesmo entre suas(seus) colegas de trabalho?

R. Preparado, não, mas instigado, sim...em que aspecto: porque, sobretudo essas situações que estão envolvendo, né, a violência física (inaudível), na hora ali, às vezes a gente lida mas depois isso fica muito preso em mim, né, então, às vezes eu vou pra casa muito envolvido com aquela situação e por vezes me sentindo impotente com relação ao que eu poderia ter feito a mais...eu acho que é sempre um processo de formação, não que a gente vai estar preparado plenamente, mas que algumas questões elas são estruturais, a gente precisaria ter pra poder lidar com essa situação, pra pelo menos fazer os encaminhamentos aos setores que são necessários, que sejam psicológicos, que sejam de proteção social, a integridade dessas vítimas, e o trabalho na prevenção, eu acho que é fundamental.

13. E quanto aos meninos e os homens, você também considera importante, principalmente na sala de aula, a participação deles no processo de conscientização quanto às questões envolvendo gênero e violência contra as mulheres?

R. Sim, é importante, até porque os meninos têm mais vergonha, né, de falar em público, dessa, desses assuntos...eu acho que um bom gatilho é em relação, é, o grêmio estudantil ele consegue ter um diálogo interessante...já teve uma experiência lá na escola que, por exemplo, quando ia se falar sobre violência sexual, se fez uma separação, né, entre os meninos e as meninas, pra que as meninas se sentissem mais à vontade, porque estavam com os meninos, a coisa ficava num tom mais de brincadeira, então as meninas ficavam mais retraídas, e aí essa divisão foi feita e foram atendidos pelos grêmios, grupo de meninos e grupo de meninas, e aí vieram à tona coisas no grupo de meninos, que enquanto estava junto não vinham, e o grupo de meninas da mesma maneira, então eu acho que, é

importante, sim, sobre falar com os meninos, mas acho que nesse momento precisa haver uma separação, né, nem que se junte depois, mas que as primeiras impressões sejam retiradas de forma individualizada

14. Você já teve que conversar com algum aluno ou mesmo um colega professor sobre isso?

R. É, tive uma conversa, ano passado, com uma professora, que a gente, nos café, ali, pedagógicos, tal, ela falava do tipo de relacionamento que ela vivia, com o marido, né, e eu dizia pra ela “olha, eu que talvez isso é uma questão que você precisa rever, né, talvez isso se enquadre dentro de um relacionamento abusivo, pelo que você me conta, né”, então, assim, a liberdade dela era cerceada, enquanto que a dele não, e eu falava “então, às vezes você tem que ver se isso é natural, né, porque às vezes, a violência, ela também é naturalizada, e aí a pessoa, ela conta sem se dar conta que ela está vivendo essa situação...eu acho que, nesse aspecto, eu tive uma conversa com a professora e que, infelizmente, depois ela descobriu que estava com câncer, e aí teve uma reaproximação com esse relacionamento que, por conta da doença, mudou, e eu achei bem interessante, porque uma das estatísticas diz que muitos dos maridos abandonam, né, as mulheres, quando estão com uma doença degenerativa...*(nesse momento eu reforcei a pergunta sobre se ele já havia conversado com um colega homem ou um aluno sobre o assunto, que era o objetivo da pergunta inicial...)*: não que eu me recordo...

15. Você considera que as escolas deveriam proporcionar algum tipo de formação complementar para aluna(o)s e professora(e)s/gestora(e)s e funcionária(o)s que aborde as questões sobre gênero e violência contra as mulheres no ambiente escolar?

R. Sim, sem sombra de dúvidas...

16. Considerando a realidade de sua(s) escola(s) no debate sobre o tema, que conceito você atribuiria para esse contexto, em termos de conscientização e ações culturais sobre a temática da violência contra a mulher: a) Muito bom; b) Bom; c) Regular; d) Insuficiente; e) Péssimo

R. Pra faixa etária que nós atendemos, eu considero bom, porque a gente faz adaptações à linguagem que as crianças possam entender, né, a faixa etária da EMEI é de 4 a 6 anos, então, acho que essas medidas estão adequadas, que a escola toma, estão adequadas em relação a como o assunto pode ser introduzido, agora, acredito que, para as EMEF, em que se tem como se tratar o assunto de forma mais aberta, aí eu acho que poderia, pelo menos enquanto eu atuei na EMEF, poderia ser melhorado.

17. Considerando a sua experiência na educação e as suas percepções sobre o tema, qual a sua avaliação geral sobre o que faz e o que poderia fazer a escola em relação ao tema violência contra a mulher?

R. É, eu vou pegar o gancho, eu acho que o maior diálogo, ele precisa ser feito em relação aos familiares, porque, de maneira geral, as crianças, elas têm uma boa aceitação, uma boa percepção, às vezes, desses assuntos, né, porque tem ali formas de se trabalhar, né, então, a resistência maior a gente percebe que é com os familiares, né, por exemplo, a gente já fez reuniões aqui na escola pra explicar aos familiares o porque do banheiro não segregado por sexo biológico, e o enfrentamento maior é com os familiares, né, é quando a gente vê ali que posições estão muito consolidadas e a pessoa não tem abertura para pensar ou refletir sobre uma outra possibilidade, né, então, por exemplo, se, nessa questão do banheiro, vem muito à tona essa questão “ah, mas a criança, você não sabe quem é que está lá dentro”, enfim, a gente percebe que muitos atos de violência não acontecem na escola, e sim acontecem em casa, com familiares, com pessoas que cuidam, né, então, se cobra da instituição um posicionamento que às vezes eles nem percebem que ocorre em casa, então acho que, nesse aspecto, a escola precisa buscar meios de fazer um diálogo com os familiares, pra conscientização dos familiares...

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROF. LEONARDO DE MELO SOARES.

TÍTULO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Conforme combinamos, esta é uma entrevista para coleta de dados de minha pesquisa de mestrado intitulada “Discriminação de gênero e violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica”. Agradecendo antecipadamente por esta atividade, em primeiro lugar, gostaria de saber se você concorda em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta entrevista.

1 Qual o seu nome?

R. Leonardo de Melo Soares.

2 Há quanto tempo você atua na Educação?

R. 16 anos.

3 Pode contar resumidamente a sua trajetória de formação e como professor(a)/gestor(a) (formação escolar/universitária, escolas onde atuou, funções que exerceu etc)?

