



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTAS PARA REBECA: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE AS
VIOLÊNCIAS CONTRA MENINAS E MULHERES EM UMA ESCOLA
POLICIAL MILITAR**

ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA

**JOÃO PESSOA
2020**

ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA

CARTAS PARA REBECA: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE AS
VIOLÊNCIAS CONTRA MENINAS E MULHERES EM UMA ESCOLA
POLICIAL MILITAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito para obtenção de grau de Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Professora Doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DA DOUTORANDA **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA** ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CE/UFPB.

Aos oito (08) dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um (2021), às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB, em sala virtual meet.google.com/kwf-vacu-tiy, realizou-se a sessão (gravada) de defesa de TESE da doutoranda **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA**, matrícula 20161011604, intitulada **"CARTAS PARA REBECA: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE AS VIOLÊNCIAS CONTRA MENINAS E MULHERES EM UMA ESCOLA POLICIAL MILITAR"**. Estavam presentes, os Professores Doutores: Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Orientadora/PPGE/CE/UFPB); Jeane Felix da Silva (PPGE/CE/UFPB); José Leonardo Rolim de Lima Severo (PPGE/CE/UFPB); Jane Felipe de Souza (UFRGS); Salete Maria da Silva (UFBA); Fábio Gomes de França (CEPM/PB) e demais convidados. A **PROFA. DRA. MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO** na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra à doutoranda **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA**, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua Tese. Após exposição oral apresentada pela doutoranda **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA**, a **PROFA. DRA. MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a doutoranda **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA**, respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pela Orientadora a **PROFA. DRA. MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, que se reuniu secretamente com os Membros da Banca Examinadora, em outra sala virtual (<https://meet.google.com/vhr-hkfo-fcg>), e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a TESE: **Aprovada**. A banca ressaltou a relevância do tema e considerou que a tese apresentada atende aos requisitos de ordem teórica e metodológica para sua aprovação. Não obstante, recomendou que sejam observados os apontamentos contidos nos pareceres anexos na revisão para depósito da versão final. A seguir, a **PROFA. DRA. MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO** Orientadora, apresentou o parecer da Banca Examinadora à Doutoranda **ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA** bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Gloria de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 08 de fevereiro de 2021.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

R789c Rosa, Ana Cristina Batista de Souza.

Cartas para Rebeca : reflexões docentes sobre as violências contra meninas e mulheres em uma escola Policial Militar / Ana Cristina Batista de Souza Rosa. - João Pessoa, 2020.

154 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho Pessoa. Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Violência contra a mulher. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Cultura Escolar. 4. Currículo. I. Pessoa, Maria Eulina Pessoa de Carvalho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37-055.2(043)

Dedico,

*À Rebeca Cristina Alves Simões (In Memoriam) e a
tantas inúmeras vítimas da violência contra a
mulher.*

AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado, por me permitir trilhar caminhos que me possibilitam aprender e reaprender, enquanto me metamorfoseio na busca de ser um ser humano sensível, mas resiliente e sempre aberta a novas aprendizagens.

Ao meu esposo Daniel e meus filhos Lucas e João Filipe, por apoiarem minhas escolhas, pelo amor e apoio incondicional.

À minha mãe Hosana, que sempre tem gerado forças de si mesma e compartilhado comigo para que eu consiga realizar nossos sonhos.

À minha querida orientadora Maria Eulina, pela oportunidade, credibilidade e incentivo para seguir em frente mesmo diante das adversidades.

À minha terapeuta Ana Karen, que com seu profissionalismo interveio de forma eficaz, contribuindo para que eu não desistisse dos meus objetivos.

À professora Jeane Félix, que vem acompanhando o meu percurso desde o mestrado e com quem tenho aprendido de forma direta e indireta, como discente e nos momentos de lazer, a me construir como mulher feminista, por aceitar participar da avaliação deste trabalho.

À Dra. Gilberta Soares Santos, Ex-Secretária da Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana da Paraíba, por suas valiosas contribuições a este trabalho durante a qualificação.

Às Professoras Jane Felipe de Souza, da UFRGS e Salete Maria da Silva, da UFBA, por aceitarem o convite para participarem da avaliação final deste trabalho.

Ao professor José Leonardo Rolim da Silva Severo e ao Capitão Fábio Gomes de França, por suas sugestões na qualificação e disponibilidade para participarem da avaliação final deste trabalho.

Às minhas amigas Lígia Freitas, Adenilda Moraes e Francisca Jocineide Silva, pela amizade e parceria nos trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos anos, que nos proporcionaram momentos de encontros prazerosos e diálogos teóricos.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM, pelas oportunidades de aprendizagem e vivências que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Às/Aos docentes que participaram desta pesquisa, contribuindo para a produção de conhecimento científico sobre os seus saberes e fazeres pedagógicos.

A todas as pessoas que, de forma direta e indireta, estão contribuindo neste processo. Muito Obrigada!

Título: CARTAS PARA REBECA: REFLEXÕES EM UMA ESCOLA MILITAR SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Resumo

A violência contra a mulher é problema social, resultante das relações de gênero desiguais entre homens e mulheres, que contribuem para a perpetuação de um modelo de sociedade patriarcal, onde as mulheres se encontram em condição e posição de subordinação, tendo constantemente violados os seus direitos humanos. A desigualdade de gênero desencadeia diferentes formas de violência contra a mulher - psicológica, física, sexual, patrimonial e moral. A escola, como outras instituições sociais, pode através de suas práticas fortalecer a construção de identidades marcadas por relações de desigualdade de gênero que contribuem para reproduzir a violência contra a mulher ou enfraquecer a produção de masculinidades violentas através do currículo escolar. O objetivo desta pesquisa é analisar como docentes de uma escola pública estadual da Paraíba, que teve uma de suas estudantes estuprada e assassinada em 2011, têm problematizado este tema no currículo escolar. Refletir sobre como a violência contra a mulher pode se manifestar e se legitimar dentro e fora do contexto escolar é importante para se pensar em possibilidades de desconstruir práticas que violam os direitos das mulheres. As referências teóricas utilizadas para compreender o fenômeno estudado se baseiam em contribuições de pesquisadoras feministas como Heleieth Saffioti, Lourdes Bandeira, Lia Zanotta Machado, Marlise Matos, Miriam Pillar Grossi, Céli Regina Jardim Pinto, Guacira Lopes Louro, dentre outras/as. A pesquisa foi realizada através da análise documental dos Projetos de Intervenção Pedagógica – PIP e através da aplicação de questionário junto aos/às docentes da escola. Os dados foram analisados sob as lentes dos Estudos Culturais em Educação. Os resultados demonstram que apesar d@s docentes considerarem a violência contra a mulher um tema importante, este não tem recebido a devida atenção no currículo escolar, mesmo quando a escola tem o nome de uma estudante vitimada.

Palavras-chave: Gênero. Violência contra a mulher. Currículo. Cultura Escolar. Práticas Pedagógicas.

Title: LETTERS TO REBECA: REFLECTIONS ON VIOLENCE AGAINST WOMEN IN A MILITARY K12 SCHOOL

Abstract

Violence against women is a social problem, resulting from unequal gender relations between men and women, which contribute to the perpetuation of a model of patriarchal society, where women are in a condition and position of subordination, having their human rights constantly violated. Gender inequality triggers different forms of violence against women - psychological, physical, sexual, patrimonial and moral. Like other social institutions, the school can, through its practices, strengthen the construction of identities marked by relations of gender inequality that contribute to reproduce violence against women, or weaken the production of violent masculinities through the curriculum. The objective of this research is to analyze how teachers of a public state school in Paraíba, which had one of its students raped and murdered in 2011, have problematized this theme in the school curriculum. It is important to reflect on how violence against women can manifest and legitimize itself inside and outside the school context in order to think about possibilities to deconstruct practices that violate women's rights. The theoretical references used to understand the phenomenon are based on contributions from feminist researchers such as Heleieth Saffioti, Lourdes Bandeira, Lia Zanotta Machado, Marlise Matos, Miriam Pillar Grossi, Céli Regina Jardim Pinto, Guacira Lopes Louro, among others. The research was carried out through documentary analysis of the school's Pedagogical Intervention Projects – PIP, and through the application of a questionnaire among teachers. The data were analyzed under the lens of Cultural Studies of Education. The results show that although teachers consider violence against women to be an important topic, it has not received due attention in the school curriculum, even in a school that is named after a victimized student.

Keywords: Gender. Violence against women. Curriculum. School Culture. Pedagogical practices.

Título: CARTAS PARA REBECA: REFLEXIONES SOBRE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN UNA ESCUELA MILITAR

Resumen

La violencia en contra de la mujer es un problema social, resultado de las relaciones desiguales de género entre hombres y mujeres, que contribuyen a la perpetuación de un modelo de sociedad patriarcal, en donde las mujeres se encuentran en una condición y posición de subordinación, siendo violado constantemente sus derechos humanos. La desigualdad de género desencadena diferentes formas de violencia en contra la mujer: psicológica, física, sexual, patrimonial y moral. La escuela, como otras instituciones sociales, puede a través de sus prácticas, fortalecer la construcción de identidades marcadas por relaciones de desigualdad de género que contribuyan a reproducir la violencia en contra la mujer o disminuir la producción de masculinidad violenta a través del currículo escolar. El objetivo de esta investigación es analizar cómo docentes de una escuela pública estatal de Paraíba, a la que en 2011 violaron y asesinaron a una de sus alumnas, problematizan este tema en el currículo escolar. Reflexionar sobre cómo la violencia en contra las mujeres puede manifestarse y legitimarse adentro y afuera del contexto escolar es importante para pensar en las posibilidades de desmontar actos que vulneran los derechos de las mujeres. Las referencias teóricas utilizadas para comprender el fenómeno estudiado se basan en aportes de investigadoras feministas como Heleieth Saffioti, Lourdes Bandeira, Lia Zanotta Machado, Marlise Matos, Miriam Pillar Grossi, Céli Regina Jardim Pinto, Guacira Lopes Louro, entre otras. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis documental de los Proyectos de Intervención Pedagógica - PIP y mediante la aplicación de un cuestionario con los profesores de la escuela. Los datos fueron analizados bajo la visión de Estudios Culturales en Educación. Los resultados muestran que aunque los maestros consideran la violencia en contra la mujer como un tema importante, éste no ha recibido la debida atención en el currículo escolar, incluso cuando la escuela lleva el nombre de un estudiante victimizado.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	13
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	
VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES EM FOCO.....	29
1.1 Movimentos Feministas	30
1.2 Gênero e Violências contra as Mulheres	42
1.3 Políticas Públicas no Combate à Violência de Gênero contra as Mulheres	54
1.4 Quando a Escola foi chamada a tratar das Violências de Gênero contra as Mulheres no Currículo Escolar?	59
1.5 Como falar de Violências de Gênero contra as Mulheres na Escola? Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Educação Básica do Estado da Paraíba 2012-2020	64
1.6 Currículo, Cultura Escolar, Gênero e Violências contra as Mulheres	71
CAPÍTULO 2	
ABORDAGEM METODOLÓGICA: COMO PESQUISAR VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NA ESCOLA	76
2.1 Desenhando um Caminho de Pesquisa	77
2.2 Conhecendo o Campo de Pesquisa	79
2.3 Violências contra as Mulheres no Currículo de uma Escola Militar	87
2.3.1 Uma parte da história do Currículo do Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões	87
2.3.2 Ações Curriculares sobre as Violências contra as Mulheres no contexto de uma Escola Militar	90
CAPÍTULO 3	
CARTAS PARA REBECA: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DO TEMA VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NO CURRÍCULO ESCOLAR	105
3.1 Caracterização d@s Sujeit@s da Pesquisa	105
3.2 Violência contra as Mulheres no Currículo Escolar, é importante?!	107
3.3 Ação Docente: Quando e como as Violências contra as Mulheres aparecem no	

Currículo Escolar?	113
3.4 Violências contra as Mulheres no Currículo: Qual a dificuldade?	
Nenhuma?!	118
3.5. Como nós queríamos ter lhe protegido para que isso nunca tivesse acontecido! Cartas para Rebeca	126
3.6 Violências contra as Mulheres: Quem se importa?	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
IN MEMORIAN	137
REFERÊNCIAS.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPOCS - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNCM – Conselho Nacional da Condição da Mulher
CPM - Colégio da Polícia Militar
DEAM - Delegacia Especializada para Mulheres
DDM – Delegacia de Defesa da Mulher
EaD – Educação à Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EsP – Escola sem Partido
FESDAC – Festival de Desporto, Arte e Cultura
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GEDI - Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão
GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEBPB – Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JECRIM – Juizado Especializado Cível e Criminal
LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDC – Lesão Corporal Dolosa
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PMPB – Polícia Militar da Paraíba

PNAC – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROBEX - Programa de Bolsas de Extensão

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da educação Infantil

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI – Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEECT – Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

PREÂMBULO

Em 11 de julho de 2011, dia de retorno do recesso escolar estadual no Estado da Paraíba, a estudante Rebeca Cristina Alves Simões, na época com 15 anos de idade, saiu de sua casa, fardada, com destino à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Fernando Moura Cunha Lima, predominantemente conhecido como Colégio da Polícia Militar – CPM. Todavia, Rebeca não chegou ao destino. Ela foi sequestrada, estuprada e morta de forma brutal com tiros na cabeça.

A notícia chegou à escola no mesmo dia no início da tarde, deixando as aulas suspensas no turno da tarde e a comunidade escolar abalada. A polícia encontrou o corpo de Rebeca na praia de Jacarapé, município do Conde. Uma amiga da estudante, ao testemunhar tempos depois, relatou que um dia antes do fato, a estudante estava chorando muito na igreja e que disse que precisava conversar, mas não houve oportunidade.

Por que isso aconteceu? Quem teria motivos para fazer isso com uma menina caracterizada como meiga, educada e alegre? Essas e outras perguntas eram feitas por amig@s e pessoas da escola que conheciam Rebeca que, era conhecida por apresentar bom comportamento e ser uma jovem alegre e sociável.

O fato dela estudar em uma escola militar e, a princípio, a hipótese de o crime ter sido cometido por uma pessoa da corporação militar, inclusive com a suspeita de pessoas que trabalhavam na escola, não contribuíram para a visibilidade do crime que a jovem sofreu. Havia silêncio e medo de se falar no assunto. Tudo o que se sabia vinha das especulações da mídia. Com o passar dos dias, a rotina escolar voltou ao normal, o nome da escola mudou repentinamente, sem que fosse realizado algum evento *in memoriam* à estudante.

No mesmo ano da morte de Rebeca, foi publicada a Lei 9.492, de 27/10/2011, do Governo do Estado da Paraíba, de autoria do deputado estadual Janduhy, Carneiro, denominando de Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, a escola em questão, em homenagem à jovem assassinada.

Nesse período eu trabalhava na escola como docente e fiquei incomodada com o silenciamento e a invisibilidade que o caso tomou dentro da escola. Uma colega de trabalho que conhecia a estudante, alegara ter tido seu celular grampeado

pela justiça e apesar de eu perceber sua tristeza pela morte de Rebeca, ela evitava falar no assunto.

Passado o tempo, mesmo no aniversário da morte da jovem, a escola não tem realizado nenhuma ação que relembre Rebeca, o crime que ela sofreu e a importância de se falar de violência contra as mulheres na escola. É como se a jovem não tivesse existido ali. Para mim sugere uma invisibilização da estudante e do que aconteceu com ela, uma jovem que foi vítima de violência contra a mulher e que parece estar esquecida dentro da escola que carrega seu nome.

O caso Rebeca ocorreu sob segredo de justiça e após três anos de investigação, concluiu-se que o culpado pelo crime era o ex-padrasto da adolescente, o ex-Cabo da Polícia Militar Edvaldo Soares, o qual ainda se encontrava em julgamento. A principal hipótese sobre os motivos para o crime foi que a adolescente havia descoberto que o ex-padrasto estaria traindo a sua mãe em um relacionamento homoafetivo.

Nas redes sociais existe uma página no Facebook¹ sobre a estudante criada em 04/12/2012 e que ainda continua ativa. Nela constam postagens sobre reportagens sobre o caso e a movimentação na justiça, além de mensagens em memória ao aniversário de vida e de morte da jovem.

Com relação ao caso, finalmente, no dia 28 de fevereiro de 2019, o acusado foi condenado em Juri Popular², a 31 anos de prisão, sendo 10 anos pelo estupro e 21 anos pelo homicídio de Rebeca. Entretanto, apesar da constatação do envolvimento de mais de um agressor no crime, o cúmplice não foi identificado e segue foragido. No Julgamento foram trazidas outras situações em que o réu tentou abusar de outra jovem, amiga de Rebeca, além de tê-la ameaçado, o que fez com que a mesma abandonasse os estudos. Outras testemunhas relataram ligações de ameaça, tendo inclusive um/a deles/as sofrido tentativa de sequestro durante as investigações.

Apesar do crime ter sido considerado homicídio duplamente qualificado por motivo torpe e uso de recurso que dificultou a defesa da adolescente, compreendo que, por suas características, essa estudante foi mais uma vítima de feminicídio, que é definido como o crime cometido contra a mulher por razões da condição de sexo

¹ Página do Facebook: <https://www.facebook.com/Rebeca-Cristina-Alves-Sim%C3%B5es-JUSTI%C3%87A-246706515401064>

² Tribunal de Justiça da Paraíba: <https://www.tjpb.jus.br/tags/caso-rebeca>

feminino, envolvendo violência doméstica ou familiar e menosprezo ou discriminação à condição de ser mulher (BRASIL, 2015). Rebeca entrou nas estatísticas que vêm crescendo no país: de violência contra a mulher e feminicídio.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a ação docente sobre as violências contra as mulheres no currículo escolar nesta escola pública de ensino fundamental e médio, localizada na cidade João Pessoa, Estado da Paraíba. A escola desde a sua criação é administrada pela Polícia Militar da Paraíba.

Sou policial militar há mais de vinte anos. Trabalhei na escola do ano de 2008 até 2012, como professora do ensino fundamental nas séries iniciais (1º ao 5º ano), e de 2013 até os dias atuais como especialista na área educacional, atuando como psicopedagoga. O meu interesse em pesquisar sobre as violências contra as mulheres nesta escola, é movido por duas molas propulsoras.

A primeira é que esta escola teve uma estudante que foi vítima fatal de violência contra a mulher no ano de 2011, todavia o crime foi caracterizado como homicídio doloso, já que na época não existia na lei o crime de feminicídio. Apesar de toda comoção da comunidade escolar pela perda da aluna e mesmo com toda repercussão na mídia, o fato foi silenciado dentro da escola, o que me gerou inquietações. Não houve nenhum evento no contexto escolar em memória da estudante, nem mesmo quando foi aprovada a Lei nº 9.492/2011, que determinou a mudança do antigo nome da instituição escolar para o nome da jovem.

Diante desses fatos, ficava me questionando: Como esse acontecimento trágico afetou a comunidade escolar? A comunidade deveria se sentir afetada ou incomodada? Se sim, em relação a quê? Pelo fato de ter acontecido com uma estudante da escola, ou por ser uma violência desenfreada que vem ceifando vidas de meninas, jovens e mulheres em nossa sociedade? Para mim, a escola deveria se sentir incomodada por ambos os motivos. E a partir das minhas indagações sobre o que foi feito pela e na escola para dar visibilidade ao problema social que é a violência contra a mulher, a qual vitimou essa estudante tão próxima, e vitimiza outras mulheres, diariamente, em nosso país e no mundo, veio também, a procura por respostas.

A mudança de função na escola no ano de 2013, me possibilitou uma maior interação com docentes e discentes da escola, contudo, me sentia incomodada com o silêncio acerca das violências contra as mulheres no contexto escolar. O foco nas mulheres, vinha à tona no dia 8 de março, momento em que se produziam cartazes

sobre o Dia Internacional da Mulher e se faziam homenagens às estudantes, professoras e demais funcionárias com atividades como musicais, café da manhã e distribuição de cartões e/ou doces, ou no mês do Outubro Rosa, cujo foco é a saúde da mulher com relação à prevenção e identificação do câncer de mama.

Dessa constatação me vieram outros questionamentos: E Rebeca? O que significa a morte dessa estudante ou as violências contra as mulheres para @s docentes e estudantes dessa escola? Como el@s percebem e/ou lidam quando se deparam com sinais implícitos ou explícitos dessas violências no contexto escolar, ou mesmo quando o tema surge em sala de aula quando se comenta uma notícia de jornal? El@s estão atentos a identificar e problematizar as violências contra as mulheres nos conteúdos curriculares?

Esses questionamentos me inquietavam, porque se trata de uma comunidade escolar na qual a maioria se identifica como cristã e sempre que se propõe tratar temáticas relacionadas às questões de gênero, diversidade e direitos humanos na perspectiva da inclusão e respeito às diferenças, durante os planejamentos pedagógicos, surgem polêmicas em torno das identidades de gênero e orientação sexual.

A resistência a essas temáticas se intensificou mais ainda com a propagação do discurso do Programa Escola sem Partido³ sobre a “ideologia de gênero”⁴. O entendimento equivocado sobre os estudos de gênero, que vêm sofrendo ataques nos últimos trinta anos, por grupos reacionários, fundamentalistas, religiosos e políticos, e distorcidos como “ideologia de gênero”, tem sido acionado de forma a proibir a sua abordagem nas escolas, pelo atual governo federal e simpatizantes.

Considerando a complexidade da situação, entre não se compreender o conceito de gênero, distorcer o conceito e proibir a sua discussão no contexto escolar, o que é defendido inclusive nos discursos de alguns/mas docentes da escola, e a constante necessidade de se problematizar as questões relativas aos direitos humanos e, neste estudo, mais especificamente aos direitos das mulheres, propus investigar as ações docentes em relação ao tema violências contra as

³ Projeto de lei nº 867/2015 que buscava alterar a LDBN nº9694/1996, incluindo, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201>. Acesso em 02 abr. 2021.

⁴ O conceito será abordado no Capítulo 1.

mulheres d@s professor@s desta escola pública que tem o nome de uma jovem que sofreu as piores violências de gênero que uma mulher pode sofrer: estupro e morte.

Procuro responder às seguintes perguntas: Qual a importância que @s docentes dão ao tema violências contra as mulheres? El@s abordam essa temática no currículo escolar? De que formas? El@s sentem alguma dificuldade em abordar esse tema no currículo?

A segunda mola propulsora é originária das minhas vivências como menina e mulher negra, e pelas histórias de tantas outras meninas e mulheres que sofreram ou sofrem diretamente essas violências.