R. Vou tentar ser rápido...trajetória, lá com 18 anos, comecei a lecionar, na época eu era estudante, naquela época estudante poderia lecionar, só que lecionava fora da área que eu estudava, estudava psicologia e lecionava português...e, conseqüentemente, o que eu fazia, eu mais estudava pra lecionar do que pra minha própria graduação...18 anos, molecção, de repente eu descobri que não era minha área, e também não agüentei pagar uma faculdade, 20 anos atrás, que eram 5

salários mínimos, era complicado...e aí, quando eu voltei eu falei “vou voltar pra Letras”, né, porque, o conhecimento pra dar aulas, aí eu consegui terminar, tudo, e, mas só que, nessa formação eu não atuava mais, enquanto eu estudei Letras eu trabalhava em empresas, então, trabalhei com vendas, trabalhei telemarketing, trabalhei na área de marketing, depois trabalhei em RH, né, nessas duas últimas já foi em cargo de chefia, e com o tempo, o tempo foi passando e eu resolvi voltar para a Educação, principalmente quando chegou a época de casar, isso já 10 anos depois...então, casando, fiquei trabalhando lá com educação como professor, só que eu tinha aquela experiência gestora lá, das empresas, né, e com o tempo eu vi que estava carente (breve pausa), e com o tempo eu vi que eu estava novamente rumando para a gestão e aula, então hj eu estou nos dois, né, gestor de manhã e dando aula à noite na rede de Embu das Artes, então, aí já não me vejo mais em outra área (ininteligível), já consolidado...ah, e vc falou de alguma coisa da formação...nesse período, (como) professor, 2016 eu virei coordenador pedagógico, em uma rede só, lá no Embu, depois vice-diretor e diretor, pra pegar cargo de gestor na Educação, eu já tinha Letras, que era português e espanhol, tinha que fazer pedagogia, né, com administração escolar, e enquanto eu trabalhei nas empresas corporativas, eu tive que fazer um curso lá, que eles pediram, então eu fiz um MBA em Gestão Empresarial, né, na Fundação Getúlio Vargas...queira ou não queira, hoje eu uso bem isso, a escola, de certa forma, ela tem aí a organização pedagógica, mas ela tem a organização administrativa, né, gestão de pessoas, processos, sistemas, materiais, então eu uso bastante isso que eu aprendi, não foi em vão, entendeu? Então, isso eu agradeço o que tem acontecido, que muita gente faz um curso de administração e perde, o meu foi bem usado...

4 Como você avalia as discussões sobre gênero e violência contra a mulher em nossa sociedade, primeiramente?

R. Na sociedade, eu tiro assim: eu tenho um rol muito grande de amigos, e eu vi que muitos, com o tempo, mesmo com a mesma formação, mesma época, contemporâneos assim comigo, né, eles desatualizaram o que viram, o que aprenderam, o que viram em casa, né, embora a escola, aquela educação mais tradicional, anteriormente ela não, ela fingia que o contexto social não existia, trabalhava (?) conteúdos, e não contextos, né, e eu vi que muita gente se atualizou,

mas mesmo assim não é um número necessário, muita gente com preconceito ainda, muita gente que pratica violência de gênero, seja ela qual for, seja ela intelectual, moral, física, né, e, a gente vê porque, como eu trabalho com muitas mulheres e também tem vários gêneros que trabalham, aqui na escola de manhã, não, mas à noite tem, né, eu vejo que há muita homofobia, muito preconceito dos alunos, e a gente tá sempre ali nesse trabalho, tá conversando “ah, mas porque é que você pensa isso, porque é que você trata assim, que isso tá te fazendo, que é que você tem a ver com a vida do outro...”, né, e vem trazendo pra discussão, então, a sociedade, ela, como diria meu pai, está menos pior, mas não está o ideal ainda, né, tá longe...

5 E no ambiente escolar, como você avalia que são tratadas essas questões?

R. Eu vou falar no cargo de professor que você falou: eu dou aula à noite pro EJA, então eu tenho as duas vertentes: eu tenho aqueles alunos mais antigos, mais idosos, que tem aquele preconceito de época, criação de bagagem cultural deles “não, eu não admito isso”, né, e eu tenho muitos alunos mais velhos que já admitem, porque já sofreram, já tem experiências na família, seja de agressão física com mulheres, violência moral, né, psíquica, aí, ou também porque tem aí um filho, um sobrinho homossexual, e teve que se adequar à realidade, né, mas tem muitas pessoas mais velhas com preconceito, e eu tenho jovens, de educação de jovens e adultos, que também chegam com esse preconceito, a molecada, chega muito com preconceito, né, é, tira muito sarro quando tem algum gênero diferente aí do tradicional...mas, no fundo, é, acaba a tiração de sarro entre eles que, alguns, quando o bicho pega pra uma violência mais séria mesmo, eles dão “não, não, isso não pode acontecer, deixa o cara aí”, entendeu? Mas a maioria ali deles ficam com piadas escondidas, tirando um sarro, preconceito, é, e tem a molecada que por, na maioria das vezes, é a questão (ininteligível) que apanha do namorado, aquela dona de casa que tá sustentando a casa sozinha e dando dinheiro pro cara, né, então elas se unem dessa forma, mas também é aquela ideia, né, poderia ser melhor do que é, e na escola, a escola, ela reflete tudo que o que acontece lá fora, né, eles trazem tudo, né (inaudível)..., o jovem que ficou o dia todo em casa e que vivenciou e traz tudo pra escola

6 Você já presenciou algum caso de machismo, misoginia e outras formas de violência contra a mulher na escola?

R. Olha, já aconteceu...ano passado, por exemplo, eu tive uma aluna, que ela parou de estudar e foi embora pra Bahia...ela estava sendo agredida pelo marido, né, e principalmente pelo fato de voltar a estudar, né, e nós tentamos ajudar, conversar, falar pra ela não vir, procurar, é, delegacia de mulher, tudo, mas a solução dela foi fugir, né, foi embora, né, pra Bahia, e isso acontece muito, né, tem aluna que some, depois aparece depois de 20 dias “ah, tava trabalhando...”, aí chega uma (inaudível) e diz “ah, meu, ela tava com o olho roxo, ela tava com vergonha de vir e não veio”, entendeu? É isso...e quando você de misoginia, é o seguinte: o que é que eu vejo, não tem esse ódio, mas tem o preconceito, né...tem muito aluno lá, principalmente a molecada, que (ininteligível) mulher é bom só sexualmente, na cabeça deles, né, então, transforma em objetos, né, e você fazendo isso, vamos falar, sexualmente, ela tem que ser bem tratada, também, com amor, com carinho, mas não é só isso, então, a nossa intervenção é sempre de “ôpa, parou, não, não!”, e traz sempre à tona esse tema...eu, por exemplo, como professor, de Língua Portuguesa, eu trago isso como um dos temas polêmicos possíveis que caem no ENEM...então, tem uma determinada época lá que nós fazemos, levantamos possíveis temas que podem cair no ENEM, tipo um bolão que a gente faz, e traz esse tema pra discussão...obviamente que, até o cara que é preconceituoso, ele não vai falar pra sala que é preconceituoso, e ele vai ter que fazer um texto defendendo a opinião de quem não é preconceituoso, é um exercício, né, e a troca de ideias, os debates que tem na sala, são bem interessantes...a maioria da sociedade, né, sabe que é uma posição errada...

7 Se presenciou, pode descrever, brevemente, o ocorrido?

R. (respondido na pergunta anterior)

8 Chegou a intervir em alguma situação desse tipo de violência? Justifique.

R. Recentemente, não...mas, sim, já, de ofensa, de briga, até, de homem com mulher, de adolescentes, no ensino médio, mas, é, por questões aleatórias, drogas

e convivência e, mas, assim, onde não se havia o respeito, né, de ambos...e intervir é assim, vou te dar um exemplo: até esse cara aí que estava batendo na aluna, a gente chega num papel de aconselhamento, trocar ideia, mas a maioria, quem se prontifica a chamar a polícia, falar “vai no endereço tal”?, não sabe com que você tá mexendo, né, então, na escola é complicado, mas na rua já me meti muito, já vi, já separei cara batendo em mulher, na rua, infelizmente é normal, né...não é normal, desculpa, é fora do normal e comum, sendo que não deveria ser...

9 Você já presenciou algum caso de violência física, verbal ou psicológica contra a mulher entre suas(seus) aluna(o)s em sala de aula? Quais os desdobramentos disso, caso se recorde?

R. A física, eu falei pra você, briga de alunos, né, que eu já separei...verbal, constantemente, né...eu tenho dois alunos lá do 8º ano que se ofendem diretamente, se ofendem, né, e de uma maneira muito vulgar, então, tem que intervir e, às vezes, não estou na minha sala, na minha aula, mas eu vejo que se ofendem na aula do outro, e, assim, infelizmente é um trabalho que aí você vai falar agora do projeto político-pedagógico: embora esteja qualquer projeto político-pedagógico da escola, não são todos os professores que têm a mesma postura, né...tem professor que se abstém até de agir na aula dele, finge que não está acontecendo nada, “vou entrar no problema porquê, não é meu, não é problema meu”, e o cara não entra...eu entro...

10 Algum(a) aluno(a) já apresentou algum sintoma de que sofre ou presencia cotidianamente algum tipo de violência doméstica contra mulheres (contra ela mesma, contra mãe, a irmã, alguma outra mulher da família ou mesmo alguma amiga)?

R. Como eu te falei, tem aluno lá que – essa aluna teve que fugir -, tem aluna que, se o telefone toca, tem que parar tudo e atender, porque, se você ouviu, nitidamente, que se ela não atender o bicho pega, o cara do outro lado “ué, fazendo o que, porque que não me atendeu?”, né, desconfiança se a pessoa está na escola ou não, tá entendendo, então, é isso...eu tive uma aluna, uns 2 ou 3 anos atrás, que a mulher, a menina, queira ou não queira, vamos dizer assim, houve uma

paquera entre os dois, a menina comprometida, e aí o cara cercando o namorado dela, o cara apareceu com um soco inglês lá, uma vez, bateu no cara e na menina...faz tempo, faz uns 5 anos, né, e deu caso de polícia, deu tudo isso aí...complicado...mas é o que, é a violência, né, às vezes a menina não pode conversar, não sei se houve a paquera, falei que houve, mas a gente conhece o adolescente, eu acho que houve, mas mesmo que não houvesse, conversa é conversa, eu acho que o cara ia agir do mesmo jeito, ia quebrar todo mundo, no preconceito, na raiva, no machismo, no autoritarismo, né...dois anos atrás, aí, não como professor, mas na escola, como gestor, uma vez uma funcionária chegou chorando porque o cara passou a mão na bunda dela no escadão, quando ela estava indo para escola...Ricardo, fui eu e o meu zelador (meu zelador era homossexual), e nós não pegamos o cara? Pegamos, só que a GCM pegou junto, aí foi preso, mas, você vai falando, tem toda hora um depoimento que a gente vai lembrando de alguma situação, e que, como eu te falei, não que seja normal, mas que banalizou, né?

11 Você considera importante a discussão sobre qualquer tipo de violência doméstica, familiar ou em ambientes de trabalho contra a mulher, na escola?

R. A gente conversa isso na escola, quando eu dou aula, bom, a gente conversa isso com os pequenos, na educação infantil, né? (pergunto: você considera isso importante?), demais, desde a educação infantil, não só lá no ensino médio que eu dou aula no EJA, né, desde, quando a criança começa a conviver na escola, tem que trabalhar as realidades, os contextos, ouvir o que ela traz, muitas vezes criança traz aqui “ah, meu pai bateu na minha mãe, tava bêbado”, criança de 3 anos...

12 Você se considera preparada(o) para intervir ou conversar com suas(seus) aluna(o)s sobre questões de gênero e violências contra a mulher com suas(seus) aluna(o)s ou mesmo entre suas(seus) colegas de trabalho?

R. Ricardo, eu me considero paradíssimo, mas muito por minha educação, formação, índole, convivência no lugar onde eu nasci, onde eu cresci, entendeu? Se eu depender, da mesma forma, se eu dependesse só da educação acadêmica,

eu não estaria preparado...e eu vejo muito profissional que não está preparado e eu não o culpo, não é, ele não teve a vivência que eu tive, não teve a vivência que você teve, né, seu trabalho, né, mas aí a pessoa não sabe como agir, mas porque, porque nunca foi orientada, instruída a (ininteligível) com isso, sempre tratou como temas fora do normal e que tem que ter medo...

13 E quanto aos meninos e os homens, você também considera importante, principalmente na sala de aula, a participação deles no processo de conscientização quanto às questões envolvendo gênero e violência contra as mulheres?

R. Eu acho que, essa conscientização, o foco principal é neles, na mulher, sim, a relatar ou denunciar quando está sofrendo qualquer tipo de abuso, mas ele também no como agir, a respeitar, a lidar com a situação, o foco é nele, né, mas muito mais do que na mulher até, a mulher é mais a denúncia, né...

14 Você já teve que conversar com algum aluno ou mesmo um colega professor sobre isso?

R. Eu já conversei, eu tinha um aluno, uma aluna, hoje é trans, Ítalo, hoje é Rochele, ele não focava nos estudos, não estudava, e ele mesmo tinha um preconceito com a condição dele, com a situação...uma vez nós fizemos um sarau, e ele fez o texto, ele não tinha notas, então ele começou a fazer um texto e eu falei “você vai declamar esse texto, cara”, aí ele “não, não, não vou, não vou”, e eu falei “olha, cara, falar um negócio pra você: a sua escolha, opção sexual, já é muito difícil, e você tem que estudar o triplo agora pra poder se posicionar e se defender, não seja aquele trans que só seja atacado”, e a gente começou a conversar muito com ele, até que ele apresentou o texto do sarau, ele apresentava, é, tremendo, com a folha na mão, mas nervoso, inseguro...eu acho que a escola é a oportunidade disso, né, a gente conversava muito com ele, “olha”, com ela, né, agora, “treina aqui pra você se posicionar, falar em público, e saber se defender com argumentos”, quando a gente falava, né “vou doar (ininteligível) de opinião, muito”, e ela melhorou durante a escola, hoje eu não sei como está na vida...outro dia eu encontrei na rua, ela

totalmente já performada, transformada, coisa que não era na adolescência, estava encaminhando para, mas uma verdadeira mulher agora...

15 Você considera que as escolas deveriam proporcionar algum tipo de formação complementar para aluna(o)s e professora(e)s/gestora(e)s e funcionária(o)s que aborde as questões sobre gênero e violência contra as mulheres no ambiente escolar?