Conheci os estudos de gênero quando estava na graduação em 2008 e, desde então, desejei cada vez mais aprender sobre o tema, pois quanto mais me aprofundava nas leituras, mais compreendia por que eu, como menina e mulher negra, havia passado por determinadas situações de violência e por que até hoje tenho medo de ser violentada. Senti na pele o medo de delatar os agressores e já tive a oportunidade de, no contexto escolar, acolher estudantes adolescentes que, assim como eu, ficaram caladas por muito tempo, mas não aguentaram continuar guardando a dor da violência sofrida e finalmente conseguiram “se libertar” expressando seu sofrimento. Elas argumentaram que não pediram ajuda antes por se sentirem inseguras, sem apoio e ameaçadas, o que demonstra que é de suma importância a conscientização dessas meninas desde cedo sobre seus direitos, de forma que elas não se sintam intimidadas, assim como é igualmente importante educar os meninos para respeitá-las, construindo masculinidades não violentas, objetivando evitar situações de violência nos contextos familiar e escolar.

Para mim, falar da violência de gênero contra as mulheres não é só teorizar, mas compartilhar a dor de tantas meninas e mulheres que sofrem, dia após dia, todos os tipos dessas violências e contribuir para o empoderamento das meninas, adolescentes e mulheres, tornando-as menos vulneráveis a essas violências. Acredito que esse empoderamento pode e deve acontecer na escola. De acordo com Candau *et al* (2013, p. 38) “é um processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, etc”. Neste caso, as mulheres no contexto das relações de dominação masculinas (BOURDIEU, 2007).

Minha motivação pelo estudo da violência de gênero contra as mulheres é pessoal, mas o pessoal é político para as feministas e eu, como muitas outras, não entrei nos dados da pesquisa de Saffioti (2004), realizada entre os anos de 1988 e 1992, com crianças vítimas de abuso sexual. As pesquisas e estudos científicos demonstram o quanto essa violência vem prejudicando nos aspectos físicos, sexuais, psicológicos, financeiros e morais, quando não ceifando a vida das mulheres.

Quando criança, quantas vezes eu desejei ter apoio, orientação de alguém que pudesse me ajudar a me livrar dos monstros que me incomodavam, mas não havia ninguém que falasse sobre o assunto, que ensinasse sobre “meu corpo, minhas regras!” Quantas crianças e adolescentes estão precisando se livrar de um monstro, enquanto esse texto está sendo lido? Que apoio a escola poderia dar elas?

Cotidianamente temos visto na mídia reportagens sobre mulheres que são mortas, ou vítimas de várias formas de violências. Mas quais os reflexos dessa visibilidade? O que ainda precisa ser feito para que todas as mulheres, vítimas de violências, recebam o cuidado e proteção necessários das redes de apoio de forma a garantir a sua segurança? Quantas mulheres com medidas protetivas foram mortas por seus agressores que violaram a lei e concluíram o seu intento: destruir uma mulher e tornar a lei letra morta? O que a sociedade e a escola podem fazer para evitar essas tragédias que ocorrem diariamente e garantir o direito à vida para as mulheres?

Como educadora, compreendo que a escola tem, junto com as demais instituições sociais, o dever de combater todas as formas de violências, inclusive as violências contra as mulheres, que possam se manifestar dentro e fora do contexto escolar. Se faz indispensável a problematização, no currículo, da existência dessas violências e suas consequências, pois as mulheres são mais vitimizadas no ambiente doméstico do que no ambiente público. Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2019), sobre o índice de violências domésticas contra mulheres economicamente ativa, mostrou que, 43,1% dos casos das violências acontecem na residência das mulheres, e em 36,7% dos casos as agressões acontecem em vias públicas (IPEA, 2019). As escolas precisam pensar o que lhes compete fazer diante desse problema social que atinge suas estudantes e funcionárias, lembrando que a maioria destas são mulheres.

Enquanto fazia a graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, já lecionava no ensino fundamental da referida escola, campo de pesquisa. Durante o quarto semestre de estudos, entrei em contato com a temática de gênero na disciplina de Pesquisa em Educação através da Professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Nos primeiros anos de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, a reflexão teórica sobre minha prática contribuiu para que eu pudesse desenvolver atividades pedagógicas que buscassem o caminho da equidade entre meninos e meninas na sala de aula, ou seja, “a igualdade de usufruto de direitos e bens sociais, a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas” (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p. 14). A escola, além de grande, tem uma cultura organizacional própria com relação à prática docente. Quando comecei a lecionar, percebi que cada docente tinha liberdade para elaborar seu plano de curso e planos de aulas, estabelecer os instrumentos avaliativos e gerir a sua sala de aula.

Na minha busca de diálogo com outras docentes, sempre encontrei muita resistência em relação às questões das filas e brincadeiras de meninos e de meninas separadas por sexo, da submissão das meninas, que sempre deveriam ser quietas, obedientes, organizadas e limpas e da homofobia, pois sempre se ouviam comentários sobre meninos ou meninas que não se encaixavam na identidade de gênero socialmente estabelecida para o seu sexo biológico.

Mesmo estando disponível a explicar e me fazer compreender acerca da promoção da equidade entre meninos e meninas e sua relação com o processo ensino aprendizagem, isso não era tratado como prioridade, pois sempre havia outros pontos mais importantes como a ausência da família, a não aprendizagem dos estudantes, o bullying, a indisciplina, a inclusão de pessoas com deficiência, dentre outros. Dessa forma minha intervenção se fazia de forma tímida e isolada. Na condição de professora novata, minhas ideias não significavam muita coisa diante da maior experiência em sala de aula das docentes mais antigas.

Após cinco anos exercendo a docência, no ano de 2013, foi necessária a mudança de função por questões administrativas da escola. O ensino fundamental, anos iniciais, estava sendo encerrado na instituição e isso exigia que as professoras dessas turmas mudassem de escola ou de função. Por ser militar, não poderia

mudar de escola. Então minha opção foi mudar de função já que era especialista em psicopedagogia e havia demandas na escola para essa especialidade.

Como psicopedagoga, tive mais oportunidades de dialogar com @s docentes sobre problemas escolares que eram transversalizados por questões de gênero. Nessa função, eu preciso assessorar o processo ensino-aprendizagem da instituição, ao mesmo tempo em que identifico os fatores que podem interferir nesse processo e, muitas vezes, questões como racismo, homofobia, sexualidade e violências contra as mulheres estão por trás dos problemas de aprendizagem na comunidade escolar. À guisa de exemplo, em abril de 2018, houve o caso de uma estudante que estava apresentando comportamento indisciplinado e hostil em sala de aula e o fato estava relacionado a ela ter sofrido abuso sexual há alguns anos e naquele momento estar preocupada com o risco que sua irmã estaria correndo de ser vítima de seu agressor. Ela foi acolhida e ouvida pelo Serviço de Orientação Educacional - SOE da escola, e o caso foi encaminhado para o Conselho Tutelar.

Fazer com que a gestão e as coordenações percebam a forma como as questões de gênero perpassam o processo ensino aprendizagem é um desafio, pois cada profissional tem a sua forma de trabalhar, a sua própria leitura de mundo e de funcionamento escolar. A comunidade escolar é composta por diferentes sujeitos, cada um com suas crenças e valores e, em alguns momentos, surge muita resistência ao lidar com alguns dos temas anteriormente citados. Ainda assim, a função de psicopedagoga, associada às demandas escolares, me permitiu dialogar com a coordenação do ensino fundamental anos finais e demonstrar a importância de trabalhar temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos.

No início do ano letivo de 2016, trabalhei com tod@s @s docentes da escola a Competência Interrelacional, baseada em Andrade (2012). Como psicopedagoga, meu objetivo era levar @s docentes a refletirem sobre a forma como el@s resolviam os conflitos em sala de aula, conflitos esses que na maioria das vezes eram atravessados por questões de gênero, raça, religião, orientação sexual e que, muitas vezes, são silenciados por frases: “- Faz silêncio! - Vamos prestar atenção aqui!” - sem serem resolvidos.

A intervenção foi proposital, pois ainda se ouviam, com frequência, na sala de professor@s, colegas fazendo comentários machistas, sexistas e heterossexistas como gracinhas sobre a fala afeminada de meninos, ou a postura daquel@s que

assumiam orientação sexual considerada “desviante”. Em razão desses marcadores, essas pessoas, estudantes e funcionári@s, sofriam violências veladas por parte de colegas e d@s propri@s docentes, além de serem alvos de uma maior vigilância.

Solicitei aos/@s docentes que escrevessem em uma folha uma situação de conflito que haviam vivenciado na sala de aula e que lhes havia marcado. O conflito poderia ter sido entre @ discente ou entre discentes. Orientei a descrever em como se resolveu o conflito. Em seguida, os relatos de experiências foram trocados, para que outras pessoas pudessem discutir e propor uma solução. Era aí que se discutia em grupo e eu fazia as intervenções que considerava necessárias, ocorrendo boas reflexões, mas também posicionamentos discriminatórios, preconceituosos e excludentes. Todavia, foi o pontapé inicial para discutir questões que ainda não vinham tendo espaço no currículo escolar.

No início do ano letivo de 2017, por solicitação da direção da escola, diante da manifestação de relações homoafetivas no contexto escolar ocorridas no ano anterior e da ausência de habilidades por parte dos funcionários para lidarem com @s estudantes, foi trabalhado o tema “Manifestações de Sexualidade na Escola: Como lidar?” O objetivo da discussão era conscientizar e preparar docentes e funcionários a lidarem com adolescentes de ambos os sexos, que estavam trocando carícias com seus parceir@s dentro da escola - o que é proibido pelas normas da instituição inclusive para os heterossexuais - sem demonstrarem ou serem interpretados como preconceituos@s ou homofóbic@s.

Na oportunidade também foi destacado o papel d@s docentes de qualquer disciplina na abordagem do tema em sala de aula e não especificamente docentes de ciências e biologia, procurando-se tirar o tema do enfoque apenas biologicista.

Ainda no mesmo ano letivo, por solicitação da coordenação do ensino fundamental anos finais (6º aos 9º anos), tratei o tema “Diversidade”, quando foi possível apresentar vários marcadores de discriminação e exclusão no contexto escolar, dentre eles: o corpo gordo ou magro, baixo ou alto em relação à média da idade; o cabelo cacheado ou liso; a cor da pele; a deficiência física; os transtornos de aprendizagem; os comportamentos fora dos padrões ditos normais; a religião; o gênero e a orientação sexual. Nesse momento, @s docentes tiveram a oportunidade de analisarem e proporem soluções para situações problemas que acontecem cotidianamente em sala de aula, envolvendo as questões tratadas no encontro.

Nesse mesmo ano, dada a necessidade da instituição e ausência de profissional, ministrei aulas de inglês em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Dessa feita, foi possível realizar uma intervenção pedagógica abordando a temática de gênero. O título do projeto era: “Eu posso, você pode! Promovendo a equidade de gênero entre meninos e meninas na era tecnológica”. Os objetivos propostos foram: identificar os estereótipos e preconceitos de gênero e raça; desconstruir os estereótipos de gênero e raça; ressignificar conceitos de ser menino e menina; respeitar e valorizar as diferenças; e visibilizar a participação das mulheres na ciência. As atividades desenvolvidas foram: discussão sobre as diferentes formas de ser homens ou mulher, papéis de gênero, discriminação racial e preconceito, através dos filmes Zootopia, Estrelas além do Tempo e do curta animado um sonho impossível! Foram aplicadas: Dinâmicas da Silhueta, Mímicas das atividades cotidianas; Estudo da biografia das mulheres cientistas da história; Elaboração de apresentação para o Festival de Desporto, Arte e Cultura - FESDAC, onde foi feita a apresentação do Programa da Organização das Nações Unidas – ONU Mulheres, o HeforShe⁵ (ElesporElas), pelos estudantes através de panfletagem.

Com base na experiência relatada, ressalto que a escola é atravessada por questões de gênero que são significadas de diferentes formas, ignoradas ou passam despercebidas, dentre elas, as violências contra as mulheres. É por esses motivos que, por meio desta pesquisa, pretendo demonstrar a tese que, apesar das ações que vêm sendo desenvolvidas na escola, a exemplo das apontadas acima e das que serão apresentadas no quarto capítulo, as violências contra as mulheres ainda permanecem invisíveis e a relevância dos processos pedagógicos de combate a essas violências ainda são ignoradas, mesmo numa escola que tem o nome de uma jovem que foi estuprada e assassinada, sendo esta, uma temática de pouca ou nenhuma prioridade/visibilidade no currículo escolar. Essa tese é importante porque sendo a escola locus de reflexão crítica, esta escola que é marcada pelas violências contra as mulheres deveria ser locus de reflexão crítica de gênero.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa que pretende sustentar esta tese foi analisar as percepções e ações docentes no currículo escolar sobre a violência

⁵A professora Drª Maria Eulina Pessoa de Carvalho e o professor Dr. Ricardo Moreira, da Universidade Federal da Paraíba, falaram sobre o programa à comunidade escolar, durante o evento FESDAC. Destaca-se o acolhimento e atenção que o Programa HeforShe recebeu da gestão da escola, na pessoa do Capitão Leonardo Neves

contra a mulher em uma escola pública de caráter militar, que teve uma de suas estudantes vítima dessa violência. Os objetivos específicos são: a) analisar a importância que @s docentes dão às discussões do tema sobre as violências contra as mulheres; b) analisar se e como el@s tratam desse tema no currículo escolar; e c) identificar e analisar as dificuldades e possibilidades de se discutir sobre as violências contra as mulheres no currículo escolar, como forma de combater essas violências.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos relatórios de ação dos Projetos Pedagógicos da escola e da aplicação de um questionário com perguntas abertas, tendo como proposta na última questão, a escrita de uma carta dirigida à estudante Rebeca⁶. A análise dos dados se fundamenta nos Estudos Culturais em Educação que, ao focar na análise da cultura, a compreende como forma global de vida e como experiência vivida de um grupo social, tornando-se um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais em posições diferenciais de poder, buscam impor seus significados à sociedade mais ampla (COSTA; SILVA, SOMMER, 2003; SILVA, 2013). Além da visibilização e reconhecimento das diferentes culturas, os Estudos Culturais em Educação se propõe a analisar como essas culturas vão constituindo os diferentes sujeitos, delineando suas identidades por meio de variados artefatos, discursos, símbolos, práticas, currículos e pedagogias culturais.

Ao buscar pesquisas que problematizassem a abordagem por parte d@s docentes sobre a violência contra as mulheres no contexto escolar, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, com os termos ‘currículo escolar’ e ‘violência contra a mulher’, encontrei alguns trabalhos similares a esta pesquisa.

Miranda (2013), investigou as percepções de 12 professor@s do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas de Maringá – PR sobre as relações de gênero no espaço educativo e o cenário das violências de gênero contra as mulheres no espaço social, que chegam à Delegacia da Mulher. Sua pesquisa exploratória, trouxe como resultado que ainda há nos discursos docentes resquícios de uma educação sexista, que incentiva implicitamente as violências contra as mulheres. Essa constatação alerta para a necessidade da compreensão do conceito de gênero

⁶ Agradeço ao Professor José Leonardo Rolim da Silva Severo, esta sugestão no exame de qualificação.

por parte d@s docentes a fim de evitar a reprodução de uma educação dicotômica que naturaliza os comportamentos sociais e reforça as desigualdades de gênero, fortalecendo a recorrência das violências de gênero contra mulheres.

Ando (2011) buscou investigar ações educativas que oferecessem subsídios para a construção de um currículo escolar com possibilidade de enfrentamento à violência doméstica. A pesquisa, realizada com 13 educador@s de uma escola pública do estado de São Paulo, identificou que as violências domésticas são tratadas com receio pelos profissionais da escola, os quais também não demonstram habilidades para lidar com essas situações, além de temerem retaliações ao realizarem denúncias, o que contribui para invisibilizar essas violências.

Como continuidade de sua pesquisa de mestrado, em sua tese, Ando (2015) buscou identificar os obstáculos e possibilidades de formação continuada de professor@s em relação à notificação das violências domésticas contra crianças. A pesquisa, realizada por meio de grupo focal, entrevistas e análise documental, concluiu que @s profissionais da educação precisam desenvolver e construir conhecimentos sobre a temática, partindo da realidade do contexto escolar, bem como participar na elaboração de materiais voltados para o enfrentamento das violências domésticas contra crianças.

Oliveira (2013), investigou sobre as possibilidade e limites do currículo escolar em relação à identificação de situações de violências domésticas contra crianças e adolescentes em uma escola do município de Osasco – SP. A pesquisa constatou a possibilidade de enfrentamento das violências domésticas, por meio das políticas públicas e de ações da escola, sugerindo medidas para o fortalecimento da rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Já na sua tese de doutorado, a autora buscou, através de uma pesquisa ação crítico colaborativa, construir conhecimentos sobre a presença da Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) no âmbito da escola e suas implicações para o currículo escolar de modo a aprimorar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de aprendizagem (NERI⁷, 2018). A pesquisa contou com 1.970 participantes do Núcleo de Apoio e Acompanhamento da Aprendizagem – NAAPA, sendo 188 desses participantes professor@s, diretor@s, vice-diretor@s e coordenador@s

⁷ Em sua Dissertação (2013) constava o nome de Juliana Fonseca de Oliveira. Na Tese (2018), constava o nome Juliana Fonseca de Oliveira Nery.

pedagógic@s. A autora observou, uma maior sensibilidade d@s participantes da pesquisa para a identificação de sinais de violências, assim como a possibilidade de construção de ações de enfrentamento a esse problema através do currículo escolar (OLIVEIRA NERI, 2018).

Apesar das pesquisas de Ando (2011; 2015) e Oliveira Neri (2013; 2018) tratarem sobre as violências domésticas, violências sexuais e formação docente, temas que são transpassados pelo gênero e de interesse dos estudos de gênero, não há enfoque nestes, enquanto referencial teórico, nem a sua utilização para análise dos dados. Isso mostra como as questões das violências de gênero contra as mulheres ainda não estão presentes no currículo escolar e na formação docente.

Inserir essas temáticas no currículo, conscientizar @s estudantes e promover atitudes para deslegitimar as violências de gênero contra as mulheres em nossa sociedade ainda é uma proposta a ser executada, para que se possa ver e analisar os resultados nas futuras gerações.

Em minha vivência pedagógica, tenho observado adolescentes e mulheres jovens que se posicionam contra o feminismo sem conhecerem o tema. Argumentam que as mulheres estão ou vivem bem na sociedade atual, pois já conquistaram muitos direitos, como acesso à educação, propriedade, trabalho fora de casa, liberdade e leis protetivas. Todavia, de quais mulheres estamos falando? Longe ou perto de nós, as desigualdades de gênero que se materializam nas violências contra as mulheres ainda estão presentes. Na Somália e outros países, as mulheres são proibidas de estudar⁸, são submetidas à mutilação genital⁹ e casamentos forçados¹⁰, muitas ainda na puberdade, em pleno século XXI (ONU, 2019). Aqui no Brasil, elas são vítimas de feminicídio, assédio e violência sexual, principalmente as mulheres negras de acordo com os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019; 2020). Mulheres indígenas são vítimas de tráfico de pessoas, violência doméstica e exploração sexual. Mulheres do campo sofrem a subordinação aos maridos, a sobrecarga do trabalho, a ausência de serviços de saúde. Meninas e adolescentes

⁸ Unicef: 30% das meninas de famílias mais pobres nunca foram à escola. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701201>>. Acesso em: 07 out. 2020.

⁹ ONU: mito e fatos sobre a mutilação genital feminina. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/02/1658751>>. Acesso em: 07 out. 2020.

¹⁰ ONU desaconselha adoção de proposta de lei sobre crimes sexuais na Somália. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/08/1723032>>. Acesso em: 07 out. 2020.

são vítimas de violência sexual dentro e fora de suas casas e aliciadas para a exploração sexual (BARSTED, 2011).

Todos os dias, milhares de mulheres têm seus direitos violados, sendo submetidas às violências simbólica, física, psicológica e sexual, quando não são mortas por homens, que na maioria são seus parceiros ou ex-parceiros. O impacto dessas violências é tão gritante que, desde 2010, a Organização das Nações Unidas – ONU, criou a ONU Mulheres, visando mobilizar e unir esforços mundiais na busca do fortalecimento e ampliação dos direitos humanos das mulheres (ONU, 2010). As conquistas desses direitos são marcadas por tempo, lugar, cultura, condição socioeconômica, raça/etnia, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais, e ainda assim não se estendem a todas sem distinção. Existem barreiras culturais e políticas que ainda precisam ser derrubadas para que todas as mulheres possam usufruir de seus direitos enquanto seres humanos e a escola é um lugar tanto para aprender sobre os direitos humanos como para refletir e agir sobre os problemas sociais, ao menos em nível local.

Partindo desses pressupostos, o texto a seguir está dividido em três capítulos. O capítulo um Violências contra as Mulheres em Foco, está dividido em seis seções. Na primeira seção, busco fazer uma descrição das primeiras mobilizações feministas enquanto movimento de luta por direitos e resistência à dominação masculina. Na segunda seção, conceituo teoricamente gênero, violências de gênero e violências contra as mulheres na perspectiva dos estudos feministas, descrevendo um percurso histórico de análise sociológica de pesquisas sobre as violências de gênero no país com foco nas mulheres e apresentando dados estatísticos sobre essas violências no contexto brasileiro. Na terceira seção descrevo as políticas públicas direcionadas às mulheres, objetivando o combate às violências contra as mulheres e de gênero. Na quarta seção, referencio os principais documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, desde a década de 1990 aos dias atuais, que norteiam a educação brasileira, na busca de identificar propostas de abordagem das temáticas das violências de gênero contra as mulheres na perspectiva dos direitos humanos, no currículo escolar. Na quinta seção, apresento os documentos oficiais da educação do estado da Paraíba, identificando quando e de que forma as temáticas de violências de gênero contra as mulheres vêm sendo propostas no

currículo da rede estadual de educação. Na sexta seção apresento os conceitos de cultura escolar e currículo articulando com o tema violências contra as mulheres.

O capítulo dois, Abordagem Metodológica, está dividido em três seções. Na primeira seção trago a descrição metodológica da pesquisa. Na segunda seção, apresento a escola campo de pesquisa e faço sua caracterização, descrevendo sua estrutura física, recursos humanos, grade curricular e cultura militar, dentre outros aspectos importantes à sua compreensão. Na terceira seção, analiso os dados documentais da pesquisa, que consistiu na identificação de ações pedagógicas com foco nas violências de gênero contra as mulheres nos documentos norteadores do planejamento curricular e pedagógico da escola, os Projetos de Intervenção Pedagógica – PIPs e respectivos relatórios de execução.