R. Ô, Ricardo, sim, mas, infelizmente, a escola, né, a escola, é, muito, o que é, ela aborda a sociedade, ela aborda contextos culturais e o que acontece aí no cotidiano das pessoas, e o tema que você está tratando é um, um tópico, de tanta coisa que acontece quando você fala de crime, de drogas, de trabalho, de emprego, de renda, de transporte, de tudo, então, se você vê, você tem tanto tema pra trabalhar, infelizmente, é, a escola, dificilmente ela age como, preventivamente, né, ela age, o que, quando acontece, vamos falar aqui, ó, nos quadros de violência que tiveram na escola: todo mundo começou a trabalhar violência, mas você conta em porcentual baixíssimo quem já trabalhou isso de uma forma antecipada...não, primeiro, aconteceu, explodiu na mídia, pras escolas voltarem, as secretarias de educação voltarem um olhar mais atento pra isso...infelizmente, eu vejo como necessário, não só esse tema, mas como todos, mas eu vejo a escola numa realidade onde ela não trabalha e não consegue e não tem braço pra isso, trabalhar, na maioria das vezes, preventivamente...

16 Considerando a realidade de sua(s) escola(s) no debate sobre o tema, que conceito você atribuiria para esse contexto, em termos de conscientização e ações culturais sobre a temática da violência contra a mulher: a) Muito bom; b) Bom; c) Regular; d) Insuficiente; e) Péssimo

R. Insuficiente...insuficiente, porque, como eu falei pra você, ele não vem de forma preventiva, na maioria das escolas, né, ele vem em situações pontuais, principalmente quando ocorre uma violência ali na sala que o professor intervém...isso já não é uma forma preventiva, é apagar o fogo, exatamente, então eu coloco como insuficiente...há escolas que agem preventivamente? Há, mas são poucas...a maioria é apagar o incêndio

17 Considerando a sua experiência na educação e as suas percepções sobre o tema, qual a sua avaliação geral sobre o que faz e o que poderia fazer a escola em relação ao tema violência contra a mulher?

R. Bom, eu acho que ela faz, é, insuficiente, como eu disse pra você, eu acho que falta muito, assim, e é uma crítica que eu tô falando lá no meu Mestrado também, né, comecei com essa crítica, que falta a integração plena, não só no (ininteligível) plena, funcional, da escola com outros serviços públicos parceiros, né, isso falta, isso não tem, Ricardo, então, uma integração d'uma escola e um trabalho preventivo lá com a secretaria de direitos humanos, com a secretaria de direitos da mulher do município, com a delegacia da mulher, integração com esses serviços, melhoraria muito, e isso, não é só esses serviços, qualquer outro serviço – Conselho Tutelar, Assistência Social, é, Trabalho e Renda, Saúde, tinha que ser uma coisa bem mais funcional, a escola, se tivesse integrada, plenamente, funcional, numa maneira organizada, não burocrática, organizada, com todos os serviços públicos, ela resolveria ou melhoraria metade dos problemas da sociedade...

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A PROF. RENATA PEREIRA PARDIM.

TÍTULO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Conforme combinamos, esta é uma entrevista para coleta de dados de minha pesquisa de mestrado intitulada “Discriminação de gênero e violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica”. Agradecendo antecipadamente por esta atividade, em primeiro lugar, gostaria de saber se você concorda em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta entrevista.

1 Qual o seu nome?

R. Renata Pereira Pardim.

2 Há quanto tempo você atua na Educação?

R. Na educação formal já são 17 anos, aí eu tive uma trajetória na educação popular também, que aí, é, foi mais aí uns 6, 7 anos...eu atuei no movimento de alfabetização de jovens e adultos aqui da cidade de São Paulo...a educação popular seria a educação que não está dentro da escola, das redes, pode até estar vinculada, conveniada, mas ela tem um, ela é constituída, principalmente, de movimentos sociais, né...

3 Pode contar resumidamente a sua trajetória de formação e como professor(a)/gestor(a) (formação escolar/universitária, escolas onde atuou, funções que exerceu etc)?

R. Então, comecei como educadora popular, como eu falei, no movimento de alfabetização de jovens e adultos, ainda na adolescência, depois eu fiz a graduação em História - Licenciatura e Bacharelado -, eu me formei em 2006, na sequência eu ingressei na especialização em Fundamentos para uma Educação do Pensar, lá na PUC-SP, em 2016, eu ingressei no Mestrado, lá na PUC também, Formação de Formadores, eu fiz uma pesquisa sobre a questão da, das contribuições do teatro do oprimido na formação de professoras na infância, e em 2020 eu ingressei no, é, eu ingressei no Doutorado, aí na Uninove...eu estudei sobre a questão do Orçamento Participativo Criança na cidade de São Paulo também...na trajetória profissional eu iniciei na rede estadual, no 2º semestre de 2005, como professora de História, depois, em 2007, eu fui trabalhar na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na prefeitura de Guarulhos, e aí em 2008 eu entro como professora na rede municipal, que é onde eu permaneço até hoje, em Guarulhos eu acabei saindo, é, aí nessa rede eu acessei – a gente fala “acessar” que é um concurso interno, né, é, os gestores da rede municipal eles só, agora eles só podem ingressar através de concurso de acesso, ou seja, tem que ser professor da rede municipal, é, não é aberto pra pessoas de fora – e aí eu fiz o primeiro em 2012, pra coordenadora pedagógica, 2017 acessei (?) a direção de escola, e aí em 2021 eu vim pra supervisão escolar, aí atualmente eu atuo, esse é o 2º ano atuando na Diretoria Regional de São Miguel, aí lá, especificamente, eu atuo num território próximo ali ao Cemitério da Saudade...eu tenho, é, eu acompanho 9 unidades escolares, né, 2 de Ensino Fundamental, é, 6 Creches Conveniadas, e uma EMEI, que é dos 4, 5 anos, e, é, acompanho 3 unidades do MOVA, né, desse movimento de alfabetização, que tem convênio com a prefeitura, mas esses já são mais distantes ali do centro de São Miguel, estão lá no finalzinho, lá no Jardim Robru, Jardim Nazaré...basicamente é isso...

4 Como você avalia as discussões sobre gênero e violência contra a mulher em nossa sociedade, primeiramente?

R. Eu penso que a gente que, assim, tem uma certa vinculação com movimentos sociais, com, é, grupos, assim, eu acho que a gente é um pouco dentro de uma bolha, é o sentimento que eu tenho, então, é, ao mesmo tempo que eu posso dizer

que no meu meio de convívio isso é um assunto extremamente tratado, debatido, é, não silenciado, e todos os casos que a gente presencia são problematizados, eu não acho que isso é, como posso dizer, eu não acho que isso é o reflexo da sociedade, e eu percebi o que me faz pensar isso é, quando estou em outras situações, né, que, em outros grupos, com outras pessoas que não fazem parte desse ciclo que eu faço, e quando eu percebo que, entre, é, as próprias pessoas que militam, que estudam sobre o tema, a gente presencia situações assim, né, (ininteligível) como é um, algo que é estrutural, mesmo entre as pessoas que têm uma determinada formação pra lidar com essas questões...

5 E no ambiente escolar, como você avalia que são tratadas essas questões?

R. Eu penso que, é, no ambiente escolar a gente tem, é, alguns entraves, né, é, a gente, nós temos sim, é, tido discussões, eu posso dizer que, como estudante que fui também, né, como todos nós fomos, pensar que no tempo que eu estudei não eram assuntos que eram tratados em nenhuma circunstância, em nenhum momento, e hoje a gente já verifica uma mudança, né, então eu, quando eu vou nas visitas nas escolas a gente percebe, é, enfim, nos trabalhos dos estudantes, os cartazes que são colocados nas, é, nos corredores, os próprios registros que os gestores produzem, que os professores produzem, quando eu estava na direção também isso era uma demanda que era trazida pelos próprios estudantes, então eles queriam, é, estudar sobre isso, discutir sobre isso, fazer trabalhos sobre essas questões, é, há professores que são muito engajados nessas questões, mas, enfim, acaba sendo uma coisa ainda muito personificada, né, então, quando o gestor traz essas bandeiras pra dentro da unidade isso vai estar mais forte, quando tem professores que, é, que militam ou que, é, entendem a importância desse debate dentro das unidades escolares, isso vai estar mais forte, e lugares que não há essa, esses grupos, não há essas pessoas, infelizmente, essas questões não vão aparecer...e esse ano eu estou tendo uma experiência muito interessante: eu acompanho duas unidades no ensino fundamental, e uma é o oposto da outra, embora estejam ambas no mesmo território, e uma, ela é extremamente produtora de violências, e todas são, né, de uma certa forma, é impossível negar que há violência no ambiente escolar, mas uma, ela é produtora, e ela não traz essas questões, então ela não trabalha, não trabalha com a participação dos estudantes,

com a escuta, e aí a gente vê uma quantidade homérica de conflitos, conflitos com as famílias, comunidades, e interessantemente é uma escola gerida por mulheres...e aí, a outra unidade, ela já não, é uma unidade que as pessoas têm uma militância social, atua em movimentos sociais, é, então, você vê isso gritando pelas paredes, né, então você vê os trabalhos dos meninos, você vê o debate acontecendo, as falas, as conversas, a forma como o diálogo é tratado, como um diálogo, eles trazem isso, é, eu já acompanhei algumas intervenções deles entre conflitos com os estudantes, e isso é, é, pano de fundo, eles pedem auxílio pra mim, quando necessitam fazer uma questão que, a questão da feminilidade tá sendo colocada em xeque, e aí é interessante que é uma equipe de homens, é uma equipe gestora toda de homens, mas aí você vê que tem uma questão do lugar de fala, mas tem uma questão de, é, compromisso mesmo com a mudança da sociedade, com a questão do respeito aos direitos humanos, então esse ano eu tô vivendo essa experiência...uma dessas escolas, é, eu acho que os professores foram um tanto quanto silenciados, por isso que eu pego eles esse ano, né, o primeiro ano que eu tô acompanhando esse território, mas, é, é um território de atuação muito forte de movimentos conservadores, religiosos, então é uma escola que tem registro, é, muito grande assim de, é, homofobia, então a gente tem um problema de não aceitação de professores que sejam LGBTQI, então é um território, talvez, não seja só pelo fato das pessoas – aí é uma hipótese, né -, só o fato das pessoas que estão ali não estarem tão engajadas nesses temas, é, me parece que os movimentos conservadores ali conseguiram exercer o seu papel, né, e fazer esse silenciamento, então, praticamente é uma escola que não trata de temas que fujam do conteúdo, aquele conteúdo mais tradicional...

6 Você já presenciou algum caso de machismo, misoginia e outras formas de violência contra a mulher na escola?

R. Sim...

7 Se presenciou, pode descrever, brevemente, o ocorrido?

R. Olha, foram várias porções, mas eu posso, é, uma das mais recentes que eu tenho presenciado é nesse cargo de supervisora escolar, a gente, quando vai fazer

algum questionamento pras nossas chefias, é, há uma tratativa muito explícita de diferença entre os supervisores e as supervisoras, e quando são as supervisoras, é, a gente tem exatamente isso: é levantar voz, é sair e deixar falando sozinha, não validar a fala, muitas vezes, e, pra gente conseguir algumas coisas, a gente precisa, é, meio que, sabe, quase fazer uma tese ali pra você conseguir argumentar, e o mesmo tratamento a gente não vê, é, (ininteligível) aos rapazes, né, então, mesmo situações de absenteísmo, né, então, não participar de uma atividade que se sabia que era programada pra todos, é, quando são as mulheres fica evidenciado que não participou, se explicita isso de uma maneira muito ruim, e o mesmo não acontece com os rapazes, e é esdrúxulo, se você participar de uma das nossas reuniões, a gente chega a ficar com vergonha, quando tem, né, essas situações de conflito, assim, de debate de ideias, que é normal, né, vai acontecer sempre, é, o silenciamento é uma coisa gritante...

8 Chegou a intervir em alguma situação desse tipo de violência? Justifique.

R. Olha, a gente, de verdade, não como deveria, né, a gente se coloca, é, briga, tal, mas a gente nunca, é, e essa é uma questão até que nós colocamos, que a gente precisava trabalhar no nosso grupo, nós nunca usamos esse argumento, né, “vocês estão falando assim” ou “vocês estão agindo assim porque vocês estão falando com mulheres”, ou coisa desse tipo, porque eu acho que é a argumentação que precisa ser colocada, né...é, a gente teve um bom diálogo sobre isso, é, mas, eu ainda acho que tá faltando essa intervenção mais, mais incisiva...a gente intervém, sim, mas não como deveria, e eu vou te falar a verdade, numa ocasião dessas reuniões em que houve aí um levantar de vozes, e o negócio ficou mais, mais complicado, eu lembro de ter me silenciado também, e não consegui intervir imediatamente...é bem difícil...

9 Você já presenciou algum caso de violência física, verbal ou psicológica contra a mulher entre suas(seus) aluna(o)s em sala de aula? Quais os desdobramentos disso, caso se recorde.

R. É, eu me recordo que eu trabalhei, sim, numa EMEF que a gente tinha muitas situações, né, de conflito assim, e que eles chegavam, sim, a se agredir, né, e se impor através da força física, quando não, um sofrimento psicológico, né, então,

submetendo a pessoa ali a uma série de, é, de constrangimentos, principalmente pelo fato de que, no Ensino Fundamental, muitas meninas acabam ficando “mocinhas” e, comumente, às vezes, o primeiro sangramento acontece na unidade, elas não estão preparadas, tal, né, e ainda mais num lugar de baixa renda, assim, é mais complicado, então, quando isso acontece, eu lembro de mais de uma vez, é, “essa menina vai sofrer intimidações, vai virar piada e tudo, e a gente, é, eu lembro de sempre fazer essas intervenções, mas assim, tem horas que você, te falta repertório, sabe, de como fazer intervenção ali, porque eles são uma faixa etária muito complexa, né, que é de meninos até 14, 15 anos, são muito novinhos, né, são crianças ali, entrando na adolescência, e há intervenções que você faz, é, que você pode piorar, né...diálogo com eles não é uma coisa como você faria com adolescentes, maiores, ou como um adulto, né, é, e eu vou te falar a verdade que eu me recordo que, em algumas ocasiões, em vez de ajudar eu atrapalhei...rs...