No terceiro capítulo, Cartas para Rebeca: Problematizações sobre a Inserção do Tema Violências contra as Mulheres no Currículo Escolar, apresento a análise do questionário aplicado aos/@s docentes, que buscou apreender suas percepções sobre as violências contra as mulheres e está dividido em seis seções. Na primeira faço a caracterização d@s sujeito@s da pesquisa. Na segunda seção abordo a importância que @s docentes dão as temáticas das violências contra as mulheres. Na terceira seção apresento os momentos em que o tema é abordado no currículo escolar. Na quarta seção analiso as dificuldades que @s docentes enfrentam ao abordar as violências contra as mulheres no currículo. Na quinta seção apresento as cartas redigidas para a ex-estudante Rebeca Cristina Alves Simões, assim como a análise delas. Na sexta seção problematizo as possibilidades e limites da abordagem do tema no contexto escolar.

Nas considerações finais retomo os objetivos desta pesquisa e os principais achados presentes nos relatórios de execução dos PIPs e nas repostas d@S docentes. Ressalto que apesar do tema violências contra as mulheres perpassarem o currículo escolar da escola campo de pesquisa em alguns momentos, em suas práticas pedagógicas cotidianas, as desigualdades de gênero continuam sendo reproduzidas, o que reforça a cultura de violências contra as mulheres.

Como forma de resistência a linguagem sexista e ao binarismo de gênero, na escrita da tese optou pelo uso do símbolo @, nos artigos que definem o gênero dos substantivos.

CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES EM FOCO

As mulheres vêm sendo violentadas ao longo dos anos, independente de idade, classe econômica e/ou raça/etnia. Objetificadas pelos homens, elas são exploradas econômica e sexualmente, de acordo com a conveniência de quem as subjuga, sendo tratadas como objeto de troca no mercado sexual e matrimonial, tendo sua condição de sujeito social negada (Bourdieu, 2007).

As difíceis condições sociais de desigualdade e subordinação em diferentes tempos históricos, motivaram as mulheres a se organizarem e protestarem contra as normas sociais vigentes, na busca de melhores condições de vida. Em 1949, ao escrever o livro 'O Segundo Sexo', Simone de Beauvoir (2016) criticou a dominação masculina na sociedade em que viveu e destacou a condição da mulher que não era reconhecida como sujeito de direitos.

Autoras como Nye (1995), Alves e Pitanguy (2005) realizaram um resgate histórico sobre a condição de vida social das mulheres, e o processo de luta e resistência delas, contra as estruturas sociais de suas épocas. Essas estruturas históricas marcadas pela negação de direitos e perpetração da violência contra as mulheres ainda se manifestam atualmente, causando graves impactos nas suas vidas ou mesmo tirando-lhes a vida. Dentro ou fora de relações afetivas, as mulheres são violentadas todos os dias, muitas das vezes com rituais de crueldade, que quando não as matam, as marcam psiquicamente.

Nos dias atuais, em algumas sociedades, as mulheres são consideradas como incapazes de gerir suas vidas, colocadas na dependência de seus pais ou cônjuges. Além de não poderem estudar, trabalhar, possuir patrimônio, votar e concorrer a cargos políticos, ter liberdade de ir e vir, escolher se casar ou não e com quem se casar, muitas mulheres são constrangidas a conviver com a violência física, psicológica, moral, patrimonial e sexual, perpetrada por homens seja no ambiente público ou privado (PATEMAN, 2010).

Neste capítulo dividido em seis seções busquei descrever as ações dos movimentos feministas na busca por direitos e o surgimento das teorizações feministas que juntas desvelaram as diferentes formas de violências contra as mulheres e pressionaram o Estado por políticas públicas para a garantia de seus direitos. Na primeira seção descrevo as principais ações dos movimentos feministas

de luta e resistência que permitiram a muitas mulheres conquistar e exercer direitos fora e dentro do Brasil, abrindo espaço para outros movimentos reivindicatórios e conquistas. Dentre essas conquistas está o acesso à educação e à produção do conhecimento científico que levou a construção do conceito de gênero na segunda metade do século XX, decorrente dos estudos feministas e que interessa à área da educação.

Na segunda seção, abordo as concepções de gênero, violências de gênero e violências contra as mulheres, através de olhares de teóricas que analisaram e analisam esse fenômeno social no Brasil. Encerro a seção demonstrando, através de dados estatísticos recentes, como as violências contra as mulheres ainda são um problema de grande proporção e impacto social no Brasil.

Na terceira seção descrevo as ações e propostas governamentais de combate às violências contra as mulheres através das políticas públicas e da legislação nacional. Na quarta seção apresento as propostas oficiais destinadas à educação em nível nacional: Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dos dias atuais, identificando nos documentos a existência ou ausência da abordagem de questões de gênero e das violências contra as mulheres.

Na quinta seção, abordo as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Educação Básica no Estado da Paraíba lançadas em 2012 e que vêm sendo editadas anualmente. A análise desses documentos visa identificar a proposição ou a abertura para a introdução de temas relacionados aos direitos humanos, especificamente aqueles referentes aos direitos das mulheres e o combate às violências de gênero contra as mulheres no currículo escolar.

Na sexta seção apresento os conceitos de cultura escolar e currículo articulando com o tema das violências contra as mulheres.

1.1 Movimentos Feministas

Em meio a intensas lutas por direitos, as mulheres sofreram e ainda sofrem na sua condição de submissão aos homens. A luta pela liberdade de ir e vir, pela tomada de decisões sobre suas vidas, por oportunidades iguais de acesso à educação, ao trabalho e à inclusão social, nas mais diversas instâncias, custou e ainda tem custado caro a muitas mulheres. A ausência de direitos não ocorreu em razão de uma suposta falta de capacidade de gerir suas vidas, discurso esse que perdurou por muitos séculos em diversas culturas, inclusive no Brasil (PINTO, 2003), mas por causa do sexismo¹¹, da misoginia¹² e do machismo¹³ presentes na sociedade.

Todavia, as situações de discriminação, exclusão e violência têm impulsionado diferentes ações, por parte de diferentes mulheres, em diferentes tempos, culturas e lugares, na luta pela igualdade de direitos entre todos os seres humanos. Os movimentos feministas nas lutas pelos direitos das mulheres, problematizaram as posições de inferiorização e desvalorização que estas sofriam, expondo as desigualdades de gênero que existiam no mercado de trabalho, na política, no ordenamento jurídico e na produção de conhecimentos científicos (CEPESC, 2009). Dentre os vários registros históricos dessa luta, pontuamos as quatro ondas desses movimentos.

A primeira onda dos movimentos feministas aconteceu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, período em que o status legal das mulheres era idêntico ao das crianças, ou seja, legalmente incapazes de responder por si mesmas. Na agenda havia demandas da esfera pública como o direito ao voto, ao patrimônio, à guarda d@s filh@s em situações de divórcio, à certificação de instrução e ao pleno exercício da profissão. Na esfera privada constava a luta pela propriedade do próprio corpo (LORBER, 2010).

Nas primeiras manifestações na Inglaterra, um grupo de mulheres se organizaram para lutar por seus direitos, sendo o primeiro deles o voto, tendo sido denominadas de *suffragettes* (sufragistas). Por causa de suas manifestações em

¹¹ Discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009).

¹² Desprezo, aversão ou ódio à mulher ou ao feminino, a qualidades ou atributos de feminilidade convencionais (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009).

¹³ É a crença de que homens são superiores às mulheres (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009).

Londres, muitas foram presas diversas vezes. Encarceradas, elas ainda faziam greve de fome até serem liberadas. Quando soltas, se reorganizavam e planejavam novas estratégias para chamar a atenção do governo às suas demandas. O engajamento nos movimentos era tão intenso que, em 1913, uma feminista identificada como Emily Davison, entrou na pista de corrida de cavalos, sendo derrubada e morta pelo cavalo do rei Jorge V, no Reino Unido da Grã-Bretanha, chamando a atenção da mídia para o movimento das mulheres feministas (PINTO, 2010).

No Brasil, assim como em outros países, o marco histórico do movimento das mulheres no início do século XX também foi o sufragismo, ou seja, a luta por direitos políticos, que marcou a primeira onda dos movimentos feministas. Quem esteve à frente liderando a reivindicação por esse direito durante a década de 1920, conquistado somente em 1932, foi Bertha Lutz que lutou pelos direitos das mulheres até o fim de sua vida em 1976 (LOURO, 1997; PINTO, 2003; 2010).

Apesar de em 1948 a Organização das Nações Unidas - ONU apresentar ao mundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo objetivo era formalizar a igualdade entre as pessoas, esta não contemplou as mulheres como sujeitos de direitos, dada a sua abordagem genérica e abstrata. Em 1960 na busca pela defesa dos Direitos Humanos, a ONU apregoou o direito à diferença como um direito fundamental ao lado da igualdade, independente de sexo, raça/etnia, gênero, orientação sexual, crença, geração, dentre tantos outros marcadores de diferença. Ainda assim, os direitos das mulheres continuaram a ser violados. Apenas em 1967 que as mulheres começaram a ganhar visibilidade com a Declaração sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres¹⁴ - ONU (BASTERD, 2016).

A década de 1960 ficou conhecida como um período de rebeldia e contestação no Ocidente, pois diferentes grupos de mulheres expressavam sua inconformidade e desencanto com os tradicionais arranjos sociais e políticos. Nesse período, os movimentos feministas ressurgiram, expressando-se não apenas através de grupos de jovens, negr@s e mulheres, grupos de conscientização e protestos públicos, mas também por meio de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997; GROSSI, 2004).

¹⁴ A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres em 1979, outorgando valor jurídico à Declaração.

O processo de modernização, paralelo à efervescência cultural de 1968, fez florescer nas mulheres, novos comportamentos afetivos e sexuais com relação aos métodos contraceptivos. As novas experiências geraram conflitos com os valores tradicionais de famílias consideradas modelos e que se caracterizavam pela autoridade patriarcal. Todavia, enquanto o cenário internacional estava aberto a movimentos libertários, aqui no Brasil, a situação era de repressão, dado o contexto da ditadura militar. Dessa forma, as primeiras manifestações feministas aconteceram na década de 1970. Esse período se caracterizou pela resistência contra a ditadura militar, a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo usufruto do prazer pelas mulheres (PINTO, 2010; MATOS, 2010; LOURO, 2013).

A segunda onda dos feminismos que se iniciou a partir dos anos de 1970, teve como antecedente a publicação do livro *O segundo sexo*, de Simone Beauvoir em 1949, no qual a autora fez uma crítica à determinação biológica das mulheres a partir da afirmação “não se nasce mulher, torna-se mulher”, problematizando que a mulher é uma invenção social (GROSSI, 2004; LORBER, 2010). Grossi (2004) destaca que os estudos feministas que começaram a partir dessa obra, se desenvolveram fortemente em países do primeiro mundo, após as revoltas de 1968.

Para Sarti (2014), Beauvoir havia expressado a ideia basilar dos feminismos, a desnaturalização do ser mulher, na perspectiva de que as mulheres se tornam mulheres em diferentes contextos sociais e culturais. Constituídas por diferentes subjetividades, essas mulheres têm diferentes demandas e perspectivas com relação às desigualdades de gênero e seus direitos. Daí a impossibilidade de generalização dos feminismos e a existência de diversas vertentes feministas que viriam a ganhar visibilidade nos anos seguintes.

Um marco para a visibilização das questões relacionadas aos direitos das mulheres na pauta da ONU, aconteceu em 1975, com a Proclamação do Ano Internacional da Mulher e a I Conferência Mundial da Mulher, realizada no México e que contou com a participação de mulheres de diversos países. O tema central do evento foi a eliminação da discriminação contra as mulheres e o seu avanço social, momento em que foi aprovado um plano de ação que serviria para nortear os governos internacionais por um período de dez anos, partindo de uma proposta de promoção da igualdade de gênero e da eliminação da discriminação em razão do gênero. No plano também estava previsto a participação das mulheres no

desenvolvimento de ações para a paz mundial. Durante a Conferência também foi realizado o Fórum de Organizações Não-Governamentais que culminou na criação do Fundo de Contribuições Voluntárias das Nações Unidas para a Década da Mulher que, em 1985 foi transformado no Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, o UNIFEM (ONU, 2020).

No contexto de ditadura no Brasil, o posicionamento da ONU em 1975, ao declarar o Ano Internacional da Mulher, contribuiu para a visibilidade dos movimentos feministas brasileiros. Nesse ano, grupos de mulheres se articularam em parceria com a ONU e realizaram um evento em comemoração ao Ano Internacional da Mulher (PINTO, 2003; SARTI, 2004). Em pleno contexto da ditadura militar e apesar das resistências dos poderes constituídos, foi realizado no Brasil, um evento alusivo à comemoração do Dia Internacional da Mulher, patrocinado pelo Centro de Informação da ONU. Por meio desse evento, foi criado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira. Esse ano também foi marcado pelo início do feminismo acadêmico, que teve sua origem a partir de mulheres acadêmicas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC e pela Organização do Movimento Feminista pela anistia de exilados e presos políticos pela ditadura militar (PINTO, 2003).

Sarti (2004) destaca que, apesar das influências dos feminismos europeu e norte americano, os feminismos brasileiros dessa época foram marcados de forma significativa pela contestação da ordem política instituída no país com o golpe militar. Nesse período muitos grupos feministas se uniram às organizações clandestinas de ideias marxistas em oposição à ditadura no país.

A nível internacional, na pauta da segunda onda dos feminismos, constava a luta por direitos legais, representação política, ingresso em profissões masculinas, o combate ao assédio e à violência sexual, à prostituição, à pornografia, às representações sexistas das mulheres nas mídias e nas produções culturais. Também se buscavam mudanças no uso da linguagem que é marcada pelo gênero masculino e a visibilidade histórica das mulheres (LORBER, 2010).

No contexto brasileiro, o feminismo nomeado como movimento de mulheres, foi inicialmente gerido por mulheres da classe média e alta, instruídas nas áreas de humanidades, e constantemente por filhas de políticos e/ou intelectuais da sociedade brasileira. Esse feminismo se caracterizou por possuir duas linhas de

ação: o movimento feminista e a teoria feminista que se desenvolveu nas áreas de História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise (PINTO, 2003; 2010).

Apesar de sempre existir, as violências contra as mulheres no país, ganharam visibilidade nos movimentos feministas no final da década de 1970 com o slogan “Quem ama não mata”. As primeiras manifestações aconteceram em 1979 e decorreram da situação de amenização da culpa e consequentemente da sentença de Doca Street, que havia assassinado sua esposa, Ângela Diniz, alegando defesa da honra. Nesse mesmo ano, feministas do Rio de Janeiro criaram a Comissão da Violência contra a Mulher. Apesar da agenda da Comissão incluir também o assédio às mulheres nos ambientes de trabalho, a luta maior era a impunidade de homens que matavam suas companheiras (GROSSI, 1994; BARSTED, 2016).

Na década de 1980, as violências contra as mulheres no Brasil, que era tratadas como tabu, entendidas como um assunto de foro privado, nos quais o Estado e a lei não podiam intervir, começando a serem reconhecidas socialmente como violência. Machado (2010) aponta essa década, como o marco de denúncias feministas contra a impunidade dos homicídios conjugais em defesa da honra. Diante das ações de grupos feministas que procuravam inserir e legitimar a violência contra as mulheres nas políticas públicas e as repercussões na imprensa se originou, dentre outras, a categoria violência contra a mulher.

Nesse período, a ONU realizava a II Conferência Mundial da Mulher, em 1980, em Copenhague na Dinamarca e ainda diante da constatação da ausência dos Estados¹⁵ na promoção da igualdade de gênero e dos poucos avanços no que diz respeito às metas estabelecidas na Conferência anterior, definiu um programa de ação que promovessem os direitos das mulheres com medidas mais rígidas. A III Conferência Internacional da Mulher aconteceu em 1985 em Nairóbi e novamente na avaliação do primeiro decênio foi constatado mais uma vez o alcance de pouquíssimas metas, exigindo uma maior organização e pressão sobre a sociedade civil. Havia a necessidade de desenvolver ações que garantisse e ampliassem os direitos das mulheres (ONU, 2020). Nesse contexto, os movimentos feministas de diferentes países tiveram um importante papel ao dar visibilidade as diferentes formas de discriminação e violências a que as mulheres eram submetidas, ajudando

¹⁵ Muitos Estados deixavam de informar à ONU, o progresso de ações de seus países no combate a todas as formas de discriminação e promoção dos direitos das mulheres. As informações que chegavam à ONU provinham dos movimentos de mulheres e movimentos feministas internacionais (ONU).

na construção de uma agenda política que favorecia a criação de leis internacionais (BASTERD, 2016).

No Brasil, as contínuas manifestações feministas contribuíram para a criação de instituições que oferecessem assistência às mulheres vítimas de violência. Nesse contexto, surgiram os SOS Mulher. Para dá mais visibilidade à violência contra a mulher, grupos feministas criaram em 1980, o Dia Nacional de Luta contra a Violência contra a Mulher (10 de outubro). Ainda nesse ano surgiram o Centro de Defesa dos Direitos da Mulher em Belo Horizonte e os SOS Mulher ¹⁶em São Paulo e Porto Alegre. O que predominou no atendimento as vítimas nessas instituições foi o tratamento das vítimas de violência conjugal. Finalmente em 1985, foram criadas as Delegacias de Mulheres (GROSSI, 1994; PINTO, 2003; MACHADO, 2010).

Os movimentos feministas no Brasil contribuíram para a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher – CNCM em 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, tendo a presidente status de ministra. O CNCM¹⁷ articulado aos Conselhos Estaduais de Direitos da Mulher, Conselhos Municipais, diferentes organizações de mulheres, associações profissionais, grupos feministas e movimentos sociais de todo o país, promoveram a inclusão dos direitos das mulheres na Constituição de 1988, que passou a reconhecer a cidadania delas. Ainda nesse período o Ministério da Saúde, implantou o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher – PAISM (PINTO, 2003; PITANGUY, s/d).

Com a formalização da cidadania das mulheres e a inclusão de direitos iguais aos homens na Constituição de 1988, as feministas investiram em ações de enfrentamento as diversas formas de violências contra as mulheres. A Carta das Mulheres foi uma dessas ações que entre outros direitos, no que se refere a violência contra a mulher, propunha a defesa da integridade física e psíquica das mulheres, inclusive redefinindo o estupro e sua classificação penal (BASTERD, 2017).

Grossi (1994) destaca que o que se considera violências contra as mulheres no Brasil é resultado de uma construção histórica dos movimentos feministas, pois no início essas violências eram apenas os homicídios de mulheres por seus cônjuges, posteriormente passando para as situações de violências doméstica e conjugal

¹⁶ Também foram criados em 1981, o SOS Mulher na cidade do Rio de Janeiro e o SOS Corpo na cidade de Recife.

¹⁷ O CNCM teve pouco tempo de atuação, pois, as administrações dos governos dos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, comprometeram as atividades do Conselho

(agressão física, moral, patrimonial, psicológica, sexual). Todavia, somente a partir da década de 90 que essas violências se estendem ao assédio sexual, abuso sexual infantil e as violências étnicas. Nesse período também ocorre a ampliação das Delegacias Especializadas e de serviços de acolhimento como abrigos e centros de referência.¹⁸

Os movimentos feministas também se destacaram pelos movimentos sociais urbanos ao se aproximarem das camadas mais pobres da sociedade e direcionarem suas demandas ao Estado na busca de promover o bem-estar social em áreas da saúde, do trabalho e na garantia de direitos. Essas ações públicas permitiram que feministas de camadas médias e intelectuais atuassem em articulação com as demandas femininas das mulheres da periferia, inserindo-as no movimento de mulheres brasileiras. Paralelo a esse movimento, existia outros grupos de feministas que em atividades privadas, focavam na subjetividade e nas relações interpessoais (SARTI, 2004; MATOS, 2010).

Nessa fase da segunda onda feminista, além de lutar por questões sociais e políticas, grupo de feministas se voltaram para as construções teóricas. Cabe destacar que antes do feminismo acadêmico ganhar fôlego, foram poucos os estudos nas ciências humanas sobre as mulheres que, eram tratadas como minorias e como desviantes da regra, ou seja, o modelo masculino. A produção científica sobre as mulheres com impacto social, surgiu com os movimentos feministas e buscou expor aquilo que foi omitido pela produção científica androcêntrica (COSTA; BARROSO; SARTI, 2019).

Sobre a produção acadêmica, Grossi (1994) afirma que os movimentos feministas no Brasil sempre estiveram em estreita relação com a pesquisa acadêmica, pois antes mesmo desses movimentos emergirem, na década de 1970, já havia nos programas de pós-graduação das universidades interesse na “questão da mulher”. Também nesse período, a maioria das feministas mantinham o que a autora chama de “duplo pertencimento”, em razão da atuação delas nos movimentos e nas universidades, seja como docente ou estudante nos cursos de pós-graduação. Nesse contexto de diálogo entre militância e academia, houve uma produção significativa de artigos e teses sobre os feminismos e as violências contra as mulheres que perdurou até a metade dos anos 80.

¹⁸ Na Paraíba foram criados em 1990, o Cunha Coletivo Feminista e o Centro da Mulher 8 de Março, como centros de apoio às mulheres vítimas de violência.

A partir de então, com o crescimento dos estudos sobre a mulher e/ou gênero nas universidades, a mudança nos espaços de militância feminista e a gradativa implementação de políticas públicas para as mulheres, ocorreu um distanciamento entre os movimentos feministas e os feminismos acadêmicos (GROSSI, 1994).

A criação de núcleos de estudos sobre as mulheres nas universidades a partir de 1981 facilitou a captação de recursos e a formação de acervos documentais. Os primeiros estudos trataram sobre as mulheres no mercado de trabalho capitalista, seguido pelo trabalho doméstico, saúde da mulher, planejamento familiar. Na área da Sociologia e Antropologia surgiram estudos sobre mulheres negras, índias, idosas, prostitutas, religiosas e presas. Outros temas geradores de pesquisa foram, a identidade feminina, o papel da mulher na chefia da família, na reprodução da força de trabalho e na participação política feminina. As violências contra as mulheres começaram a ser analisadas de forma específica a partir das manifestações contra os assassinatos de mulheres e da criação de instituições voltadas ao enfrentamento dessas violências (COSTA; BARROSO; SARTI, 2019).

As questões relacionadas às mulheres ganhavam espaço de discussão nas universidades em algumas áreas de conhecimento e disciplinas, como Antropologia, Sociologia, Educação e Literatura, tornando visíveis as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas a que as mulheres eram submetidas (LOURO, 1997; PINTO, 2010; 2003).

O feminismo acadêmico recebeu apoio da Fundação Carlos Chagas no estado de São Paulo e em universidades brasileiras. Os estudos feministas incentivaram a criação de Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher nas instituições universitárias e no decorrer do tempo ganharam espaço na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais – ANPOCS, Associação Nacional de Pesquisa em Letras – ANPOL e na Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED (PINTO, 2003).

Para coroar a produção acadêmica sobre as mulheres, em 1992 foi criada a Revista Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que publica até os dias atuais pesquisas sobre mulheres, gênero e feminismo, seguida pela criação da revista Cadernos Pagu da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP que publica sobre mulher e gênero (GROSSI, 2004)

Segundo Matos (2008), a segunda onda feminista se distancia da primeira e é marcada pela teorização em torno do conceito de gênero e da política das diferenças, emergindo os feminismos de mulheres negras, lésbicas, do Sul, entre outros. As bandeiras feministas vão além da reivindicação da igualdade, ressaltando as especificidades das mulheres.

Nesse sentido, Carneiro (2003) ressalva que, o feminismo brasileiro, esteve durante muito tempo preso a uma visão eurocêntrica e universal em relação às mulheres, o que dificultou o reconhecimento das diferenças e desigualdades existentes no universo feminista, como a identidade biológica. Essa generalização, ocasionou o silenciamento e a estigmatização de mulheres que seriam vítimas de outras formas de opressão.

No caso das mulheres negras, elas ainda carecem de maior visibilidade na luta por direitos. Além do feminicídio, pois a maioria delas são as vítimas dessa violência, as violências contra as mulheres negras se impõem nos padrões de beleza e estereótipos de mulheres negras publicizado nas mídias, nas possibilidades de emprego e cargos profissionais bem remunerados e nas diferenças salariais quando comparado com as mulheres brancas, homens negros e homens brancos, respectivamente. Esses são alguns exemplos das demandas específicas da agenda das feministas negras.

Vale ressaltar que entre a segunda e a terceira ondas feministas, nas décadas de 80 e 90, emergiram correntes antifeministas e aconteceram várias manifestações reconhecidas como pós-feministas, não-feministas, levando a questionar se o feminismo no Brasil havia terminado (PINTO, 2003, MATOS, 2010). Entretanto, Sarti (2004) destaca que nos anos 80, o movimento de mulheres no Brasil estava consolidado, enquanto força política e social se espalhando pelo país.

No final do século XX, o tema violências contra as mulheres ainda circulavam nas agendas de órgãos internacionais. Em 1992 a Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a Resolução nº 19 que define e caracteriza as violências contra as mulheres baseada no sexo, pela condição de ser mulher. No Brasil em 1994 foi realizada a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, comumente conhecida como Convenção de Belém do Pará, realizada pela Organização dos Estados Americanos – OEA. E finalmente em 1995, a ONU na IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing, reforçou a importância dos direitos

das mulheres como direitos humanos e a necessidade de mobilização mundial no combate à violência contra as mulheres (BASTERD, 2016; ONU, 2020).

A terceira onda do feminismo no Norte é, de acordo com Lorber (2010), composta por uma geração que cresceu com os feminismos e herdaram currículos que incluíam a temática de gênero em outros países. Essa geração, também conheceu um mundo menos segregado no que diz respeito aos direitos políticos, econômicos e sociais das mulheres. Nesse contexto, a igualdade de gênero é compreendida como norma e os homens são incluídos no processo como ativistas feministas.

Todavia, ainda na perspectiva das desigualdades de gênero, a agenda política estava pautada na luta por direitos reprodutivos das mulheres, igualdade econômica, visibilidade das mulheres negras, empoderamento de meninas e suas culturas e direitos LGBT, pois desde o final da década de 80, os feminismos passaram a focar o gênero e não as mulheres (LORBER, 2010).

No Brasil, diante da hipótese da morte do feminismo brasileiro, Pinto (2003) identifica dois cenários: a dissociação entre pensamento feminista e os movimentos que se profissionalizaram com o aparecimento de ONGs direcionadas às questões das mulheres. A institucionalização do feminismo através das ONGs ficou marcada pela divisão de lutas de acordo com as demandas das diferentes mulheres, rompendo com o ideal feminista de mulheres brancas, de classe média, intelectuais e heterossexuais e se caracterizando como um campo plural (PINTO, 2003; ALVAREZ, 2014).

As ONGs feministas que a princípio buscaram influenciar as políticas públicas em áreas específicas, aos se institucionalizarem, incentivadas pelas cooperações internacionais, atendiam às demandas das agências que as financiavam. Outras recebiam recursos do próprio governo como uma terceirização dos serviços (PINTO, 2003; SARTI, 2004). Entretanto, Alvarez (2014), destaca que essas ONGs, para além das discordâncias no campo feminista, foram espaços visíveis de produção e disseminação de conhecimentos e discursos.

Apesar das críticas às institucionalizações das ONGs, elas foram a pública expressão dos feminismos na virada do século e com sua participação política lançaram propostas nos níveis municipais, estaduais e federais, para o

enfrentamento das violências contra as mulheres na esfera pública e privada (PINTO, 2003).

Matos (2010) afirma que nesse contexto, surgiram várias modalidades de organizações e identidades feministas como mulheres pobres de bairro, operárias, trabalhadoras rurais, mulheres negras, com suas agendas específicas. A visibilidade desse denominado feminismo popular contribuiu para a diminuição de resistências ideológicas ao feminismo.

Em diferentes ambientes sociais, se começou a perceber, a ilegitimidade no tratamento de mulheres, gays e negr@s como pessoas ridículas ou inferiores, além de um aumento de propostas direcionadas aos direitos das mulheres na arena das campanhas eleitorais e no Congresso Nacional¹⁹ na década de 90, o que caracterizou um feminismo difuso, resultante do longo período de militância de um movimento articulado. Também foi discutido e legitimado no ano de 2001, no Congresso Nacional e nos Legislativos estaduais, o assédio sexual contra as mulheres. Contudo, apesar da ampliação dos direitos das mulheres, a participação delas na política ainda era muito tímida (PINTO, 2003).

No que diz respeito à quarta onda dos feminismos no contexto brasileiro, na perspectiva de Matos (2010; 2014), esta poderia ser definida como um processo de democratização de gênero, que começa a se consolidar a partir dos anos 2000, e se estabelece por meio:

1) da institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo, por intermédio da entrada (parcial) delas no âmbito do Poder Executivo e Legislativo destes países; 2) da criação de órgãos executivos de gestão de políticas públicas especialmente no âmbito federal (mas também, no Brasil, de amplitude estadual e municipal); 3) da consolidação no processo de institucionalização das ONGs e das redes feministas e, em especial, sob a influência e a capacidade de articulação e financiamento do feminismo transnacional e da agenda internacional de instituições globais e regionais [...] referidas aos direitos das mulheres; 4) uma nova moldura teórica (*frame*) para a atuação do feminismo: trans ou pós-nacional em que são identificadas uma luta por radicalização anticolonialista e uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos e outros movimentos sociais no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul (MATOS, 2010, p. 80).

¹⁹ <www.redegoverno.gov.br/mulhergoverno> era uma página eletrônica do governo federal direcionada às mulheres, que apresentava programas e informações referentes aos direitos das mulheres (PINTO, 2003)

A participação feminina e feminista dos movimentos sociais e políticos, ocorridos nos últimos anos na América Latina e especificamente aqui no Brasil é apontada por Matos (2010), como uma contribuição para as mudanças institucionais, econômicas e culturais nesses lugares. A participação política das mulheres, nos poderes legislativo e executivo dos Estados, tem sido uma estratégia na luta contra as desigualdades e construção de uma sociedade mais igualitária. No que concerne aos estudos e teorias feministas, essas vêm se caracterizando pelas fronteiras, interseccionais, transversais e transdisciplinares entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração (MATOS, 2010; 2014).

Bandeira (2004) afirma que, no Brasil, para os movimentos feministas, a questão das violências contra as mulheres tornou-se sua principal identidade, possibilitando o diálogo, para além dos espaços da militância com a academia, núcleos de pesquisa e com a sociedade civil através de organizações não governamentais que, gradativamente vêm atendendo às suas solicitações.

Entre os anos de 2003 e 2010, o diálogo dos movimentos feministas com o Poder Legislativo, contribuiu para um avanço com relação ao enfrentamento das violências contra as mulheres. No ano de 2003, foi estabelecida a notificação dos casos de violências contra as mulheres pelos serviços de saúde²⁰. Em 2004, foi feita a tipificação do crime de violência doméstica²¹ no Código Penal. Em 2005 foi extinta a anulação da pena²² em casos de estupro, quando o acusado se casasse com a vítima ou quando esta se casasse com terceiros, assim como a expressão discriminatória “mulher honesta”. Também foram agravados os crimes sexuais para os agressores que tenham vínculo com as vítimas. Em 2006 foi aprovada a Lei Maria da Penha²³, que caracteriza e pune os crimes de violências contra as mulheres. Em 2009, o atentado ao pudor²⁴ foi tipificado como estupro e no ano de 2015 a Lei do Feminicídio²⁵ que tipifica os crimes cometidos contra a mulher (BASTERD, 2011; 2016).

Cabe ainda destacar os movimentos de mulheres no contexto atual através das redes sociais, conhecido como ciberfeminismo ou feminismo cibernético. Através das plataformas digitais, o feminismo vem sendo difundido promovendo suas

²⁰ Lei nº 7.778/2003.

²¹ Lei 10.886/2004

²² Lei nº 11.106/2005.

²³ Lei nº 11.340/2006

²⁴ Lei nº 12.015/2009

²⁵ Lei nº 13.104/2015

pautas e reivindicações e esse movimento tem alcançado cada vez mais mulheres jovens que apresentam maior familiarização com as tecnologias. O ambiente virtual tem sido um espaço de ação e reflexão na elaboração de uma epistemologia do conhecimento feminista sem as marcas da cisão entre o conhecimento acadêmico e a pragmática militante. É possível encontrar diferentes blogs e grupos de discussão no Facebook, com vertentes teóricas como feminismo interseccional ou pós-moderno, feminismo negro, feminismo libertário ou liberal, feminismo LGBT*, Trans, Queer, feminismo radical, marxista e materialista, sendo a maior em número de participantes o feminismo interseccional. (MARTINEZ, 2019). Com relação à pauta das mulheres negras, destaca-se o site Géledes.

O movimento feminista impulsionou mudanças sociais e conquistas de direitos sociais e políticos pelas mulheres, assim como, o desenvolvimento de pesquisas denominados como estudos de gênero ou estudos feministas que serão abordados na seção a seguir.

1.2 Gênero e Violências de Gênero contra as Mulheres

A palavra gênero ganhou diferentes significados e ainda é utilizada de forma equivocada. O termo é utilizado no campo da linguística, da sexologia e mais recentemente pelo feminismo. E é no campo dos estudos feministas, especificamente dos estudos de gênero, que o termo adquire uma dimensão política e teórica (CARVALHO; RABAY, 2015).

A partir da teoria feminista, o termo gênero surgiu como um conceito chave nos anos 1970, sendo disseminado no campo das ciências nos anos de 1980. A conceitualização de gênero era necessária para distinguir o aspecto biológico dos aspectos sociais, históricos, políticos e relacionais das relações entre os sexos. Na busca de ampliar as discussões e reflexões teóricas nas ciências humanas e sociais, mulheres feministas do campo acadêmico, inovaram ao criar uma proposta teórico conceitual nomeada de estudos de gênero (MATOS, 2008).

Numa abordagem feminista pós-estruturalista, Louro (2013) afirma que gênero engloba todas as construções sociais, culturais e linguísticas nos processos que diferenciam mulheres de homens, distinguindo e separando-os como corpos

dotados de sexo, gênero e sexualidade. De acordo com Scott (1995) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primária de dar significação às relações de poder. Nessas relações, as diferenças de sexo, são na maioria das culturas, utilizadas para justificar uma suposta “inferioridade feminina”, gerando desigualdades entre homens e mulheres.

Na perspectiva de gênero o olhar se direciona para a forma como as características sexuais são representadas ou valorizadas. Aquilo que se diz e se pensa sobre essas características que, são opostas e excludentes, é que vai definir e construir em cada sociedade e momento histórico o que é feminino e masculino. Montané Lopez²⁶, corrobora o argumento exposto até aqui ao explicar que;

Todas e todos estamos de acuerdo de que nascemos meninas ou meninos, fêmeas ou machos e o sexo se determina como uma condição, biológica, genética e fisiológica; e que por outra parte, ser mulher ou homem, isto é o gênero, é uma construção determinada social e culturalmente e, portanto, suscetível de ‘ser aprendido’ em um contexto determinado; ... gênero é por sua vez, um marco conceitual, um modo de interpretar e um instrumento para ver a realidade. Esta distinção radical entre sexo e gênero permite situar as desigualdades entre homens e mulheres porque os remete aos relacionamentos sociais e elaborações culturais, a práticas discursivas (tradução livre).

As relações de gênero variam não só entre as diversas sociedades e tempos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerarem os diversos grupos nela inseridos, sejam étnicos, raciais, religiosos, geracionais ou de classe social, que de forma heterogênea constituem as inúmeras sociedades (LOURO, 1997). Colling (2004, p. 29) afirma que “falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política”.

²⁶ Original: Todas y todos estamos de acuerdo en que nacemos niñas o niños, hembras o varones, y el sexo se determina como una condición, biológica, genética y fisiológica; y que, por otra parte, ser mujer o hombre, es decir el género, es un constructo determinado social y culturalmente y, por lo tanto, susceptible de ‘ser aprendido’ en un contexto determinado; ... género es, a la vez, un marco conceptual, un modo de interpretar y un instrumento para mirar la realidad. Esta distinción radical entre sexo y género permite situar las desigualdades entre hombres y mujeres porque las remite a relaciones sociales, a elaboraciones culturales, a prácticas discursivas (MONTANÉ LOPÉZ, 2015, p. 179-180).

As diferenças sociais na forma de educar meninas e meninos são uma das primeiras formas de violência e exclusão social das mulheres. Essa educação se processa através de meios de comunicação de massa, espaços e brinquedos distintos para meninos e meninas, nos textos literários, nas mídias como filmes, propagandas e músicas. Imersos nesses processos culturais, meninos e meninas são moldad@s e acabam se reconhecendo como homem ou mulher. Essa aprendizagem de gênero acontece sutilmente e naturalmente, sem que na maioria das vezes tomemos consciência. E são esses processos educativos que precisam ser descobertos e problematizados (LOURO, 1997; 2013).

Sim, nascemos em um mundo socialmente marcado pelo binarismo de gênero, que inclusive é questionável. Um gênero que nos é imposto pelo sexo biológico, quando ainda estamos no ventre de nossas genitoras. A maioria das meninas e meninos serão educad@s de acordo com o gênero definido culturalmente para seu sexo. Ao nascer, somos inseridos em uma cultura com padrões de comportamento delineados e discursos legitimados. A criança já encontrará determinadas roupas que deverá usar, os brinquedos com os quais poderá brincar, os esportes que poderá praticar e as amizades que deverá estabelecer, pois no discurso normativo, menino deve brincar com menino e menina deve brincar com menina. A criança é inserida em uma estrutura de educação marcada por relações de gênero desiguais, pois as oportunidades são diferentes para homens e mulheres e dentro dessa estrutura, ela vai aprendendo, assimilando construindo e naturalizando as desigualdades.

Na escola, não é diferente. Desde a educação infantil há a distinção entre meninos e meninas. As diferenças são estabelecidas desde os materiais escolares, passando pelos fardamentos, agrupamentos dentro e fora da sala de aula, pelos direcionamentos nas brincadeiras e atividades desportivas, pelo espaço escolar distribuído de forma desigual entre meninos e meninas, pela tolerância ao “mau” comportamento do menino e o escândalo diante do “mau” comportamento da menina. Essas ações se caracterizam como violências de gênero (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009)

Aquel@s que transgridem essa “ordem natural” pagarão um preço, seja no seio familiar, na escola ou em outros espaços, porque a sociedade é vigilante quanto à conduta dos sujeitos. Ao analisar narrativas de docentes que, nas suas

aprendizagens de gênero ao longo da vida, sofreram reprimendas quando quebravam as regras e os limites do gênero, foi possível identificar as marcas negativas que muitos delas ainda carregavam consigo, por terem sido ou ainda serem punidos em suas “transgressões” (ROSA, 2016).

O ambiente escolar é um espaço de relações sociais, passível de conflitos e até de manifestações de violência, onde não houver um currículo focado que problematize as desigualdades de gênero. De acordo com Cecchetto et al (2010), parte das violências que acontecem na escola, decorrem das representações culturais de gênero, sexo e raça. Em relação ao gênero, as autoras destacam que “desde cedo, meninos e meninas são educados para se comportar de maneira diferente no exercício da sexualidade, quanto à carreira profissional, no uso do corpo e nas expressões de sentimentos” (CECCHETTO, *et al*, 2010, p. 124).

À medida que aprendem a serem meninos, estes aprendem também que as mulheres são inferiores e que devem servi-los ao longo de suas vidas. Aprendem que eles são os fortes e elas as fracas, eles são os valentes e elas as medrosas, que eles são os provedores e elas as dependentes, que eles podem ser infiéis porque são homens, mas elas devem ser fiéis. Em meio aos discursos e práticas, eles aprendem que podem tudo, já elas...

A violência, inclusive no contexto escolar, está também associada às representações de gênero, pois meninos e meninas são educados para se comportarem de maneiras diferentes no que diz respeito à vida sexual, as escolhas profissionais, no uso e exposição do corpo e nas expressões de sentimentos (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). Há uma internalização de regras culturais que moldam a mente e o corpo dos diferentes sujeitos, naturalizando essas diferenças. E esse aprendizado constitui o que Bourdieu (2007) chama de *habitus*.

Para entendermos a violência contra a mulher, é preciso atentar para o que foi e para o que atualmente é construído socialmente para os sexos, identificando os artefatos culturais e as instituições que produzem relações de desigualdade de gênero, assim como para identificar mudanças e permanências nessas construções de identidades femininas e masculinas, pois “as identidades de gênero estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (Louro, 1997, p. 28).

É fato que a construção social de gênero afeta a homens e mulheres, pois como afirma Saffioti (2004, p. 45), “o gênero é a construção social do feminino e do masculino” em uma relação de desigualdade. A maioria das mulheres vivem em sociedades patriarcais, que se caracterizam pela autoridade masculina nos ambientes público e privado, e que acaba vitimizando as mulheres dentro de diferentes relações sociais, que produzem e reproduzem as violências contra elas.

Para Teles e Melo (2002), as violências de gênero se caracterizam pela relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Essas violências acontecem no processo de socialização que impõe a homens e mulheres diferentes atributos, marcados pela ideologia do patriarcado²⁷, induzindo relações violentas entre os sexos. Nessa perspectiva, as violências contra as mulheres seriam qualquer ato de violência contra a pessoa do sexo feminino, apenas pela sua condição de ser mulher, tendo a figura masculina como agressor.

As mulheres de algumas sociedades, como o Brasil, adquiriram direitos e liberdades antes impensáveis, todavia, continuando a viver em uma sociedade ainda patriarcal, têm o exercício pleno desses direitos constantemente ameaçados, quando não violados, o que exige de nós, mulheres, uma constante vigilância e resistência para a manutenção deles.

Bandeira (2004) afirma que a violência é um objeto de estudo que recebe grande atenção do campo da Sociologia que, baseada na teoria sociológica clássica, a associa aos conceitos de controle social e do papel do Estado. De acordo com a autora, nos últimos trinta anos do século passado, a violência foi abordada com enfoque na distribuição e no exercício do poder. O foco sobre a violência, relacionada ao poder do Estado, invisibilizava outras manifestações de violência. Todavia, foi nesse contexto que gênero se incorporou à violência, pois de acordo com Bandeira:

A correlação da violência com a condição de gênero originou-se sob a inspiração das questões e das reivindicações do movimento feminista, a partir de evidências empíricas contundentes. Desde o início dos anos 1970, as feministas americanas denunciavam a violência sexual contra a mulher, porém uma década depois é que esse fenômeno veio a ser apresentado como categoria sociológica e área de pesquisa (BANDEIRA, 2004, p. 450)

²⁷ Sistema social baseado na autoridade masculina nos domínios público e privado (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009).

Que evidências eram essas? A violência que se manifestava pela ausência de direitos, o estupro e a morte das mulheres em tempos de guerra ou não, a condição de tutelada pelo marido, os incestos cuja maioria das vítimas eram e ainda são as meninas.

Saffioti e Almeida (1995) apresentaram dados de pesquisas sobre as violências de gênero de diversos países que demonstram um verdadeiro quadro epidemiológico de violências de gênero contra as mulheres, principalmente a violência sexual. A respeito dessa violência, as pesquisadoras afirmam que:

(...) o fenômeno desconhece qualquer fronteira: de classes sociais, de tipos de cultura, de grau de desenvolvimento econômico, podendo ocorrer em qualquer lugar – no espaço público como no privado – e ser praticado em qualquer etapa da vida das mulheres e por parte de estranhos ou parentes/conhecidos, especialmente destes últimos (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995, p. 8).

Apesar de toda luta dos movimentos feministas, Saffioti destacara que em 1994 as mulheres ainda se encontravam fora das políticas de direitos humanos, haja vista o Estado manter um ordenamento social de gênero que negava as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. No que se refere as violências de gênero contra as mulheres, em suas pesquisas realizadas entre 1988 e 1992 sobre o incesto, as mulheres, no caso crianças e adolescentes, representavam 90% das vítimas, sendo o restante dos 10% meninos. Todos os agressores sexuais eram homens, sendo 71,5% os pais, seguidos sucessivamente pelos padrastos, avôs, tios e primos. Após realizar o mesmo estudo em anos posteriores, a pesquisadora constata o mesmo quadro: o pai continuava sendo o principal agressor de sua prole (SAFFIOTI, 2004).

A pesquisa da Fundação Perseu Abramo sobre as violências contra as mulheres, realizada em 2001, intitulada 'A mulher brasileira nos espaços público e privado', demonstrou que apesar da dupla jornada de trabalho, menores salários e da vulnerabilidade às violências masculinas, pouquíssimas mulheres percebiam as violências de gênero a que são submetidas. Diante desses resultados, Saffioti considera as mulheres brasileiras conservadoras, pois, a maioria delas, se manifestava contra as ações afirmativas governamentais que poderiam contribuir para a ampliação dos direitos humanos, incluindo-se os direitos das mulheres. Para

estas, viverem como vivem, ou seja, em uma relação de dominação e exploração, está na ordem natural do ser mulher (SAFFIOTI, 2004).