10 Algum(a) aluno(a) já apresentou algum sintoma de que sofre ou presencia cotidianamente algum tipo de violência doméstica contra mulheres (contra ela mesma, contra mãe, a irmã, alguma outra mulher da família ou mesmo alguma amiga)?

R. Na direção eu tive mais contato com esses casos, como professora eu tive também, como CP, mas na direção eu pude acompanhar isso de uma maneira mais explícita, não sei se por conta da época, que era uma época que a gente estava tendo muitos casos de auto-mutilação, tentativas de suicídio, né, um fenômeno que estava acontecendo ali um pouco antes da pandemia, nos anos antes da pandemia, e, e a gente, né, comumente eram as meninas que faziam isso, era assustador...eu me recordo que, a primeira vez que eu vi um braço todo cortado eu fiquei muito assustada, eu não entendi, aí fui buscar informação, né, porque, até então, eu quis trabalhar na educação infantil, né, fiquei 4 anos na educação infantil, então tinha perdido um pouco o foco da EMEF, né, mas, é, e aí quando você vai tentar entender, investigar a situação, pra saber porque que a dor psicológica tá tão forte que você se infringe uma violência física pra que essa dor que você sente, psicológica, né, essa dor física meio que ocupe o espaço da sua cabeça pra você não pensar nessa dor psicológica, sempre tinha a ver com violência doméstica, né, em todos os casos, todos os que eu atendi, e não foram poucos...é, e aí tinha de tudo, né, desde

violência sexual, é, como episódios mesmo de violência doméstica, ou a mãe, então, meninos que viam constantemente mãe apanhando do companheiro, não necessariamente era o pai, é, aí algumas vezes elas também sendo vítimas ou tentando defender a mãe, e aí entrando no meio dessas brigas, e aí assim, família bastante complexa, né, não tem aquele amparo, né...prender esse pai, ele é o que garante a renda familiar, sabe, então é um ciclo assim muito complicado, e aí, o que eu achei interessante é que, na prefeitura a gente tem uma coisa chamada “Ciclo Autoral”, que é o 7º, o 8º e o 9º ano, e a proposta desse Ciclo é que os meninos construam um projeto de intervenção social, né, então eles precisam pensar sobre problemas do cotidiano deles e como, que propostas que eles teriam de solução, pesquisar sobre isso, e, assim, a quantidade de grupos de estudantes que eu acompanhei que traziam como tema a violência doméstica, a violência contra a mulher, o feminicídio, era muito grande, então, todo ano, pelo menos 2 ou 3 grupos, né, de estudantes traziam esses tema, e quando você ia conversar com eles você via que era um tema que ele não estava trazendo por curiosidade, porque ele queria saber mais, não, era um tema dele, então acho que era uma busca ali, pra buscar repertório de como lidar, de como lidar com essas questões, alguns casos a gente conversa, né, no individual com o estudante, mas era, é, assustador...agora lá em São Miguel, a gente, eu vou te dizer uma situação que eu vivi no ano passado que foi muito marcante pra mim: a gente tem um problema de violência contra a mulher em São Miguel, de uma forma muito forte, uma coisa assustadora, até, e acho que relacionado com aspectos socioeconômicos, enfim, uma série de questões, e aí eu trabalhei num território muito vulnerável no ano passado, que chama Jardim La Penha (?), que é bem ali naquele complexo do Jardim Pantanal, aquele lugar que alaga, famoso ali, que é bem no centro de São Miguel, mas é pra depois da linha do trem, e aí, é, uma situação foi assim: a diretora me pediu ajuda, né, de intervenção, porque ela estava fazendo a saída da creche e aí vinha vindo uma mãe buscar a criança, e a mãe desmaiou, assim, já dentro da escola, numa rampa que sobe pras salas do 2º piso, aí, né, foi aquela movimentação pra socorrer, né, a pessoa, quando eles olharam ela estava toda arrebatada, toda estourada, e aí, coisinhas dela caíram ali no chão, tal, aí a diretora chamou, né, falou que levaria ela no médico, “vamos no médico, te levo”, tal, pegou a criança, pôs todo mundo dentro do carro dela, não pensou 2 vezes, levou pro hospital, e aí a diretora falou que, no caminho, ela tinha, olha só a

situação, ela apanhou, aí ela foi no bom prato, pegou uma comida, trouxe pro filho, ela falou “ah, mamãe pegou, foi lá no bom prato pegar comida que você gosta, o frango...”, então, uma região ali que é, e, aí tudo bem, passou no médico e tudo, é, aí a diretora levou ela pra casa, mas ela não aceitou que levasse ela até na casa dela, a diretoria insistiu “não, deixa eu...”, “não, não, não, me deixa aqui, me deixa aqui, aqui já tá perto, tal...” e aí ela falou que o que mais doeu é que no caminho todo ela foi tentando acal..., é, brincar com o filho, é, falar pra ele “ó, quando chegar mamãe vai esquentar o frango que você gosta, tal, tá aqui, a mamãe comprou...”, e aí, assim, é uma região que é dominada, né, pelo poder paralelo, a escola não pode acionar a polícia, né, pra essas questões, então, essa, é, esse eu acho que foi um dos piores casos que eu vi de violência doméstica, que, na verdade eu falei pra diretora “olha, nessa situação a gente vai monitorar a criança, pra que, porque se ela for vítima de violência a gente vai ter que fazer alguma coisa, não sei muito bem o que, porque o Conselho Tutelar também não é permitido entrar nesse lugar, e, mas daí a gente monitora, e com a mãe a gente, implicitamente, pode fazer algum trabalho, alguma questão assim, mas realmente a gente não tem muito, né, a menos que ela peça ajuda, né, de alguma maneira, a gente não tem autoridade pra entrar dentro da casa dela e tirar ela de lá de dentro, essas coisas, né”...mas eu vou te falar, Ricardo, que esse foi um dos casos que mais me machucou...

11 Você considera importante a discussão sobre qualquer tipo de violência doméstica, familiar ou em ambientes de trabalho contra a mulher, na escola?