A pesquisa da Fundação Perseu Abramo demonstrou ainda que, das mulheres entrevistadas, quase metade delas havia sofrido algum tipo de violência por parte de homens, seja física, psicológica, assédio sexual ou sexismo. Saffioti (2004) afirma que muitas mulheres podem já ter sofrido algum tipo de violência, mas não a identificaram como tal. Em razão desse fato, é difícil definir a violência apenas como ruptura de qualquer forma da integridade da vítima, seja ela física, sexual, moral ou psíquica, dada a possibilidade de cada pessoa vivenciar esse fenômeno de formas diferentes, dando a ele pesos ou sentidos diferenciados. O que é violência para uma pessoa pode não ser considerada violência por outra, bem como os impactos das violências sofridas variam consideravelmente de pessoa para pessoa, já que não se pode medir com precisão seus efeitos impalpáveis. Sua pesquisa sobre o incesto demonstra de forma clara como cada vítima processa e significa a violência sofrida.

Em relação às violências dos homens contra as mulheres, Saffioti (1994) diz que esta se manifesta de diferentes formas, como atitudes irônicas, espancamento, reprodução forçada, estupro, homicídio, dentre outras violências que são características da organização social de gênero do nosso país, a qual legitima os homens a converterem a agressividade em agressão, impondo inclusive sanções brandas para os excessos. Saffioti afirma que:

(...) o Estado não somente acolhe o poder masculino sobre a mulher, mas o normatiza, proibindo e até criminalizando seus excessos. A punição das extravagâncias integra o poder disciplinador da dominação masculina sobre a mulher, exercida pelo Estado. Este não faz, portanto, senão ratificar a falocracia em suas dimensões material e "ideacional", dando-lhe, portanto, a forma jurídica que caracteriza a dominação legalizada (SAFFIOTI, 1994, p. 445).

Mesmo não existindo atualmente o poder patriarcal no estilo romano, que dava ao patriarca poder de vida e morte sobre a vida da esposa e filh@s, os homens continuam matando suas mulheres, inclusive com requintes de crueldade. Os discursos no julgamento do agressor ainda são permeados pelo sexismo tão predominante na sociedade que acaba colocando a vítima em lugar de ré e absolvendo o verdadeiro réu. Até a década de 1980 ainda se utilizava como

argumento a defesa da honra. Apesar da lei ter sido modificada, o número de condenações ficava abaixo do desejável e o cumprimento integral da pena era atenuada pelo bom comportamento do condenado (Saffioti, 2004).

Segundo a crítica da autora, o Estado autorizava as violências perpetradas pelos homens contra as mulheres, ao mesmo tempo que buscava controlar seus “excessos”. Antes da Lei nº 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais – JECRIM, dentre outras providências, os crimes cometidos contra as mulheres eram julgados pelo Código Penal que, na maioria dos casos, tratava a lesão corporal dolosa – LCD como um crime leve. Com essa lei, os crimes de lesão “diminuíram” enquanto aumentaram os crimes de ameaça. Em sua pesquisa ‘Violência Doméstica: questão de polícia e da sociedade’, Saffioti (2004) constata que as agressões que as mulheres sofriam eram ter suas roupas rasgadas e objetos quebrados, humilhações, violências verbais, desrespeitando e/ou desqualificando suas pessoas ou seus trabalhos, além de cárcere privado, segundo alguns dos resultados encontrados nas entrevistas.

Contudo, Saffioti (2004) aponta a LCD como o crime mais recorrente contra as mulheres. A Lei nº 9.099/95 que criou o JECRIM, focado na conciliação, amenizava os crimes cometidos contra as mulheres, punindo os agressores com advertências, pagamento de cestas básicas, enquanto a vítima tinha sua dor minimizada e voltava para o mesmo contexto de violência. Uma das críticas que Saffioti faz a essa abordagem era a presença de punição com a ausência de educação. Para a autora, era necessário submeter homens que cometeram violências contra as mulheres a uma formação que problematizasse essas questões, como possibilidade de mudança de comportamento.

As violências constituem um elemento fundamental de enquadramento das mulheres brasileira no ordenamento social de gênero, pois a violência pertence ao nosso patrimônio cultural. A mulher não está isenta de sofrer violência na rua, mas as chances são bem maiores no ambiente doméstico. A violência doméstica só ganhou visibilidade com a criação das Delegacias de Defesa da Mulher – DDM na década de 1980, bem como pela militância feminista (SAFFIOTI, 1994).

As violências de gênero abarcam as várias formas de violência que podem ser perpetradas entre os seres humanos, não se restringindo apenas às violências do homem contra as mulheres, mas abrangendo as violências contra mulheres,

crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos (SAFFIOTI, 2001). Ou seja, essas violências podem ocorrer de um homem contra outro homem ou de uma mulher contra outra mulher. Sendo assim, as violências de gênero podem se manifestar como violências contra as mulheres, como violências domésticas ou ainda violências intrafamiliares. A classificação do tipo de violência vai depender do contexto e dos sujeitos envolvidos nos fatos. Contudo há a necessidade de distinguir as características de cada uma. De acordo com Saffioti,

(...) a violência doméstica não é o mesmo que violência intrafamiliar, usadas como sinônimos (...). Enquanto na segunda a violência recai exclusivamente sobre membros da família nuclear ou extensa, não se restringindo, portanto, ao território físico do domicílio, cabem na primeira vítimas não parentes consanguíneos ou afins (SAFFIOTI, 2001, p. 130-131).

Segundo a autora, um exemplo de violência doméstica é a violência sexual perpetrada pelo patrão, filhos ou agregados, contra a empregada doméstica, sendo os agressores moradores parciais ou integrais do domicílio, no qual o agressor é o *pater famílias*, que exerce poder sobre a mulher, filh@s e até mesmo empregad@s (SAFFIOTI, 2001).

No que se refere às violências de gênero contra as mulheres no Brasil, de acordo com as pesquisas de Waiselfisz (2015), entre 2003 e 2013, o número de mortes de mulheres aumentou mesmo com a aprovação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que visa combater as violências doméstica e familiar contra a mulher. O aumento nos índices de mortes de mulheres, apesar da lei, resultou na aprovação da Lei nº 13.104, de 09/03/2015, denominada Lei do Feminicídio, que caracteriza e agrava os crimes previstos na Lei Maria da Penha ao classificá-los como crimes hediondos. Os dados apresentados a seguir, das edições dos Atlas da Violência e dos Anuários de Segurança Pública, demonstram o quanto estamos longe de eliminar as violências contra as mulheres.

O Atlas da Violência no Brasil (2018), elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, apresentou dados específicos, referentes ao ano de 2016, em que 4.645 mulheres foram mortas no Brasil, o que segundo @s pesquisador@s, representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil mulheres brasileiras. Em

dez anos, especificamente entre 2006 e 2016, observou-se um aumento de 6,4%, um índice que vem crescendo a cada ano (IPEA, 2018).

Cabe destacar que esses dados se referem aos homicídios, ficando excluídas outras formas de violências contra as mulheres como estupro, agressão física, moral, patrimonial e psicológica. De acordo com o Atlas da Violência (2018), em 2016, haviam sido registrados nas polícias brasileiras 49.497 casos de estupro, enquanto no Sistema Único de Saúde houve 22.918 registros. Contudo, considerando que a maioria das vítimas não denuncia, a estimativa do estudo é que a média brasileira esteja entre 300 a 500 mil estupros por ano (IPEA, 2018).

O Atlas da Violência no Brasil edição 2019 traz dados referentes ao ano de 2017. A pesquisa indica um aumento no número de homicídios femininos no país nesse ano, sendo o maior número desde 2007, representando 30,7% de crescimento em uma década. Contudo, no estado da Paraíba houve uma redução de 18,3% em uma década, fazendo com que o estado saísse da 6ª para a 7ª posição (IPEA, 2019).

O Atlas da Violência (2019) não trouxe dados sobre outras formas de violência contra a mulher, todavia problematiza se o que está acontecendo contra as mulheres é violência letal ou feminicídio, uma vez que o aumento no número de registros de feminicídios pode significar um aumento nos números de casos ou diminuição de subnotificações ao não imputar o agravante de feminicídio aos casos de homicídios de mulheres. A dificuldade é atribuída ao pouco tempo da Lei do Feminicídio e ao pouco conhecimento que a polícia possa ter em caracterizar e tipificar o crime legalmente. Outro dado importante se refere à raça. A maioria das mulheres vítimas de homicídio eram negras (IPEA, 2019).

O Atlas da Violência (2020) mostra que em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, equivalendo a uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do sexo feminino.

Apesar da tímida redução da taxa de homicídios contra as mulheres de 8,4% entre os anos de 2017 e 2018, ainda assim é assustadora a estatística de uma mulher assassinada a cada duas horas no país. Entretanto, se os dados forem analisados pela raça, verifica-se que a redução no número de mortes de mulheres não-negras diminuiu 12,3%, enquanto para as mulheres negras a redução foi de 7,2%. No que diz respeito às mulheres negras, as pesquisas mostram que em 2018,

elas representaram 68% do total das mulheres assassinadas no país, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, o que equivale a quase o dobro de mortes, em comparação aos homicídios de mulheres não-negras (IPEA, 2020).

Quando se verifica o local onde a violência aconteceu, os dados mostram que entre os anos de 2013 e 2018 o índice de homicídios contra a mulher no ambiente doméstico aumentou 8,3%, apresentando estabilidade entre 2017 e 2018.

Com relação aos crimes de feminicídio, as pesquisas do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) com dados de 2018, mostram que a maioria das mulheres foram vítimas de pessoas conhecidas; que os crimes aconteceram em suas residências; a faixa etária se concentrou entre 30 e 39 anos; tinham como nível de escolaridade o ensino fundamental; e com relação a raça/cor, prevaleceu a morte de mulheres negras (FBSP, 2019).

O Anuário de Segurança Pública 2020, apresentou dados do primeiro semestre 2019-2020 sobre a violência contra a mulher no Brasil. Em 2019, foram 1.834 mulheres vítimas de homicídio e 636 vítimas de feminicídio. Apesar da queda no número de denúncias nas delegacias, no primeiro semestre de 2020, foram 1.861 homicídios de mulheres e 648 feminicídios, representando um aumento de 1,5% e 1,9% respectivamente com relação ao mesmo período de 2019 (FBSP, 2020).

Na Paraíba, em 2019 foram registrados 34 casos de homicídios e 17 de feminicídio. Em 2020, houve 46 casos de homicídio e 15 de feminicídio. Os números indicam um aumento de 35,3% nos homicídios e uma redução de 11,8% nos feminicídios entre os primeiros semestres de 2019 e 2020 (FBSP, 2020).

Os crimes de feminicídio em 2019, de acordo com o Anuário de Segurança Pública (2020) apontam que a maioria das mulheres foram vítimas de pessoas próximas como o companheiro ou ex-companheiro; a maioria dos crimes aconteceu em suas residências; a faixa etária com maior número de casos foi entre 35 e 39 anos; e com relação a raça/cor, prevaleceu a morte de mulheres negras (FBSP, 2020).

Ao observar os dados entre os anos de 2015 e 2019, se percebe uma oscilação no número de homicídios, com uma redução em 2016, alta em 2017 e novamente queda entre 2018 e 2019. Entretanto desde 2015, o número de feminicídios tem aumentado de forma expressiva.

Com relação à violência sexual, em 2019 houve o registro de 9.636 casos de estupro de mulheres e 18.902 casos de estupro de vulnerável do sexo feminino no Brasil. No primeiro semestre de 2020, haviam sido registrados 7.455 casos de estupro de mulheres e 14.746 casos de estupros de vulnerável do sexo feminino, equivalendo a uma redução desses crimes em 22,6% e 22% respectivamente em relação ao mesmo período de 2019.

No estado da Paraíba foram registrados 87 casos de estupro de mulheres em 2019. Não foram divulgados dados sobre os casos de estupro de vulnerável do sexo feminino. No primeiro semestre de 2020, haviam sido registrados 35 casos de estupro de mulheres e 58 casos de estupros de vulnerável do sexo feminino, equivalendo a uma redução desses crimes em 59,8% no caso de estupros de mulheres, quando comparado ao mesmo período de 2019.

No que diz respeito à violência doméstica contra as mulheres, o Anuário apresenta os seguintes dados: Em 2019, o número de registros de lesão corporal no Brasil foi de 122.948 e no estado da Paraíba 1.569. No primeiro semestre de 2020, houve 110.791 registros no Brasil, sendo que na Paraíba foram 1.564. Esses dados mostram uma pequena diminuição desse tipo de violência em 9,9% no país e 0,3% no estado.

A diminuição no número de registro de ocorrências não significa uma diminuição da violência contra a mulher, mas um menor número de denúncias por parte das vítimas que, em boa parte dos casos, estão confinadas com seus agressores no atual contexto de isolamento social em razão da pandemia pelo COVID-19. E apesar da diminuição do número de casos de violência doméstica e sexual, aumentaram os casos de homicídio e feminicídio.

Diante do aumento de casos de violências contra as mulheres no contexto de pandemia mundial, a ONU²⁸ se posicionou recomendando aos países medidas de enfrentamento a essas violências por meio do oferecimento de serviços de atendimento online, serviço de alerta de emergência em farmácias e supermercados, criação de abrigos temporários para vítimas de violências. No caso do Brasil, as medidas desenvolvidas pelo governo, com foco nos canais de denúncias, não foram suficientes para combater as violências domésticas nesse período.

²⁸ Vídeo disponível em <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-meninas-devem-estar-no-centro-da-recuperacao-da-covid-19-diz-chefe-da-onu/>>

Esses dados demonstram que ainda estamos longe de garantir a vida e a integridade física e emocional das mulheres. Também revelam a necessidade de se dar visibilidade e problematizar as violências contra as mulheres em todas as instituições sociais, principalmente nas escolas que já vêm sendo convidadas há algum tempo - através dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres e Projetos do Ministério da Educação como o Escola que Protege - a tratarem o tema, proporcionando o diálogo e a reflexão da comunidade escolar.

Na próxima seção apresentarei as políticas públicas educacionais direcionadas ao combate às violências contra as mulheres no contexto brasileiro e no estado da Paraíba.

1.3 Políticas Públicas para as Mulheres e o combate às Violências de Gênero contra as Mulheres

Bandeira (2014, p. 449) afirma que “os estudos sobre as violências de gênero, especialmente aquela dirigida às mulheres, constituem-se em um campo teórico metodológico fundado a partir das reivindicações dos movimentos feministas brasileiro e internacional.” A autora destaca ainda que foi a partir da década de 1980 que foi estabelecida no Brasil uma nova área de estudos e ações, com uma abordagem política diferenciada que resultou em serviços públicos especializados e leis específicas para a garantia dos direitos das mulheres.

Outra conquista dos movimentos feministas apontada por Bandeira (2014) foi a garantia de que os crimes de violência sexual fossem tratados como crimes cometidos contra a pessoa e não contra os costumes, como o fora anteriormente.

No Brasil, a primeira Delegacia Especializada para Mulheres – DEAM foi criada em 1985, na cidade de São Paulo, sendo seguida pela criação de outras unidades pelo país até 1995. No ano 2000, havia delegacias espalhadas por várias cidades dos estados brasileiros. Essas delegacias surgiram como um espaço de denúncia para as mulheres vítimas de violências que, em delegacias comuns, passavam por constrangimentos, sendo tratadas como as responsáveis pelas violências sofridas. (MACHADO, 2010; BASTERD, 2011; 2017).

Apesar de destacar a importância das DEAM, Saffioti (2004) ressalta que não foi oferecida formação sobre relações de gênero, necessária aos profissionais que iriam atuar no atendimento às mulheres vítimas de violência. Apenas um curso sobre violências de gênero aconteceu em 1998, no estado de São Paulo, direcionado à formação das delegadas das 126 Delegacias de Defesa da Mulher.

A Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR foi criada pelo Decreto nº 4.625, de 21/03/2003 e teve status de ministério. Seu objetivo era formular, coordenar e articular políticas públicas que promovessem a igualdade entre mulheres e homens. No ano de 2004, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, momento que contou com um grande contingente de mulheres que puderam debater e apresentar propostas que resultaram no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM.

O I PNPM/2004 continha 129 ações, distribuídas entre 26 prioridades, distribuídas em quatro linhas de atuação consideradas mais importantes, a saber: Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; Educação inclusiva e não sexista; Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e Enfrentamento à Violência contra as mulheres. Cada área de atuação apresentava objetivos, primeiros passos para alcançar os objetivos e prioridades. O plano também previa a criação de um comitê para acompanhar o desenvolvimento do PNPM, constituído por demais órgãos do governo federal. Cabe aqui destacar que na área de Enfrentamento à Violência contra as mulheres, uma das prioridades era capacitar @s profissionais da área da educação, dentre outras, na temática das violências de gênero (BRASIL, 2005). Apesar de não mencionar o termo violência, a área da educação tinha entre outras prioridades, a promoção da equidade de gênero e a estimulação da propagação de imagens não-discriminatórias e não-estereotipadas das mulheres

O II PNPM/2008 foi fruto da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizado em 2007 que, contou com a participação de mulheres de todo o país. Nesse plano, a SPM focou na problemática das violências contra as mulheres, tendo o governo federal da época, aprovado o Pacto de Enfrentamento da Violência contra a Mulher (BASTERD, 2011). Este plano, bem mais audacioso, contava com 94 metas, 56 prioridades e 388 ações distribuídas em onze grandes áreas de

atuação. Com seis novas áreas estratégicas, o plano visava ampliar ainda mais a participação social das mulheres. O capítulo dois, intitulado Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica, propunha uma educação com tratamento igualitário para meninos e meninas, chamando a atenção para a discriminação de gênero às quais meninas são submetidas, e a necessidade de promover o respeito a elas, bem como oportunidades de acesso a áreas de conhecimento científico e tecnológico, dentre outros objetivos (BRASIL, 2008).

O III PNPM, publicado em 2013, assim como os planos anteriores, foi elaborado a partir das demandas da III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Está organizado em dez capítulos, contendo cada um deles objetivos gerais e específicos, metas, linhas de ação e ações. O segundo capítulo, intitulado Educação para a igualdade e cidadania, apresenta como um de seus objetivos específicos, “contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes”, tendo como uma de suas linhas de ações a promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violências, discriminação e preconceito contra as mulheres (BRASIL 2013, p. 24)

Em todos os PNPM, a educação sempre foi considerada como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária. Em seus textos podemos ver claramente a orientação para que fossem problematizadas e combatidas todas as formas de discriminação e violências contra as mulheres, assim como propostas de assistência às vítimas de violência, de emancipação e de empoderamento delas.

No tocante ao direito de viver uma vida sem violência, as mulheres conquistaram duas leis de grande importância, já referidas anteriormente. A Lei nº 11.740, de 07/08/2006, nomeada Lei Maria da Penha, tem como objetivo criar meios para coibir as violências doméstica e familiar contra a mulher, buscando prevenir, punir e erradicá-las. Essa lei caracteriza a violência doméstica e familiar contra a mulher como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Ainda detalha que a violência pode ocorrer no ambiente doméstico ou fora dele, podendo ser perpetrada por pessoas que podem ou não possuir vínculo familiar com a vítima,

ou ainda pessoas que mantenham ou mantiveram relação íntima com a vítima, independentemente de terem coabitado (BRASIL, 2006).

Em 2015, a então presidenta Dilma Rousseff decretou a Lei nº 13.104, de 09/03/2015, que alterou o código penal, fazendo com que o homicídio contra as mulheres fosse tratado como crime de feminicídio, de caráter hediondo, desde que seja cometido contra a mulher em razão da sua condição de ser mulher, incluindo também nesse crime as violências doméstica e familiar.

Em 2017, durante o governo presidencial de Michel Temer, foi lançado o Decreto nº 9.223, de 06/12/2017, que instituiu a Rede Brasil Mulher, no âmbito da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. A proposta do decreto é “estimular ações que promovam a igualdade entre mulheres e homens”. (BRASIL, 2017). De acordo com o documento, A Rede Brasil Mulher, deveria se articular com órgãos e entidades públicas, empresariais e sociedade civil, tendo como eixos de atuação a saúde, educação, autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, enfrentamento e combate às violências contra as mulheres e fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão. Esses eixos já estavam previstos nos PNPM elaborados nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Cabe destacar que, com a mudança de governo em 2018, a Secretaria Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres foi transferida para o atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, através do Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018. Ao buscar ações do atual Ministério que visem combater as violências contra as mulheres na página do governo, foi identificado o ‘Projeto mais Mulheres na Política’, lançado pela Portaria nº 2.027, de 26 de agosto de 2020, que visa estimular a participação da mulher na política. Quanto às políticas de combate às violências contra as mulheres, não foram identificados avanços, além daquelas implementadas em governos anteriores. A falta de proposições diante ainda de tantas demandas no que diz respeito aos direitos das mulheres, nos últimos dois anos de governo tem travado a continuidade dos avanços anteriormente alcançados.

No Estado da Paraíba, após a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, foi lançado em 2016, o I Plano Estadual de Políticas Públicas para as Mulheres. Dentre os dez eixos apresentados, o segundo foi destinado à educação.

Dentre as várias ações previstas no plano, está: “Incluir o tema da violência contra as mulheres, equidade de gênero, equidade étnico racial e orientação sexual na grade oficial de educação permanente d@s profissionais de educação” (PARAÍBA, 2016, p. 12).

Em nível local, no ano de 2018, em João Pessoa - PB, a ex-vereadora Sandra Marrocos conseguiu aprovar a Lei nº 13.566, de 17/01/2018 que dispõe sobre o ensino das noções básicas da Lei Maria da Penha nas escolas municipais da cidade de João Pessoa, como estratégia de combate às violências contra as mulheres, o que demonstra que a escola pode e deve ser um espaço de combate às violências de gênero.

Em 23 de novembro de 2018, durante o evento Eles por Elas (HeforShe)²⁹, da ONU Mulheres, realizado pela Universidade Federal da Paraíba em parceria com o Governo do Estado da Paraíba, o então governador do Estado Ricardo Coutinho, juntamente com a reitora da UFPB Dra. Margareth Diniz e da representante do escritório da ONU Mulheres no Brasil, Dra. Nadine Gasman, assinaram um documento, que resultou no Decreto nº 38.838, de 24 de novembro de 2018, que instituiu um Grupo de Trabalho Interinstitucional– GTI, com o objetivo de investigar, processar e julgar, na perspectiva de gênero, as mortes violentas de mulheres no estado da Paraíba.

Apesar das conquistas das mulheres por meio de leis específicas e serviços públicos de assistência a elas, quando submetidas a situações de violência, a garantia de sua integridade, seja física, sexual, moral, psicológica e/ou patrimonial, ainda não é certa pela via da justiça e nem pelos agentes públicos em geral. Por ser uma questão cultural, exige que outras instituições sociais se engajem na disseminação do respeito, reconhecimento e valorização das mulheres. Nessa direção, o movimento ElesporElas ressalta a importância do empoderamento de mulheres e meninas, uma tarefa educativa.