R. Eu acho sim, é bastante importante, só que eu acho que é insuficiente, então, como eu dei o exemplo dessa unidade, que eles têm feito esse trabalho mais apurado, vamos dizer assim, mais engajado, de refletir sobre essas questões, quando existe uma questão prática, uma situação que não, que extrapola o ambiente escolar, a gente não vê uma rede de proteção estruturada pra lidar com isso, então, assim, em nenhum momento a gente vai defender encarceramento de trabalhador, né, é no mínimo (ininteligível), então, é, mas aí, assim, é, eu não defendo, particularmente, eu não acho que a prisão, ainda mais no sistema prisional brasileiro, que ele resolva alguma questão dessa, mas eu penso que nós já temos experiências exitosas no Brasil, de, é, amparo a essas famílias que passam por

essas questões e todos são considerados vítimas, inclusive o agressor, e aí, você consegue fazer um trabalho de, aí sim, de quebra de ciclo, porque você trabalha com todos, mas numa perspectiva de acolhimento, de entender, né, porque, né, numa situação assim, né, a gente sabe que a pessoa não é violenta, ela se torna violenta a partir das violências que foram cometidas contra ela, então, essa perspectiva eu acho que falta, e aí eu vejo, eu tenho ficado muito preocupada, não só com essa questão do feminicídio, homicídio, ou não feminicídio mas a misoginia, de uma maneira (ininteligível), né, que não chegue às vias de fato, mas o próprio racismo também, né, que parece que tudo termina em a pessoa que cometeu um crime ser preso, e aí eu acho que às vezes a gente que milita nesses grupos tem até uma certa contradição, né, porque, se a gente conhece o sistema prisional brasileiro, a gente sabe muito bem a quem ele serve, e ao que ele serviu durante todo esse período, e a gente sabe isso, né, que o pai do Neymar, ele pode até ser preso, mas vai ser uma coisa assim que ele logo sai, agora, uma pessoa dessa da comunidade, se ele for preso, primeiro que ele não tem nem os recursos pra acionar um advogado, alguma coisa assim, né, então, nem a informação pra ir buscar a Defensoria Pública, também essa é a verdade, então é, eu acho que falta, eu acho que a escola ela tem feito esse trabalho, só que eu acho que tá ficando muito superficial, né, e aí, numa questão identitária, somente, e aí a gente tá, fazendo, meio que pensando nisso, né, que tudo se resolve com cadeia, porque, eu fico imaginando se, quantas cadeias a gente vai ter que construir então, então, tem me incomodado, embora eu acho muito importante, acho, sim, que tem que ser tratado, acho que são temas que perpassam, é, a nossa cultura, a nossa sociedade, então ali nos, os estudantes pedem, né, eu acho que esse que é um ponto também, só que eu acho que a gente precisa, é, virar a chave, né, que não basta você dizer que é crime, porque aí parece que é isso, né, então, beleza, prendeu a pessoa resolveu o problema, e na verdade você gera uma série de outros problemas a partir de um encarceramento de um trabalhador, né, então, eu tenho me incomodado ultimamente com isso, Ricardo, bastante...

12 Você se considera preparada(o) para intervir ou conversar com suas(seus) aluna(o)s sobre questões de gênero e violências contra a mulher com suas(seus) aluna(o)s ou mesmo entre suas(seus) colegas de trabalho?

R. Olha, com os estudantes eu me sinto, é, hoje eu já me sinto tranquila pra abordar esse tema, com os estudantes maiores...eu acho que com os pequenos eu teria uma certa dificuldade de criação de repertório, porque eles também trazem essas questões, mas ainda assim eu entendo que eu conseguiria, iniciar, sim, essa conversa...eu tenho essa dificuldade maior do jeito que eu tô te falando, de lidar, de amparar os gestores, né, que vem, como essa diretora que veio me procurar e que você meio que dá colo, só, né...não é, eu não sinto assim, apesar das formações que eu fiz e tudo, eu, a solução, né, acho que essa que é a questão, a pessoa quer uma solução, e solução, a gente da educação não tem pra dar, né, a gente tem, é, um trabalho, né, de formiguinha, que a gente vai iniciando lá no berçário, pra construir uma sociedade melhor, e pra não criar mais pessoas violentas, né, pessoas que vão poder dialogar, vão resolver esses conflitos de outra maneira, mas, é, até lá, até a gente ter esse mundo ideal, ainda falta, ainda tem essa dificuldade, de lidar com os adultos, é, com essa sensação de impunidade, não é nem de impunidade, né, mas uma sensação, assim, de impotência, acho que essa é que é a palavra, impotência, diante de fatos tão graves...

13 E quanto aos meninos e os homens, você também considera importante, principalmente na sala de aula, a participação deles no processo de conscientização quanto às questões envolvendo gênero e violência contra as mulheres?

R. Eu acho que é fundamental, porque eles também vivenciam, né, situações de violência, e muitas vezes também são educados ali numa base machista, né, então, é, acho que talvez a escola possa ser o único lugar que ele vai ter a oportunidade de refletir sobre algumas coisas, né, coisas, pequenas, como por exemplo, porque que ele pode brincar nas férias e a irmã dele tem que ficar ajudando em casa, né, e coisas maiores, né, tipo, não aceitar um término de um relacionamento, por exemplo, achar que a mulher é objeto, coisas assim, que são do cotidiano dele, entender, né, que o pai, que a gente não usa de força física contra outra pessoa, em nenhuma situação isso seria permitido, tal, então, eu acho muito legal porque às vezes é o único lugar que ele vai ter acesso a outra informação...

14 Você já teve que conversar com algum aluno ou mesmo um colega professor sobre isso?

R. Eu não me lembro...como a gente dividiu um pouco as questões de atendimento, eu, dos meninos, de atendimento dos meninos, eu não, não lembro, eu me lembro de atendimento em relação a questões homofóbicas, isso eu lembro de ter feito, sim, mais de uma vez, mas, não, eu não me lembro...eu lembro dessa conversa que eu citei pra você, um pouco antes, que a gente precisou ter lá na supervisão escolar..., e isso, sim, lá a gente chamou o pessoal um pouco na “chinha”, sim, mas, não, foi isso, foi uma conversa, mesmo...

14 Você considera que as escolas deveriam proporcionar algum tipo de formação complementar para aluna(o)s e professora(e)s/gestora(e)s e funcionária(o)s que aborde as questões sobre gênero e violência contra as mulheres no ambiente escolar?

R. Eu acho que teria que fazer parte do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, né...eu penso que essas questões, todas as questões relacionadas ao, é, aos direitos humanos, elas teriam que perpassar o currículo...na rede municipal isso faz parte, né, do currículo oficial, tá relacionado, agora, a parte das formações é que eu acho que pega, porque , nós temos, sim, a prefeitura tem uma parceria com o instituto Vladimir Herzog, e nós temos uma plataforma de formações com esse instituto pra lidar com essas questões muito bacana, a gente tem um material chamado “Respeitar é preciso”, por exemplo, e que ajuda bastante numa série de situações...a gente tem alguns materiais produzidos, inclusive pra identificar as violências, saber lidar com elas, só que, o que eu acho que acontece: a maioria dessas formações elas acabam sendo dadas opcionais, né, então você vai fora do seu horário de trabalho, você se organiza pra participar, e aí é aquela coisa, né, é muito difícil, né, ainda mais pra um professor que trabalha às vezes em duas escolas, três, aquele horáriozinho que ele tem, ele teria que investir numa formação, então, é assim, que é dada, é, agora, as condições de participação dos profissionais é que fica bem comprometida, por exemplo, eu trabalho 40 horas semanais, fora os tempos de deslocamento, então, de verdade, a vontade de fazer cursos tem, agora, sabe, seu corpo aguentar ali é complexo...mas eu acho que teria

que ter, assim, eu não sei se mais formações in loco, porque os professores têm os momentos deles de formação, ou parte da jornada desses professores poderem ser usadas pra esses momentos formativos, porque são temas muito significativos que tomam bastante do cotidiano da escola...