Mesmo com os esforços empreendidos, todos os dias, mulheres são submetidas a diversas formas de violência, o que indica que precisamos correr para salvar as vidas das mulheres. Precisamos repensar a educação dos meninos, pois são eles que, quando homens, perpetram as violências contra as mulheres. Daí a

²⁹ O Movimento ElesporElas foi lançado pela Organização das Nações Unidas em 20 de setembro de 2014, objetivando mobilizar homens e meninos do mundo inteiro na remoção de barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial, combater a violência contra a mulher e construir uma sociedade equânime para mulheres e homens. O movimento aponta ser crucial reeducar homens e meninos.

necessidade de falar de violências contra as mulheres na escola e dar visibilidade a esse problema social de forma que ultrapasse a mera divulgação de informações, contribuindo para a mudança de comportamentos sociais dentro e fora da escola.

Na próxima seção, apresento as propostas de abordagem das temáticas de gênero e das violências contra as mulheres, em documentos antigos e atuais que norteiam a educação no Brasil.

1.4 Quando a Escola foi chamada a tratar de Violências de Gênero contra as Mulheres?

A proposta de se problematizar gênero no currículo escolar surgiu no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998.

No primeiro documento, @s docentes são orientad@s a não reproduzirem estereótipos de gênero nas atividades propostas às crianças, a exemplo de não deixarem as meninas jogarem bola ou proibirem os meninos de rodar bambolê (BRASIL, 1998a).

No segundo documento, gênero aparece como um subtema de Orientação Sexual. O texto afirma que a questão de gênero poderia ser trabalhada pela escola em todos os assuntos e áreas de conhecimento, devendo @s docentes atentarem para as brincadeiras, as atividades, os comportamentos diferenciados de meninos e meninas, visando desconstruir preconceitos e discriminações de gênero. As violências de gênero, mencionada como “violência associada ao gênero” aparece como um fato merecedor da atenção d@s docentes, por estar relacionada à violação da dignidade e integridade física das mulheres (BRASIL, 1998b). No documento, as violências de gênero são direcionadas ao combate às violências contra as mulheres, excluindo-se os demais casos, como a homofobia.

Ao analisarem as propostas de abordagem da temática de gênero nas leis e documentos curriculares brasileiros sobre a educação, no período compreendido entre 1998 e 2006, Vianna e Unbehaum (2006) destacaram que a inclusão da perspectiva de gênero na educação é recente e surgiu como resultado dos acordos internacionais dos quais o Brasil, juntamente com outros países, foi signatário, a

exemplo da Declaração de Jomtien em 2000. Ressaltaram a importância dos PCNs incluírem a perspectiva de gênero em seu texto, mas lembram que, como o documento foi apresentado como uma referência, não possuindo um caráter obrigatório, não houve garantia de que o tema seria abordado nas escolas. Outra crítica que as pesquisadoras fazem diz respeito ao fato de gênero ter sido inserido no tópico Orientação Sexual, tendo sido excluído do tema transversal Saúde, quando, para elas, gênero perpassa ambos os temas. Entretanto, gênero transversaliza qualquer tema, inclusive todos os ditos temas transversais.

Como os PCN foram tratados como sugestões, para sua concretização, o Ministério da Educação – MEC lançou os PCN em Ação a fim de orientar @s docentes no seu uso em sala de aula. Entretanto, os Temas Transversais, com exceção de Ética, ficaram de fora dessa produção (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Nos objetivos e metas do Plano Nacional da Educação 2001-2010 não aparece de forma explícito o termo violências contra as mulheres, mas com relação a violência doméstica estava previsto o estabelecimento de programas de orientação e apoio aos responsáveis por crianças de 0 a 3 anos, em todos os Municípios, com a colaboração das instituições educacionais, da saúde e assistência social, além de organizações não governamentais, incluindo assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. Nesse plano há a orientação de inserir nos critérios de avaliação do livro didático, a abordagem adequada sobre gênero, visando a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzissem estereótipos sobre as mulheres. Também havia a proposta de incluir na formação docente a temática de gênero como tema transversal (BRASIL, 2020).

Em 2004 foi lançado o Projeto Escola que Protege que tinha como objetivo a promoção de ações educativas e de prevenção às violências contra crianças e adolescentes, através da capacitação de profissionais da educação e outr@s profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2008).

Outra ação com foco na educação foi o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE do Projeto Saúde na Escola - PSE, que contava com o apoio da UNESCO e da UNICEF. O objetivo era a formação de estudantes da educação básica para a prevenção, promoção e atenção à saúde, principalmente com relação

à saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens e a redução de doenças sexualmente transmissíveis. Cabe destacar que no Brasil ainda é elevado o número de casos de gravidez na adolescência, decorrente da vulnerabilidade social associada à ausência de informações, de planejamento, de acesso a serviços de saúde, além da violência ou exploração sexual, que acabam ocasionando para as meninas a evasão escolar (BRASIL, 2006). De acordo com os dados do relatório³⁰ publicado em 2018, pela Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), no Brasil, são registrados quatrocentos mil casos de gravidez na adolescência por ano.

Mais uma proposta de inserir a temática de gênero no currículo escolar foi o Programa de Oferta de Cursos de Formação para Professor@s e Profissionais da Educação. O Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola – GDE foi uma proposta da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM/PR), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI no ano de 2006. Foi desenvolvido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), em parceria com o Ministério da Educação MEC, a Secretaria de Políticas Públicas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o British Council. O objetivo do curso foi discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a fim de promover reflexões e mudanças na prática escolar (ROSA, 2016).

Rohden (2009), ao fazer uma análise do curso piloto que aconteceu no período de maio a setembro de 2006 em seis estados brasileiros, afirmou que o curso contribuiu para sensibilizar @s professor@s para o tema em questão. O GDE foi oferecido na modalidade de Educação à Distância – EaD, com encontros presenciais e se destinou a professor@s que, em sua maioria, se encontravam no exercício da profissão.

Na Paraíba, a Especialização em GDE foi oferecida pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre Mulher e a Relações de Sexo e Gênero – NIPAM em 2014, através da UFPB Virtual, com duração de 18 meses. O curso teve 339 inscrições de educador@s de seis municípios do estado da Paraíba: João

³⁰ Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5604:america-latina-e-caribe-tem-a-segunda-taxa-mais-alta-de-gravidez-na-adolescencia-no-mundo&Itemid=820>

Pessoa, Cabedelo, Pitimbu, Areia, Alagoa Grande e Araruna, sendo que apenas 149 cursistas concluíram a especialização (ROSA, 2016; CARVALHO; FREITAS, 2018).

Aos analisar as ressignificações das aprendizagens de gênero d@s docentes ao longo de suas vidas no decorrer do curso GDE, na minha dissertação de mestrado (ROSA, 2016) pude perceber a importância do curso não só pela possibilidade de capacitar profissionalmente @s docentes para abordarem o tema na escola, mas principalmente por perceber o quanto é importante para o ser humano crescer em uma sociedade sem estereótipos e sem violências de gênero.

Apesar dos avanços através da formação de professor@s na perspectiva dos estudos de gênero, visando combater as violências contra as mulheres, a homofobia, o racismo, dentre outras formas de discriminação, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, teve retirada de sua proposta inicial uma cláusula que tinha como meta a promoção da igualdade de gênero e orientação sexual, ficando subentendido no artigo 2º, inciso X da sua diretriz: “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (COELHO; SANTOS, 2016; BRASIL, 2014).

Esse fato foi reflexo dos ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo nos últimos anos por parte de grupos políticos reacionários, fundamentalistas religiosos católicos e evangélicos, sendo alvo de críticas e disseminação de concepções cientificamente infundadas, denominando os estudos de gênero de “ideologia de gênero”. Segundo Junqueira (2018), a ideologia de gênero é um discurso que surgiu no meio religioso católico europeu, inicialmente nos anos de 1990 e se intensificou a partir de 1995 após a IV Conferência Mundial sobre Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas em Pequim. Com o apoio de grupos sociais e políticos conservadores, esse discurso se expandiu por vários países e instituições cristãs e não cristãs.

Alicerçados em conceitos ultraconservadores sobre matrimônio, família, sexualidade e vida humana, esses grupos religiosos porta vozes desse discurso buscam regular espiritual e moralmente as sociedades a partir de uma perspectiva tradicional, conservadora e heteronormativa (JUNQUEIRA, 2018; COELHO; SANTOS, 2016). Com foco no combate aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, principalmente no que diz respeito ao aborto, ao matrimônio e adoção por parte de casais de gays e lésbicas, eles defendem um único modelo de família

constituído por um homem e uma mulher para a procriação, rejeitando outras configurações familiares, e a patologização das orientações sexuais não heteronormativas e das transgeneridades (JUNQUEIRA, 2018). Para tanto, distorcem o conhecimento produzido pelos estudos de gênero disseminando informações sem respaldo científico na tentativa de promover pânico moral e enfraquecer as políticas públicas direcionadas à garantia de direitos entre homens e mulheres e pessoas LGBTQI (COELHO; SANTOS, 2016; CÉSAR; DUARTE, 2017; GUILHERME; PICOLI, 2018; JUNQUEIRA, 2018).

No Brasil, a “ideologia de gênero” começou a ser divulgada em 2004, sempre atacando a homossexualidade como uma perversão sexual. Em 2016, grupos religiosos católicos, evangélicos e políticos se mobilizaram em torno do Movimento Escola sem Partido, apresentando um projeto de lei³¹ para alterar a LDB/1996. O argumento era de que a escola deveria se limitar à instrução³² e não ideologias contrárias aos princípios morais, religiosos e familiares (CÉSAR; DUARTE, 2017; GUILHERME; PICOLI, 2018). Ao se ler a proposta, fica claro que o principal objetivo era proibir a inclusão da temática de gênero no currículo escolar.

A divulgação maliciosa de que a abordagem da temática de gênero na escola influenciaria na orientação sexual de crianças e adolescentes, gerou pânico moral e a aprovação de algumas leis municipais país afora, que proibiam abordar gênero no contexto escolar. Assim, alguns municípios³³ brasileiros decretaram a proibição da “ideologia de gênero”, sem terem realizado um estudo aprofundado sobre a importância da abordagem da temática de gênero nas escolas. As leis que proibiam os termos ideologia de gênero, gênero ou diversidade de gênero no currículo escolar, foram consideradas inconstitucionais³⁴ pelo Superior Tribunal Federal no decorrer do ano de 2020.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), há o reconhecimento explícito de que a sociedade brasileira comete graves violações de direitos através de múltiplas formas de violências contra as pessoas. Diante do desafio social de

³¹ Projeto de Lei nº 193/2016, apresentado no Senado Federal pelo Senador Magno Malta. Projetos anteriores: Projeto de Lei nº 7180/2014 e Projeto de Lei nº 867/2015, apresentados na Câmara Federal.

³² A educação no sentido mais amplo seria outorgada à família. Guilherme e Picoli (2018), baseados em Arendt, problematizam um ensinar conteudista sem a habilidade de pensar enquanto uma atividade essencial à vida humana

³³ Lei 6.496/2015, Município de Cascavel - PR; Lei 3.491/2015, Município de Ipatinga - MG; Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama -GO; Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu - PR.

³⁴ Superior Tribunal Federal: Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/listagem/listarNoticias.asp?termoPesquisa=ideologia%20de%20g%C3%AAnero>

promover esforços para reverter esse quadro, a educação é compreendida como um espaço de aprendizagem e exercício dos direitos humanos e de produção de uma cultura de direitos. O documento faz referência às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos como texto a ser adotado para nortear a educação em direitos humanos, destacando que é necessária uma educação comprometida com a eliminação de todas as formas de violência e promoção de uma cultura de paz.

O documento mais recente de política educacional é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, lançada em 2017, que normatiza um conjunto de aprendizagens que @s estudantes devem desenvolver durante a educação básica, de acordo com Plano Nacional de Educação (2014). Os direitos humanos são citados no item 9 entre as 10 competências gerais da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10)

Apesar de não ter nenhuma referência direta às diferentes formas de violência, que são perpetradas contra as pessoas em razão de suas diferenças, há a orientação na BNCC de que @s estudantes desenvolvam a capacidade de exercer e promover os direitos humanos sem discriminações, o que só é possível a partir da inserção de temas específicos no currículo escolar.

1.5 Como falar de Violências de Gênero contra as Mulheres na Escola? Diretrizes Operacionais para o funcionamento da Educação Básica do Estado da Paraíba 2012-2020

Em maio de 2012, foi apresentado no Estado da Paraíba, o Plano Decenal de Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da Secretária Estadual de Desenvolvimento Humano - SEDH, no Estado da Paraíba, que tem como objetivo a definição de um conjunto de ações articuladas que permitam a intervenção técnica política e financeira para o enfrentamento à violência sexual

contra crianças e adolescentes no estado. Entre as ações que contam com o engajamento de diferentes órgãos do Estado, cabe a Secretaria de Estado, Educação Ciência e Tecnologia - SEECT, em parceria com outros setores, a produção de campanhas em todo o estado, visando à mudança de concepções, práticas e atitudes que estigmatizam a criança e @ adolescente em situação de violência sexual, utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e as normativas internacionais. Essas ações têm como meta realizar campanhas educativas anuais visando o enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes e promover o protagonismo juvenil através de materiais educativos direcionados a esse público (PARAÍBA, 2011).

Ao buscar as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Educação Básica do Estado da Paraíba, encontrei disponíveis para consulta na internet, as edições de 2012 a 2020. As edições de 2012 a 2018 foram publicadas no governo de Ricardo Coutinho, gestor público que teve seus mandatos caracterizados pela emancipação democrática e ampliação dos direitos das minorias sociais no estado da Paraíba. As edições de 2019 em diante, estão a cargo do seu sucessor, João Azevêdo. Ambos os gestores foram eleitos pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB, considerado, na atual conjuntura política do país, um partido de oposição ao governo federal eleito no final de 2018.

A edição de 2012 trouxe um capítulo sobre a Transversalidade com os seguintes temas: Educação da Diversidade Étnico Racial; A cor da Cultura; Educação Quilombola; Programa Nacional de Educação Fiscal - PNAF; Educação para o Consumo; e Educação em Direitos Humanos, todos destinados à formação docente para atuar nas escolas.

O tema Educação em Direitos Humanos fez referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH como uma necessidade da sociedade, destacando a proposta do plano de que “a cultura de direitos humanos atravesse os processos de socialização cultural e o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares” (PARAÍBA, 2012, p. 22).

Ainda nessa edição, entre os programas e projetos estaduais há uma referência ao Plano Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas, apresentando como proposta “promover estratégias voltadas para a construção de

diálogos e ações de enfrentamento aos diferentes tipos de violência, fortalecendo a cultura de paz” (PARAÍBA, 2012, p. 22). Todavia não há orientações sobre a aplicação ou desenvolvimento do plano, quem seriam @s mediador@s ou quem deveria promover as estratégias de enfrentamento. Não há direcionamento para ações concretas, nem referência à secretaria responsável pelo referido plano.

O Programa Escola que Protege é mencionado como uma ação do Ministério da Educação e da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, executada pelas Universidades Federais e Estaduais, em parceria com as Secretarias da Educação do Estado e dos Municípios. O objetivo seria o de capacitar profissionais da educação e da Rede de Proteção para atuarem na prevenção e no enfrentamento de questões como: violência física, psicológica, negligência, bullying, abuso e exploração sexual e trabalho infantil (PARAÍBA, 2012). Por fim, ao se procurar no texto as palavras violência contra a mulher, não apareceu nenhuma referência.

A edição de 2013 é semelhante à de 2012. Contudo, há algumas alterações. Ela referencia a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, orientando os sistemas de ensino e suas instituições a observarem que os direitos humanos são um dos eixos fundamentais da educação e estão fundamentados na dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. Orienta ainda a sua inclusão nos Projetos Político Pedagógicos - PPP e regimentos das instituições de ensino.

Apresenta, também, o Projeto de Formação de Educação em Direitos Humanos e Cidadania: Uma escola sem Violência, Homofobia e Racismo, como subsídio para a promoção das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Essa formação seria destinada a tod@s @s profissionais da educação (PARAÍBA, 2013).

Em relação ao Plano Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas, a proposta não se altera em relação à edição de 2012. Esse fato se repete nas edições posteriores até o ano de 2015. O programa do governo federal Escola que

Protege não é mencionado. Também não há nada específico em relação às violências contra as mulheres.

A edição de 2014 amplia um pouco mais a temática de direitos humanos e acrescenta a recomendação para a inclusão dos direitos das crianças e adolescentes no currículo escolar de acordo com a Lei 11.525, de 25/09/2007, e reforça o § 5º, do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo texto afirma que o currículo do ensino fundamental deve incluir, obrigatoriamente, conteúdos que tratem dos direitos das crianças e d@s adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nessa perspectiva, o texto afirma que:

(...) A Educação em Direitos Humanos tem como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos seguintes princípios: I - Dignidade humana; II - Igualdade de direitos; III - Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - Laicidade do Estado; V - Democracia na Educação; VI – Prevenção e Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar; VII - Transversalidade, vivência e globalidade; e VIII - Sustentabilidade socioambiental. (PARAÍBA, 2014, p. 33-34).

Essa é a primeira edição que fez menção explícita à violência doméstica e familiar, a qual está diretamente relacionada às violências de gênero. Os temas são apresentados como componentes curriculares obrigatórios na formação profissional de educador@s que, por sua vez, deveriam problematizar essas questões em sala de aula junto aos/@s estudantes. O objetivo final dessa orientação era promover ações educativas no contexto escolar que resultassem em uma escola sem violência, homofobia e racismo (PARAÍBA, 2014).

Na edição de 2015, a temática de direitos humanos ganhou mais espaço nos documentos. Houve novamente a referência à Resolução CNE nº 1 de 30 de maio de 2012-CNE, sendo citados o 1º e 2º parágrafos e os artigos 3º e 7º do documento na íntegra. A ideia era propor como os conteúdos referentes aos direitos humanos deveriam ser trabalhados no currículo escolar. As propostas eram abordar os conteúdos de forma transversal, de forma específica nas disciplinas ou de forma mista, que seria combinando transversalidade e disciplinariedade (PARAÍBA, 2015).

A edição de 2016 trouxe novidades. A seção Temas Transversais foi substituída pelo tema Diversidade e Inclusão, abarcando os subtemas: Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação Escolar

Quilombola; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação em Direitos Humanos; e Educação Ambiental.

Foram retiradas as citações da Resolução do Conselho Nacional de Educação, já citada anteriormente, e mencionada a inclusão dos conteúdos de direitos humanos no currículo escolar, obrigatoriamente no ensino fundamental, com base nos marcos legais mencionados nas diretrizes anteriores.

Essa edição fez alusão ao Plano Estadual de Enfrentamento à Violência nas Escolas através do Projeto Liga pela Paz e Emoções na Família, cuja proposta é desenvolver a Inteligência Emocional através da educação emocional e social nas escolas e junto às famílias (PARAÍBA, 2016).

Na edição de 2017, os direitos humanos apareceram como um dos eixos da educação básica. O texto afirma que:

A educação em direitos humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito do acesso, permanência e sucesso das pessoas, tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política) (PARAÍBA, 2017, p. 72).

A orientação é o respeito à diversidade de gênero, orientação sexual, socioeconômica, religiosa, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política e a sua problematização no contexto escolar, não apenas no ensino fundamental, mas em toda a educação básica. Essa é primeira vez que a palavra gênero é incluída na Diretriz Operacional, na perspectiva dos direitos humanos de forma explícita.

O Eixo ainda apresenta dois programas da SEECT que trabalham na perspectiva dos direitos humanos: O Plano de Ação Prevenção e Intervenção ao Bullying: Respeito É Bom, Bullying é Crime!” que, segundo a diretriz, era promovido pelo Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão – GEDI/SEE; e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, que é desenvolvido pelo Comando da Polícia Militar da Paraíba, em parceria com a SEECT, por meio do Núcleo de Educação em Direitos Humanos da GEDI, voltado para atender aos/@s estudantes matriculados

no 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, como ação preventiva ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

A partir da proposta apresentada, @s gestor@s escolares são orientad@s a implementar o estudo de temas relacionados aos direitos humanos em sala de aula, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, com o objetivo de promover o exercício da cidadania.

A Diretriz Operacional ainda traz o Programa de Educação Emocional e Social na Escola, visando desenvolver uma cultura de paz e não violência. O Programa é voltado para os estudantes do 1º aos 9º anos do ensino fundamental e suas famílias (PARAÍBA, 2017).

Nos anos de 2019 e 2018, a proposta do eixo de Direitos Humanos é idêntica à de 2017. Entretanto, diante da atual conjuntura social e política brasileira, onde @s professor@s têm sido vítimas de acusações de lavagem cerebral n@s estudantes, apregoando ideologias ao invés de mediar a construção do conhecimento pel@ própri@ discente, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Educação Básica do Estado da Paraíba de 2019 foram abertas com o Decreto de Liberdade de Cátedra, assinado pelo então governador Ricardo Coutinho, antes de deixar o cargo. Esse decreto trouxe alívio e reconhecimento à prática docente d@s professor@s paraiban@s.

O Decreto dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede estadual de educação da Paraíba, baseado na dignidade da pessoa humana e demais prerrogativas dos Direitos Humanos. Vale aqui destacar o artigo 5º, que diz:

Art. 5º A Secretaria de Educação providenciará a confecção de cartazes dando publicidade acerca do Observatório de Violência por Intolerância, entidade multi-institucional criada para receber e dar prosseguimento adequado aos relatos de LGBTfobia, racismo, violência contra a mulher e demais pessoas que sofram qualquer tipo de ofensa motivada por ato com fundamentação política e/ou intolerância à diversidade, à liberdade de cátedra ou pensamento e à violência policial decorrente de motivação política após o último pleito eleitoral no Estado da Paraíba, no endereço eletrônico www.defensoria.pb.def.br (PARAÍBA, 2019, p.11).

O objetivo da proposta do governo estadual é manter os direitos das minorias que já estão garantidos na Constituição Federal de 1988, mas que vêm sendo ameaçados por discursos políticos que ferem os direitos humanos.

Cabe observar que houve uma preocupação do governo do estado em sensibilizar e preparar @s docentes para lidarem com os temas da educação em direitos humanos. Em 2013, ofereceu aos/@s docentes da rede pública estadual de ensino um curso de especialização *latu sensu*, denominado Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, com carga horária de 360 horas, realizado de forma presencial e EaD.

O curso possuía uma grade curricular diversificada com disciplinas que abordavam os conceitos de identidade e pluralidade cultural, sendo as questões de gênero um dos temas incluídos. Como vivenciei o curso como discente, posso afirmar que @s cursistas tiveram acesso a conteúdos que proporcionaram a oportunidade de refletir sobre problemas culturais, sociais e estruturais que contribuíram para a compreensão sobre a cultura de violência em que estamos inseridos, a qual é marcada por práticas de racismo e violências de gênero em suas várias formas de manifestações, dentre outras que ferem os direitos humanos. O curso também oportunizou a reflexão para a elaboração de práticas educativas que possam desconstruir tais práticas.

Nas Diretrizes da Educação Básica do Estado da Paraíba de 2020, houve uma grande atenção à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e à orientação de se transversalizar os conteúdos das disciplinas com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Organização das Nações Unidas – ONU, que deveriam ser discutidos e inseridos no planejamento do início do ano letivo de 2020. Dentro dos objetivos, destaca-se o de número 5, alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as meninas e mulheres através das seguintes ações:

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas
- 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como

a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015)

A orientação era que @s docentes articulassem os objetivos com os conteúdos de suas disciplinas. Todos os temas foram incluídos no PPP da escola. Contudo, o contexto de pandemia fez com que a Secretaria de Estado de Educação Ciência e Tecnologia - SEECT padronizasse o currículo das escolas do estado da Paraíba, elaborando Propostas Curriculares para cada bimestre do ano letivo com foco nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática e no desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC. Ainda assim, foi cobrado das escolas o desenvolvimento de temas relacionados aos Direitos Humanos no currículo, inclusive como pontuação das ações pedagógicas para premiação³⁵ das escolas e d@s docentes no corrente ano.

Foi possível observar que ano após ano a SEECT, vem propondo para os currículos escolares temas transversais na perspectiva dos Direitos Humanos. Contudo, é necessário identificar se esses conteúdos estão sendo inseridos, como estão sendo abordados e que significados estão produzindo na cultura escolar, pois o currículo é construído a partir de diferentes concepções sobre os conhecimentos e valores existentes, sendo permeado por relações de poder e disputas sobre o que pode e o que não pode entrar no currículo escolar.

³⁵ Prêmio Escola de Valor 2020; Prêmio Mestres da Educação 2020. DOE/PB, 03/10/2020.

1.6 Currículo, Cultura Escolar e Violências contra as Mulheres

A forma como aprendemos e como ensinamos é perpassada pela cultura na qual estamos inseridos e segue um currículo por ela construído. Candau *et al* definem a cultura como:

um fenômeno plural e multiforme, configurando o nosso modo de ser e de nos situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades (2013, p. 36).

Já o currículo construído pela e na cultura é “um artefato que ensina porque uma de suas funções é transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver já pensados e aceitos” (Paraíso, 2016, p. 209-210).

Cultura e currículo são dois termos intrínsecos um do outro. O currículo é compreendido como um terreno de produção e criação simbólica e cultural de sentidos (MOREIRA; TADEU, 2013), enquanto a cultura é definida como forma de vida de diferentes grupos sociais e como campo de luta em torno de significação social (SILVA, 2013). Nessa perspectiva, Silva (2010) caracteriza o currículo e a cultura como práticas de significação, práticas produtivas, como relações sociais, como relações de poder e como práticas de produção de identidades.

A cultura é uma prática de significação porque ao produzir sentidos sobre o mundo social, ela busca definir não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas devem ser. Nesse contexto, “o currículo pode ser visualizado como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva (Silva, 2010, p. 19).

A cultura se caracteriza como relação social porque a sua produção de significados e sentidos se dá nas relações sociais entre os indivíduos e os grupos sociais e é nessa interação que o currículo é produzido e ganha forma. A cultura se caracteriza como relação de poder porque é essa relação que rege as relações sociais, que dão origem ao processo de significação. Contudo essa produção de sentido e significação não acontece sem conflitos e contestações e, nesse contexto, o currículo como ato político está imerso em relações de poder. (SILVA 2010).

No contexto escolar o currículo é compreendido como um conjunto de conteúdos a serem ministrados no decorrer do ano letivo. Ele está presente nos planejamentos, nos projetos pedagógicos, nos planos de cursos das disciplinas e no plano de aula. Esse currículo, definido como tradicional se caracteriza por “um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade para serem transmitidos às crianças e aos jovens na escola” (Silva, 2010, p. 13).

Todavia para além dos registros escritos nos documentos que norteiam a educação, o currículo se corporifica de outras formas. Ele está presente nos discursos, nas relações sociais, produzindo diferentes sujeitos, culturas e identidades. Além de hierarquizar os conhecimentos, o currículo também hierarquiza as pessoas ao produzir significados e estabelecer diferenças entre sujeitos e grupos sociais, através de relações de poder (SILVA, 2010; 2013).

No que diz respeito às desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres, o currículo é um artefato de gênero e por isso ele corporifica e reproduz relações de gênero (SILVA, 2013). No cotidiano escolar, é importante observarmos que tipo de relações de gênero o currículo vem construindo e analisar como elas podem refletir no aumento ou na diminuição das violências contra as mulheres.

Currículo e cultura agem juntos na produção de sentidos sobre o que significa ser homem ou mulher em nossa sociedade, através de discursos, símbolos, práticas discursivas, artefatos e pedagogias culturais que separam, segregam, distinguem e delimitam espaços e sujeitos masculinos e femininos (LOURO, 1996, SILVA, 2010, SILVA 2013).

Ainda é frequente docentes alimentarem expectativas diferentes para meninos e meninas, moças e rapazes, homens e mulheres. As diferentes perspectivas vão desde as vestimentas, passando pelo corte do cabelo, adereços, espaços ocupados por cada sexo no ambiente escolar, comportamentos sociais e sexuais (AUDAD 2006; CARRARA, 2009; PARAÍSO, 2016). Isso porque em nossa sociedade, existem atitudes, posturas e modos de agir diferenciadas e que são reforçadas para cada sexo e gênero.

Há diferentes expectativas no que diz respeito ao rendimento escolar nas disciplinas de ciências exatas e humanas para meninos e meninas que chega até às

universidades onde se encontra um número maior de homens nas primeiras e de mulheres nas segundas (CEPESC, 2009; CARVALHO & RABAY, 2013).

Partindo do pressuposto de que o currículo se materializa como o resultado de uma seleção de conhecimentos, cabe aqui pensar o que determina a escolha dos conteúdos pelas instituições educacionais e/ou pel@s docentes pois, em minha vivência no contexto escolar, percebo que nem sempre tod@s seguem à risca o livro didático adotado pela escola ou as diretrizes educacionais propostas, sejam nacionais ou estaduais. Em alguns contextos escolares, há a possibilidade d@s docentes elegerem os conhecimentos que consideram importantes para serem transmitidos aos/@s estudantes, não apenas para sua formação acadêmica, cujo foco são as avaliações para ingresso nas universidades, mas também para a formação pessoal, o que inclui valores éticos e morais. Daí a asserção de Silva (2013) de que o currículo traz em si mesmo a intenção de modificar as pessoas que o vão seguir. E partindo dessa premissa cabe refletir como o currículo escolar está implicado na construção de identidades femininas e masculinas e se as relações de gênero produzidas no contexto escolar têm sido protagonizadas de forma equânime, o que contribuiria para combater as violências de gênero.

As violências contra as mulheres são hoje crimes, passíveis de punição. Contudo as pessoas não percebem como no dia a dia, de forma inconsciente, ainda se educam as mulheres para a submissão e os homens para a dominação. Ao se estimular a diferença entre meninos e meninas se constroem identidades distintas que colocam as mulheres em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, é importante refletir que o que se aprende sobre as relações de gênero ao longo da vida em diferentes contextos vai se naturalizando, compondo nossas subjetividades e identidades, ao ponto de não questionarmos os estereótipos de gênero e, consciente ou inconscientemente, os reproduzirmos no currículo.

Sobre a violência contra a mulher no contexto escolar, Ceccheto *et al* (2010) enfatizam que, com frequência, as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas são marcadas pela agressividade como violências físicas, verbais e sexuais. As autoras ainda destacam que a violência entre casais de adolescentes é um tema do qual pouco se fala e que, no contexto escolar, @s docentes não dão atenção adequada, reforçando a invisibilidade do problema. Apesar de existir agressão por ambas as partes, no que se refere aos autores das violências, são os

meninos, rapazes ou homens quem violam mais, principalmente no ato de violência sexual.

Ao pesquisar sobre violência no namoro entre estudantes do ensino médio, Guimarães (2019) identificou que ocorrem várias situações de violências nesses relacionamentos que são invisibilizadas, dada a naturalização delas. As jovens demonstram passividade e são mais emotivas, enquanto os jovens são mais ativos, demonstrando pouca emoção nas relações.

As diferenças são utilizadas para desenvolver práticas de dominação, imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre outros grupos (VEIGA-NETO, 2003). O currículo escolar auxilia na produção de uma cultura de masculinidades violentas, que geram controle e domínio social sobre as mulheres. Ao reforçar as diferenças de gênero na educação de meninos e meninas, através desse currículo, as mulheres perpetuam a submissão aos homens.

Partido da compreensão de que as violências contra as mulheres, são um produto social das relações desiguais entre os gêneros, e da relevância de problematizar o tema na escola, no próximo capítulo apresento como as temáticas das violências contra as mulheres vêm sendo abordadas no currículo da escola campo de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA: COMO PESQUISAR VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NA ESCOLA

Como foi observado no capítulo anterior, a abordagem das violências de gênero, pela e na educação brasileira, é uma proposta política que, assim como outros temas dos Direitos Humanos, foi abraçada pelo Estado onde se realiza esta pesquisa.

Considerando as violências contra as mulheres como um grave problema social e a necessidade da sua problematização na escola, neste capítulo, minha reflexão se volta às possíveis abordagens metodológicas para responder às seguintes perguntas: Qual a importância que @s docentes dão ao tema violências contra as mulheres? El@s abordam essas temáticas no currículo escolar? Quando? De que forma? El@s sentem dificuldades em abordar esse tema no currículo?

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa de analisar as percepções e ações pedagógicas de docentes sobre as violências contra as mulheres e sua abordagem no currículo escolar, foi necessário identificar e analisar a importância que @s docentes atribuem ao tema; analisar se e como el@s tratam desse tema no currículo escolar; e analisar quais as dificuldades e possibilidades de se abordar as violências contra as mulheres no currículo escolar.

Visando situar @ leit@r no campo de estudo em foco, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção apresento a proposta metodológica, na segunda seção trago a caracterização da instituição, descrevendo sua estrutura física, recursos humanos, níveis de ensino oferecido, público-alvo atendido, currículo e algumas especificidades que a distinguem de outras escolas da rede estadual de ensino público do Estado. Na terceira seção apresento o resultado da análise descritiva dos Projetos Político Pedagógico - PPP e Projetos de Intervenção Pedagógica – PIP, elaborados e desenvolvidos pela escola campo de pesquisa, que se baseiam nas propostas das Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Estaduais da Paraíba. Os achados dos PIP revelam os momentos em que as violências contra as mulheres, apareceram no currículo da escola.

2.1 Desenhando um Caminho de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, uma prática em que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Essa abordagem permite a coleta de uma grande variedade de materiais, o que foi realizado nesta pesquisa por meio da análise descritiva de documentos da instituição e do registro das observações realizadas no cotidiano, o que foi possível, em razão de já estar inserida no campo de pesquisa há alguns anos.

Nesse contexto de pesquisa, optei pelo estudo de caso. Esse método de pesquisa contribui para se compreender fenômenos individuais, organizacionais e políticos, possibilitando analisar uma diversidade de acontecimentos atuais através de diferentes fontes de informação (YIN, 2001). Outra característica dessa abordagem é a riqueza de dados descritivos, a flexibilidade e o foco na realidade de forma contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 2017).

Minhas primeiras aprendizagens em pesquisa enquanto disciplina, durante a graduação em Pedagogia que, quando apesar de imatura, utilizei os estudos de gênero (ROSA; MORAIS, 2013), aconteceram nesse campo. Outros estudos também foram realizados nesse campo para a monografia de conclusão de curso de graduação (ROSA, 2010) e de uma especialização (ROSA, 2014), gerando trabalhos apresentados em eventos acadêmicos. Essas vivências têm me permitindo caminhar e observar a metamorfose organizacional e curricular do campo de pesquisa, identificando suas mudanças e permanências. Penso que a prática educativa deve se desenvolver numa práxis constante de ação-reflexão-ação, possibilitando mudanças sociais construtivas.

Em um primeiro momento foi realizada a análise documental dos Projetos Político Pedagógicos e dos Projetos de Intervenção Pedagógica da escola. A análise dos documentos buscou respostas às perguntas desta pesquisa, estabelecendo “relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas, podendo estas serem comprovadas ou refutadas, mediante a análise” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 21)

Outro instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário de respostas abertas, como estratégia de coleta de dados empíricos indispensáveis a esta pesquisa. De acordo com Gil (1999), esse instrumento é uma técnica de investigação que pode ser composta por um número mais ou menos elevado de questões, sendo apresentadas por escrito às pessoas, visando conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. O autor ainda coloca que ao se buscar respostas sobre uma determinada realidade, as perguntas podem ter conteúdo sobre comportamentos, acontecimentos sociais, sentimentos ou atitudes.

O instrumento não exigiu a presença desta pesquisadora na sua aplicação, o que foi reforçado pelo contexto de pandemia, fazendo com este se assemelhasse a um levantamento de dados *online*. Na perspectiva desta pesquisadora o questionário online poderia deixar @s docentes confortáveis para ler e responderem com tranquilidade em seu tempo e em certo espaço, o que contribuiria para respostas mais reflexivas. Nesse sentido, Flick (2012), destaca os benefícios desse modelo de levantamento de dados como o baixo custo, a rapidez no retorno das respostas e o alto número de participantes que respondem ao instrumento. Contudo, também há os riscos de baixo número de respostas em razão ao ceticismo em relação ao anonimato.

O questionário foi composto de duas partes. A primeira de caracterização sócio-demográfica e a segunda parte com perguntas sobre a abordagem do tema violências contra as mulheres no currículo escolar e a proposição de elaboração de uma carta destinada à ex-estudante Rebeca Cristina Alves Simões.

A análise dos dados foi realizada sob as lentes dos Estudos Culturais que compreendem o currículo como um elemento central nas reestruturações e nas reformas educacionais, espaço no qual se concentram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e político (SILVA, 2013). No contexto desta pesquisa, o currículo é tido como um artefato cultural capaz de corporificar e produzir relações de gênero que podem reforçar ao invisibilizar, ou enfraquecer práticas de violências contra as mulheres, ao problematizar e abordar o tema na escola.

Por fim, esclareço que para a execução da presente pesquisa foram observados os critérios prescritos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de

Saúde que versa sobre a ética em pesquisa com seres humanos e materiais destes derivados. @s docentes foram informad@s acerca da pesquisa e convidad@s a participarem, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com garantia de respeito ao anonimato, quando da aplicação do questionário e elaboração da produção textual (carta).

Também foi recebida a autorização da instituição da Polícia Militar do Estado da Paraíba, para a realização da pesquisa no Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, através da Ata do Conselho Consultivo Acadêmico (CCA/CE), da referida instituição, publicada no Boletim da Polícia Militar do Estado da Paraíba nº137, páginas 9093-9094, de 23/07/2019.

A coleta de dados estava planejada para acontecer de forma presencial na escola campo de pesquisa. Contudo, diante do quadro epidemiológico da Covid-19 que vem assolando o país e o mundo, e as medidas de isolamento adotadas pelo governo do estado da Paraíba na Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020, que dispõe que as atividades escolares na rede estadual de educação aconteçam em regime especial através de atividades escolares remotas, decidi encaminhar o material de pesquisa (TCLE e questionário) por meios digitais: e-mail e WhatsApp d@s sujeit@s da pesquisa, neste caso, @s docentes da escola.

2.2 Conhecendo o Campo de Pesquisa

O Colégio da Polícia Militar - CPM³⁶, como é socialmente reconhecido, é uma escola estadual existente desde 1990 e está subordinada à 1ª Gerência Regional de Ensino da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, como também ao Centro de Educação da Polícia Militar, que estabelece por lei 60% das vagas para filh@s de policiais e bombeir@s militares e 40% para filh@s de civis da comunidade.

Em sua estrutura física, a escola conta com de 13 Salas de Aulas, 1 Mini Auditório, 5 Laboratórios, 1 Sala da Coordenação, 1 Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, 1 Sala de Serviço Orientação Educacional - SOE, 1

³⁶ A Escola Estadual atualmente denominada Estudante Rebeca Cristina Alves Simões foi implantada de acordo com a Lei nº 4.103, de 17/12/1979 e a Lei nº 5.264, de 18/04/1990, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 16.094 de 07/02/1994. Atualmente está regulamentado pela lei 11.284 de 27/12/2018, que institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado da Paraíba - PMPB, respondendo também administrativamente à 1ª Região de Ensino da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba (PPP/CPM, 2018). A instituição fica localizada na Rua Maria Alves da Silva, S/N, no bairro de Mangabeira VII e é administrada pela Polícia Militar da Paraíba.

Biblioteca, 1 Secretária, 1 Tesouraria, 1 Sala da Direção, 1 Sala da Vice Direção, 1 Almoxarifado, 1 Cozinha, 1 Sala de Apoio Tecnológico, 1 Sala de Professor@s, 1 Sala do Corpo de Alunos, 1 Setor de cópias e equipamentos de apoio para as aulas (data show, som, microfone e computadores), 2 Banheiros masculinos e 2 femininos, 1 Banheiro acessível para pessoas que usam cadeira de rodas e 1 Ginásio.

Em sua organização funcional a escola conta com um quadro diversificado de profissionais. Além da equipe gestora - Diretor, Vice-Diretora, Secretária e Auxiliares de Secretária, tem uma equipe pedagógica composta de Chefe do Núcleo Pedagógico, Coordenador@s Pedagógicos, Psicopedagoga, Psicóloga, Orientadora Educacional, Professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Como escola militar, tem Coordenador@s Disciplinares do Corpo de Alunos. Completam o corpo funcional, Auxiliares Administrativ@s, Motoristas e Profissionais de Apoio, distribuídos nas funções de Porteiros, Cozinheir@s, Cuidador@s e Auxiliares de Serviços Gerais.

Atualmente o quadro de professor@s e funcionári@s é composto majoritariamente por militares. A escola dispõe de 64 professor@s em seu quadro, sendo 20 docentes civis, 7 docentes militares pertencentes à escola que acumulam outras funções e 37 docentes militares pertencentes a outras Unidades Militares, todos com formação de nível superior e uma grande maioria com pós-graduação *lato sensu*. Além d@s docentes, há 27 funcionári@s civis e 34 militares, distribuídos em diversos setores da escola.

A escola atende a crianças e adolescentes, oferecendo o ensino fundamental II, no turno da tarde e o ensino médio integrado nos turnos da manhã e tarde. Conta atualmente com 615 estudantes, sendo 273 no Ensino Fundamental II e 342 no Ensino Médio Técnico Integrado, que é direcionado para a formação na área técnica com os cursos de Informática para Internet e Programação de Jogos Digitais, ambos com o Eixo Tecnológico em Informação e Comunicação.

A frequência d@s estudantes à escola é boa, há poucos casos de evasão e baixo número de reprovação. A escola possui regimento interno, marcado pela hierarquia e disciplina da Polícia Militar da Paraíba, que deve ser seguido pel@s estudantes.

A direção escolar busca promover uma gestão democrática. O Projeto Político Pedagógico é elaborado e desenvolvido pela comunidade escolar que anualmente

analisa as demandas escolares para revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim como a escolha do tema e a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica que norteia os diversos projetos pedagógicos, desenvolvidos pel@s professor@s junto aos/@s estudantes durante o ano letivo.

A escola recebe anualmente uma verba federal, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que é administrada pela comunidade escolar por meio do Orçamento Democrático. Há também recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e, mensalmente, um custeio da própria instituição da Polícia Militar.

O ingresso de estudantes na escola está condicionado à existência de vagas e ao interesse d@s responsáveis. Considerando que a procura por vagas na escola todos os anos é grande, e muitas pessoas se valiam de apadrinhamento político para conseguir matrículas, resultando em salas superlotadas, desde o ano de 2011 as vagas são ofertadas por meio de edital, respeitando-se o limite previsto de 60% para filh@s de militares e 40% para filhos de civis.

É importante ressaltar que a implantação do edital para a abertura de vagas e sorteio contribuiu para resolver o problema de superlotação das salas de aula da escola, muito frequente até o ano de 2011, refletindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem d@s estudantes.

A instituição é uma comunidade escolar pública de referência na educação paraibana. No seu processo de sorteio de vagas para o ano letivo de 2019 houve mais de 1.200 inscrições para o preenchimento de 150 vagas, sendo distribuídas entre o ensino fundamental anos finais (do 6º aos 9º anos) e o ensino médio técnico integrado (1ª a 3ª séries)

A carga horária da escola segue a matriz curricular contida na Diretriz Operacional para o Funcionamento das Escolas do Estado, contudo, no ensino fundamental, há o acréscimo de duas disciplinas: Xadrez e Instrução Militar, sendo que a segunda (que será descrita a seguir) é específica do currículo de formação militar.

O currículo do ensino fundamental funciona com a carga horária de 4.920 horas-aulas, distribuídas entre os 6º, 7º, 8º e 9º anos e é composto por doze disciplinas, sendo elas: Português, Matemática, Xadrez, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física, Religião, Artes, Educação Emocional e Instrução

Militar. Nesta disciplina, @s estudantes aprendem sobre a xerifância³⁷ em sala de aula; apresentação pessoal e apresentação da turma aos docentes no início das aulas; comando de voz utilizado nas formaturas que ocorrem dentro e fora da escola; obediência a comandos ao toque de corneta, além de comportamentos individuais e coletivos de característica militar. Uma vez por semana, @s estudantes participam da formatura ao final do dia de aula, que dura em torno de 15 minutos. A formatura consiste em entrar em forma por turma, cantar o Hino Nacional e realizar o arreamento da Bandeira Nacional. Em seguida @s estudantes são liberados. Quando necessários são passados avisos e dadas orientações aos/@s estudantes antes da liberação.

O Curso Médio Integrado em Informática para Internet foi regulamentado pela Resolução nº 001/2015, de 22/01/2015, publicada no Diário Oficial do Estado em 01/02/2015. O curso conta com uma carga horária de 4.223 horas-aulas, incluindo estágio supervisionado, distribuída entre as 1ª, 2ª e 3ª séries.

O Curso Médio Integrado em Jogos Digitais foi regulamentado pela Resolução nº 002/2015, de 22/01/2015, publicada no Diário Oficial do Estado em 01/02/2015. O curso conta com uma carga horária de 4.223 horas-aulas, incluindo estágio supervisionado, distribuída entre as 1ª, 2ª e 3ª séries.