15 Considerando a realidade de sua(s) escola(s) no debate sobre o tema, que conceito você atribuiria para esse contexto, em termos de conscientização e ações culturais sobre a temática da violência contra a mulher: a) Muito bom; b) Bom; c) Regular; d) Insuficiente; e) Péssimo

R. Regular.

16 Considerando a sua experiência na educação e as suas percepções sobre o tema, qual a sua avaliação geral sobre o que faz e o que poderia fazer a escola em relação ao tema violência contra a mulher?

R. Eu penso que a escola precisaria se articular em seu território, com os outros agentes, públicos ou agentes sociais que lidam, conhecer esse território, é, por exemplo, essa diretora, ela tinha um conhecimento do território, ela respeitou a mãe, ela sabe dos contextos, né, então, é fundamental você conhecer o território em que você está inserido, conhecer a comunidade que você atende, é, a realidade que está ali presente, depois, você mapeia os parceiros que você teria pra te ajudar, pra te auxiliar, que aí você constrói de maneira coletiva, porque isso tem que ser uma coisa, né, do coletivo da escola, as ações pra identificação, pra prevenção, pra conscientização dos estudantes, dos profissionais, e pros encaminhamentos de situações que venham a acontecer...eu acho que assim a gente consegue ter um, é, assim, um plano mesmo, um plano estratégico pra lidar com um assunto tão grave...não dá pra gente agir no calor da emoção, uma pessoa chega estourada e aí, nossa, começa aquela correria, o que é que a gente faz, tal...a escola, ela teria que pensar, se preparar pra isso, com antecedência, e de uma maneira muito técnica, né, embora que vai mexer com questões emocionais, da nossa sensibilidade e tudo mais, mas eu penso que é fundamental...é igual a questão de prevenção de acidentes, né, a gente precisa estar preparado pra lidar com isso e ter um protocolo, que ele vá funcionar, não sei, né, mas que a gente, pra que as

peessoas tenham minimamente a formação pra saber como agir em situações tão sensíveis como essa...

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROF. LEONARDO DE MELO SOARES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Leonardo de Melo Soares**, RG nº **25.078.431-2**, fui convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada **"Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica"**, e desenvolvida pelo pesquisador **José Ricardo Machado**, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado de que o objetivo da referida investigação acadêmica é: propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher.

Informo que a minha participação no referido estudo será responder ao questionário semiestruturado e que recebi do pesquisador da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do estudante ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao pesquisador pelo correio eletrônico ricardo48machado@uni9.edu.br ou pelo celular nº (11) 9 9948 3362 e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jer@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 23 de agosto de 2023.



Leonardo de Melo Soares - Participante da pesquisa

José Ricardo Machado - Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFa. DANIELA PINHEIRO DE OLIVEIRA

29/08/2023, 10:12

Imagem (19).jpg

PROGRAMA DE PÓS-
PROFISSIONAL GESTÃO E
(PROGEPE)



GRADUAÇÃO
PRÁTICAS EDUCACIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Daniela Pinheiro de Oliveira, RG nº 524.388-2, fui convidada a participar da pesquisa de Mestrado intitulada "**Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica**", e desenvolvida pelo pesquisador José Ricardo Machado, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informada de que o objetivo da referida investigação acadêmica é: propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher.

Informo que a minha participação no referido estudo será responder ao questionário semiestruturado e que recebi do pesquisador da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.


Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informada de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, nem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informada que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do estudante ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao pesquisador pelo correio eletrônico ricardo48machado@uni9.edu.br ou pelo celular nº (11) 9 9948 3362 e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jer@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 23 de agosto de 2023.


Daniela Pinheiro de Oliveira - Participante


José Ricardo Machado - Pesquisador Re

**APÊNDICE – G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROF. THIAGO GOMES NOVAES**

UNINOVE
Universidade Nove de Julho

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Thiago Gomes Novaes**, RG nº 33.535.453.1, fui convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada "**Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica**", e desenvolvida pelo pesquisador **José Ricardo Machado**, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informado de que o objetivo da referida investigação acadêmica é: propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher.

Informo que a minha participação no referido estudo será responder ao questionário semiestruturado e que recebi do pesquisador da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que ~~autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome,~~ bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.


Ressalto, também, que fui informado de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informado que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do estudante ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao pesquisador pelo correio eletrônico ricardo48machado@uni9.edu.br ou pelo celular nº (11) 9 9948 3362 e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jer@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 23 de agosto de 2023.

Thiago Gomes Novaes - Participante da

José Ricardo Machado - Pesquisador Re



APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFa. RENATA PEREIRA PARDIM



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Renata Pereira Pardim**, RG nº 32.422.371-7, fui convidada a participar da pesquisa de Mestrado intitulada **“Violência contra a mulher: uma proposta de reflexão e intervenção na educação básica”**, e desenvolvida pelo pesquisador **José Ricardo Machado**, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe-Uninove).

Fui informada de que o objetivo da referida investigação acadêmica é: propor discussões e intervenções pedagógicas para a Educação Básica de forma a promover debates sobre questões de gênero e de violência contra a mulher.

Informo que a minha participação no referido estudo será responder ao questionário semiestruturado e que recebi do pesquisador da presente pesquisa todos os esclarecimentos necessários ao entendimento de meu papel neste trabalho.

Estou ciente de que autorizei a minha identificação e divulgação de meu nome, bem como das informações prestadas por mim nesta pesquisa.

Ressalto, também, que fui informada de que, a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste documento, posso recusar-me a prestar informações para este trabalho e de que não terei quaisquer sanções com esse fato, bem como despesas de ordem material, ao concordar em participar desta pesquisa.

Por fim, fui informada que, caso tenha alguma dúvida ou alguma necessidade de comunicação decorrente de problema ou transtorno que exija algum amparo oficial, do estudante ou do Programa responsável pelo trabalho, devo dirigir-me, primeiramente, ao pesquisador pelo correio eletrônico ricardo48machado@uni9.edu.br ou pelo celular nº (11) 9 9948 3362 e, posteriormente, caso necessário, ao Diretor do Programa, por meio dos seguintes contatos: E-mail: jer@uninove.br e Tel.: 55 (11) 3385-9288.

São Paulo, 23 de agosto de 2023.

Renata Pereira Pardim - Participante da pesquisa

José Ricardo Machado - Pesquisador Responsável