A matriz curricular do Ensino Médio Integrado vem substituindo gradativamente o currículo do Ensino Médio da Base Comum, desde o ano de 2012.

O número de horas-aulas destinado à Base Comum do Ensino Médio corresponde a 2.429, e as demais horas à formação específica e à prática de cada curso, conforme pode ser visto nas matrizes curriculares.

Considerando a grade curricular d@s estudantes do ensino médio, estes não têm a disciplina de Instrução Militar incluída na grade, mas podem tê-la na ausência de algum/@ docente de outra disciplina. El@s participam uma vez na semana da formatura na escola, antes da primeira aula. A única diferença em relação à prática da formatura no ensino fundamental é que @s estudantes do ensino médio integrado realizam o hasteamento da Bandeira Nacional.

³⁷ O/A Xerife é responsável pela organização e disciplina da turma e pela manutenção da limpeza da sala, na ausência do/a docente. Deve saber e comunicar ao/à docente no momento da apresentação da turma quem são @s estudantes ausentes do dia de aula e a localização dos que se encontram fora da sala quando @ docente assume a turma. Também é responsável em registrar horários de chegada e colher as assinaturas d@s docentes ao final de cada aula e no final do turno entregar na coordenação pedagógica.

@s professor@s que ministram as disciplinas específicas do curso técnico são todos do sexo masculino. Também são predominantemente homens os professores do ensino médio integrado, da área de ciências exatas e naturais. Há apenas uma mulher professora de Matemática e Física e outra de Biologia, sendo as demais mulheres professoras da área de ciências humanas e sociais.

A instituição escolar em foco, embora sendo uma escola pública pertencente à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, se caracteriza de forma diferenciada das demais escolas da SEECT. Ela é administrada por uma gestão militar que, além de zelar pela educação, possui um regimento interno baseado na hierarquia e disciplina militar.

Sendo assim, a escola possui um fardamento próprio padronizado, que tod@ estudante deve usar. No ensino médio há três fardamentos, chamados de uniforme fino, uniforme aliviado e uniforme de educação física. O uniforme fino é composto por calça para os meninos e short saia para as meninas, ambos na cor azul marinho; camisa social azul claro e blusa de malha na cor branca para ser usada por baixo da camisa. Acrescenta-se ainda ao fardamento boina na cor azul marinho, cinto afivelado e sapato social preto. Na camisa fina é colocada uma targeta com o nome d@ estudante e o fator sanguíneo e sobre o ombro uma luva que identifica se ess@ estudante pertence a 1ª, 2ª ou 3ª série do ensino médio integrado.

O uniforme aliviado é composto por uma camisa branca de gola polo, bordada com o símbolo da escola, nome d@ estudante e fator sanguíneo, calça jeans azul escuro, sem detalhes, e tênis preto. Nessa camisa também se faz o uso da luva.

O uniforme de educação física é composto por bermuda em malha nas cores preta e branca e blusa de malha branca, contendo nome e fator sanguíneo d@ estudante, meias brancas e tênis preto.

As meninas, quando estão de uniforme fino, devem prender o cabelo em forma de coque, com uso de rede. Quando estão com uniforme aliviado ou de educação física, prendem o cabelo no modelo rabo de cavalo.

Os meninos devem mensalmente cortar seu cabelo no modelo militar, que, segundo o regimento interno, seria altura de 2 centímetros nas laterais e 3 centímetros na parte superior da cabeça. Aqueles que já apresentam pelos no rosto devem fazer a barba.

@s estudantes não podem usar colares por fora da farda. Os brincos são proibidos para os meninos e as meninas só podem utilizar modelos que fiquem no lóbulo da orelha. Piercings são proibidos e o uso de pulseiras e anéis devem ser feitos dentro das regras do regimento escolar.

O fardamento do ensino fundamental é composto por dois uniformes. O uniforme diário é composto por uma camisa branca de gola polo, bordada com o símbolo da escola, nome d@ estudante e fator sanguíneo e uma calça azul escuro e preta, sendo que as calças dos meninos são de tecido tãctel e a das meninas de malha helanca. Meninos e meninas devem usar meias brancas e tênis pretos.

O uniforme de educação física segue o mesmo padrão do ensino médio. As meninas do ensino fundamental devem usar o cabelo preso no modelo rabo de cavalo no uso de ambos os fardamentos e os meninos devem obedecer ao mesmo padrão de corte de cabelo utilizado pelos estudantes do ensino médio integrado.

A aquisição do fardamento é responsabilidade da família, bem como a reposição de qualquer peça danificada ao longo do uso ou em caso de perda por parte d@ estudante.

Nesse contexto, ser estudante dessa escola significa assimilar regras de conduta marcadas pela disciplina e hierarquia militar, em que não se permite questionar, ou como se diz no jargão militar, “ponderar” as normas vigentes. As diferenças de gênero para além dos discursos se materializam nos fardamentos de meninos e meninas, distinguindo os corpos em masculinos e femininos.

Contudo, ser docente nesta escola tem pesos diferentes. @s militares devem seguir a norma militar, servindo de exemplo para @s estudantes. @s docentes civis têm uma “certa liberdade” na forma de se vestirem, principalmente no que diz respeito às mulheres, embora devam evitar decotes e blusas de alça. Não há restrições com relação ao uso de brincos, anéis, colares, unhas pintadas ou maquiagens, como existe para as mulheres militares. Não se exige que os docentes homens mantenham corte de cabelo padronizado ou barba feita. Alguns docentes possuem tatuagens visíveis. Apesar de não se imporem as mesmas regras aos/@s docentes civis, é perceptível que el@s evitam usar acessórios que poderiam ser considerados um excesso para aquele ambiente, a exemplo do piercing.

Até para @s responsáveis d@s estudantes há regras. As mulheres não podem entrar na escola de short ou bermuda e os homens também não podem

entrar de bermuda ou camiseta sem mangas. No caso das mulheres, não se restringe o vestido e a saia e nem o comprimento destas vestimentas.

A escola possui ainda um setor responsável pela disciplina escolar, que orienta e, quando necessário, aplica as sanções disciplinares, chamado de Corpo de Alunos. Esse setor é responsável pela disciplina escolar e possui militares que exercem a função de coordenador@s disciplinares junto às turmas de estudantes. Cada coordenad@r deve orientar as turmas sob sua responsabilidade no que diz respeito à disciplina escolar, uso do fardamento, acompanhamento d@s estudantes nas formaturas, liberação d@ estudante para sair da escola antes do término das aulas por solicitação da família, ou entrar em contato com a família quando ocorrem problemas de ordem disciplinar ou quando @ estudante adoece e necessita de assistência dela.

Por ser responsável pela disciplina, sua função é orientar e aplicar as sanções quando @s estudantes ferem o regimento interno da escola. Tod@ estudante entra na escola com uma nota comportamental valendo 10,0 (dez). À medida que el@ fere o regimento, vai perdendo pontos na sua nota de comportamento. Caso essa nota chegue a 4,0 (quatro), @ estudante é submetido ao Conselho Disciplinar que vai avaliar se é viável a sua permanência na escola.

@ estudante que fere com frequência o regimento sempre é encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional, a fim de ser acompanhado por especialistas que dão suporte, orientando as famílias e @s propri@s estudantes para que possam se desenvolver social e psicologicamente da melhor maneira possível dentro e fora do contexto escolar. Quando há a necessidade de submeter um/@ estudante ao Conselho Disciplinar, as especialistas do Serviço de Orientação Educacional - SOE também participam das deliberações e decisões do Conselho.

O SOE é outro diferencial da escola, pois conta com profissionais especialistas, de que as demais escolas do estado não dispõem, como a Orientadora Educacional e a Psicóloga, que são contratadas pela Polícia Militar da Paraíba, além de utilizar os militares com formação especializada, como no meu caso, que atuo na função de Psicopedagoga na escola.

Mesmo possuindo características específicas como a própria representação da segurança pública em tempo real dentro da escola, esta não esteve livre de violências contra e na escola, como furtos, atos de vandalismo e até uso de drogas.

Esses eventos diminuíram consideravelmente após a instalação de câmeras de vídeo distribuídas entre salas e corredores da instituição, bem como pela saída de estudantes que estavam na escola por imposição de seus familiares.

Nos últimos três anos, os registros de ocorrências no Corpo de Alunos diminuíram consideravelmente, tanto que em 2019 nenhum/@ estudante foi submetido ao Conselho Disciplinar. Pode-se observar que os relatórios disciplinares são mais frequentes no ensino fundamental do que no ensino médio técnico integrado.

Ainda assim, há registros de conflitos entre estudantes, majoritariamente envolvendo os meninos, que terminam em agressão física e relatórios de atos de indisciplina por parte d@s estudantes em sala de aula, feitos pel@s docentes, para fins de análise, caso caiba aplicação de sanção e registro na ficha disciplinar d@ estudante. Sempre que necessário há o encaminhamento ao SOE.

A diminuição ou a ausência de violência física entre @s estudantes, a qual é mais visível, não significa que as violências de gênero, e especificamente as violências contra as mulheres, não estejam presentes no cotidiano escolar, inclusive, cometidos por docentes. Desde que trabalho na escola, tomei ciência de situações de desligamento de professores da instituição, por suspeita de assédio às estudantes do ensino médio.

Partindo do caso Rebeca, e a partir dessas constatações e inquietações que, busco incentivar e identificar práticas pedagógicas que deem visibilidade às violências contra as mulheres nesse contexto escolar que, também produz sutis formas de violências. Apesar das propostas curriculares sobre as violências contra as mulheres estarem em pauta desde os PCNs até as Diretrizes Estaduais de Educação Básica atuais, pouco movimento crítico em torno desse tema é identificado nesta escola.

Como foi colocado na introdução, desde quando comecei a trabalhar na escola, via que a visibilidade às mulheres acontecia em datas específicas como o 8 de março e o outubro rosa. No PPP da escola não havia menção à temática da violência contra a mulher ou outros temas relacionados aos Direitos Humanos.

Quando tive a oportunidade de participar da elaboração do primeiro Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP, vi uma chance de provocar a comunidade escolar

a pensar várias questões relacionadas às mulheres que se caracterizam como violências.

Na próxima seção, descrevo uma parte da história do currículo escolar do Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões e apresento como o tema violências contra as mulheres têm sido problematizados no currículo escolar do campo de pesquisa.

2.3 Violência Contra as Mulheres no Currículo de uma Escola Militar

Nesta seção apresento uma parte da história do currículo do campo de pesquisa, correspondente à minha vivência dessa história. A escola foi criada em 1994 e minha chegada na instituição aconteceu em 2008. Em seguida aponto os momentos em que o tema Violências contra as Mulheres foi abordado no currículo escolar de acordo com os relatórios de ações pedagógicas dos Projetos de Intervenção Pedagógica e das minhas vivências no contexto escolar.

2.3.1 Uma parte da história do currículo do Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões.

A determinação do que permanece no currículo a partir das diretrizes nacionais e estaduais, é permeada por relações de poder, dessa forma, quem está autorizado a editar o currículo do Colégio da Polícia Militar Rebeca Cristina Alves Simões?

Todo o conhecimento produzido na escola se configura como cultura, capaz de definir pessoas e grupos sociais (SILVA, 2013). O conhecimento transmitido ou disseminado nas práticas pedagógicas, nem sempre é questionado, a não ser que soe como desviante à norma ou que vá de encontro ao que já está naturalizado. É nesse contexto, que a escola vira uma arena de violentos choques teóricos e práticos em torno de questões culturais (VEIGA-NETO, 2003). Estabelecer diálogos entre a teoria educacional e a prática docente muitas vezes baseada em práticas culturais enraizadas, gera conflitos pela dificuldade que alguns/m@s docentes

demonstram em aceitar determinadas concepções teóricas sobre a educação, a exemplo dos estudos de gênero que desvela as desigualdades nas relações entre homens e mulheres.

Ao chegar à escola para lecionar em 2008, não se falava de Projeto Político Pedagógico - PPP. Soube da existência de um documento arquivado. Cada docente fazia a sua prática como bem entendia. Nos anos posteriores, mais precisamente em 2013, surgiu um PPP elaborado por uma militar que não tinha formação na área da educação, mas que fora designada pela gestão da época para reeditar o documento. O texto era amplo, apresentava o organograma da escola, setores e suas funções, mas não deixava amarrado o que deveria perpassar o currículo. Não havia objetivos explícitos e o discurso era sobre a formação d@s estudantes para o exercício da cidadania.

A partir de 2015, com as orientações da SEE, atualmente nomeada SEECT, o PPP foi sendo alterado, passando pelas mãos de coordenadores/@s d@s professor@s do ensino fundamental e médio e desta pesquisadora que sempre ficava responsável por desenvolver a parte pedagógica. Como eu entendo que o PPP é um documento de elaboração coletiva, sendo de suma importância a participação d@s docentes para o exercício de co-responsabilidade na elaboração e execução das propostas pedagógicas, buscava o envolvimento do corpo docente, tendo pouco êxito. A comunidade não estava habituada a tomar decisões em grupo, e propor ações para o PPP, soava como mais uma obrigação e sobrecarga para @ docente. Apesar das explanações sobre a importância da participação de tod@s, às vezes parecia que o PPP era um alienígena incapaz de ser compreendido e absorvido pel@s docentes.

Ano após ano, mantendo diálogo com as coordenações pedagógicas procurando seguir as orientações dos documentos da SEECT, que orienta a discussão e a elaboração do PPP com a participação ativa d@S docentes, temos alcançado uma maior conscientização sobre a importância da participação e envolvimento por parte d@s docentes na construção do PPP. Após as discussões nos planejamentos no início do ano letivo, o documento é editado e divulgado para a comunidade escolar. E, a partir do PPP, é que vêm sendo elaborados os PIPs da escola e os projetos pedagógicos d@s docentes. Essa mudança na cultura escolar, que exige o deslocamento do fazer pedagógico individual para o coletivo,

demandando a interdisciplinariedade entre as várias áreas de conhecimento, não acontece sem resistências ou fugas veladas de alguns/m@s docentes, que deixam de participar ou se ausentam das reuniões de planejamento pedagógico quando chega o momento de planejar ações pedagógicas em equipe ou quando não entrega seus planos de trabalho às coordenações pedagógicas.

Como fora apresentado anteriormente, as Diretrizes da Educação Básica do Estado da Paraíba orientam a transversalização de temas referentes aos Direitos Humanos no currículo escolar. Todavia há uma esquivia a temas considerados polêmicos como a orientação sexual e a igualdade de gênero, pois, como já foi problematizada em capítulo anterior, a igualdade de gênero tem sido confundida com a “ideologia de gênero”.

É nesse contexto de resistência e de alguns diálogos que busco inserir no currículo escolar, temas que problematizem as desigualdades sociais que as mulheres sofrem, apoiada nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Estado da Paraíba, a exemplo do ano de 2020³⁸, com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS da ONU. No objetivo 5 dos ODS está previsto a Educação de Gênero, que propõe a promoção da igualdade de gênero, eliminando todas as formas de discriminação contra as mulheres de todas as idades no mundo e o empoderamento delas, com a eliminação de todas as formas de violências a que são submetidas nas diferentes instituições sociais, pela promoção dos seus direitos (ONU, 2015).

Nesse sentido, como especialista em educação, reconheço que estou numa situação favorável para inserir o tema em estudo no currículo escolar, mas sua abordagem exige o engajamento d@ docente.

Um/@ docente pode abordar o tema violências contra as mulheres a partir de fatos mais perceptíveis como lesão corporal, homicídios e feminicídios, mas não perceber que também reproduz essa violência ao valorizar e reforçar comportamentos passivos por parte das meninas e tolerar comportamentos agressivos por parte dos meninos; ao determinar as atividades desportivas oferecidas a ambos os sexos, como futebol para meninos e vôlei para as meninas;

³⁸ No início do ano letivo de 2020, mesmo estando em licença de saúde, após ser consultada pela gestão da escola, fui designada para participar do planejamento do início do ano letivo.

ao culpabilizar uma estudante por assédio em razão da roupa que ela veste fora do contexto escolar e que posta nas redes sociais.

Na escola, as violências também se perpetram na educação dos corpos masculinos e femininos, pela padronização da farda da escola que busca diferenciar, moldando-os de acordo com cada gênero, através de modelos de masculinidades e feminilidades impostos nas práticas, nos discursos, nas proibições. Não apenas a transmissão de conhecimento científico, a escola através de seu currículo oculto cotidianamente também ensina através da própria organização escolar, do tempo e espaços escolares, nos rituais das atividades que buscam desenvolver n@s estudantes, habilidades e comportamentos aceitos socialmente. Ao tratar do currículo oculto, Forquin (1996), o distingue como implícito natural, que seria aquilo que está escrito na lógica das situações cotidianas e o implícito perverso, que perpetua formas de alienação cultural ou de dominação social, sendo necessário o desvelamento crítico sobre esse currículo.

2.3.2 Ações Curriculares sobre as Violências contra as Mulheres no contexto de uma Escola Militar

Foi ao pensar nas possibilidades que o campo de pesquisa tem mostrado para pensar e problematizar as violências contra as mulheres, que realizei a busca de ações desenvolvidas a partir do ano de 2015, no qual foi proposta a criação do Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP, pela Secretaria Estadual da Educação do Estado, para todas as escolas estaduais. Ao visitar os projetos dos anos de 2015 a 2020, busquei identificar ações pedagógicas sobre o tema violências contra as mulheres no currículo escolar.

O PIP consiste em uma ação coletiva desenvolvida pela comunidade escolar com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico d@s discentes (PPP/CPM, 2017). Ele pode ser considerado a parte prática do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Por ser compreendido como uma ação coletiva, exige a participação de toda a comunidade escolar, em especial, d@s docentes, para que os objetivos sejam alcançados.

O PIP é idealizado no sentido de fazer com que a escola defina e priorize os descritores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental e ensino médio, a serem trabalhados no currículo escolar no decorrer do ano letivo, de forma a melhorar o desempenho d@s estudantes nas avaliações do IDEB e IDEBPB. Contudo, na proposta de elaboração do PIP há também a orientação de transversalizar temáticas relacionadas ao Meio Ambiente, Relações Étnicorraciais, Diversidade e Direitos Humanos.

A culminância do PIP acontece sempre no segundo semestre do ano letivo entre os meses de setembro e outubro, durante o Festival de Desporto, Arte e Cultura – FESDAC, que é um evento cultural, científico e desportivo idealizado e realizado pelo Colégio da Polícia Militar, anualmente. No ano de 2020, não foi possível a sua realização por conta do contexto de pandemia que resultou no desenvolvimento de atividades escolares através da educação remota, utilizando a Plataforma Google Classroom.

Na prática, o PIP se desenvolve da seguinte maneira: o projeto é elaborado no início do ano letivo durante o planejamento, momento em que são analisados os resultados do desempenho escolar d@s estudantes e destacados os pontos a serem melhorados no processo de ensino aprendizagem. Para tanto se utilizam os resultados da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e do Índice de Desenvolvimento da Educação na Paraíba – IDEPB da SEECT. Associadas a esses dados, são planejadas metas que, além de contribuírem para melhorar os resultados nas avaliações, possibilitem, a partir da realidade local, atender às demandas da comunidade escolar. Isso significa dizer que a escolha do tema do PIP não é feita de forma aleatória, mas a partir das lacunas que são identificadas dentro do processo de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo anterior.

A partir de então, @s professores/as podem desenvolver seus projetos pedagógicos ³⁹norteados pelo PIP. Aqueles que não elaboram projetos pedagógicos também devem desenvolver ações do PIP, trabalhando o tema de forma transversal no currículo.

³⁹ Os projetos pedagógicos bem-sucedidos d@s docentes podem ser submetidos à análise da SEECT no final do ano e serem premiados. Essa ação do governo motiva muit@s docentes em todo o Estado a desenvolverem projetos pedagógicos dentro das escolas.

No segundo semestre do ano, cada turma, do ensino fundamental ao médio, realiza apresentações de um subtema relacionado ao tema central do PIP. Essas apresentações devem ter relação com o conhecimento científico e a realidade social, e podem ser apresentadas de diversas formas, por meio de maquetes, cartazes, slides, apresentações culturais e teatrais. Para cada turma do ensino fundamental ou médio são designados dois ou três docentes para juntamente com os estudantes planejarem, estudarem e organizarem a apresentação de um determinado subtema. Dessa forma, toda a escola desenvolve ações previstas no PIP.

A escola pode ser premiada pelo seu PIP. Desde o lançamento da premiação até 2019, a instituição vinha ganhando todos os anos, o prêmio Escola de Valor e vários docentes da escola também foram premiados. O prêmio consiste em um ou dois salários a mais, chamados de 14º e 15º salários. Se o docente for premiado e sua escola também, ele fará jus aos dois salários. Isso acontece desde que sejam atendidos os critérios dos editais de chamada à participação da premiação, portanto, nem sempre a escola ou os docentes ganharão a premiação.

A proposta da SEECT com essa premiação foi incentivar os docentes e as comunidades escolares a criarem ações que diminuíssem a evasão escolar e a repetência, elevando os índices do IDEB e IDEPB do Estado. Em 2020, a inserção de temáticas dos Direitos Humanos foi critério de pontuação nos relatórios de execução de ações pedagógicas nos Prêmios Escola de Valor e Mestre da Educação.

Enquanto profissional na escola, após analisar os PIPs, pude observar ações que considero pontuais, as quais problematizaram as violências contra as mulheres no currículo escolar. Diante dos fatos descritos adiante, o que me leva a questionar a invisibilidade do tema violências contra as mulheres no currículo, é que, antes de 2015 não havia sido realizada nenhuma atividade pedagógica que desse atenção à temática. A inserção no currículo escolar do tema mulher e algumas questões sociais referentes a esse sujeito, principalmente as violências, foi feita por mim quando recebi a incumbência de elaborar o texto escrito do primeiro PIP da escola. Vi nesse momento a oportunidade de colocar as mulheres em foco.

Não sei se esse tema viria à tona anualmente na escola, com diferentes abordagens, caso não estivesse explícito no currículo escolar. Se eu não tivesse

incluído, outra pessoa o teria feito? É fato que a abordagem desse tema e de outros relacionados aos direitos humanos começou a acontecer a partir do momento que eles foram visibilizados no currículo escolar, através dos PIPs que serviram para alinhar as ações pedagógicas na escola.

Contudo, apesar de estar explícito no currículo escolar, a opção de abordar qualquer subtema do PIP deve partir d@s docentes, e quando est@s não definem um subtema para desenvolver algum projeto, as coordenações determinam no decorrer do ano letivo o que deve ser abordado e por quem. O quadro a seguir mostra os anos e temas dos PIPs da escola.

Ano	Tema do Projeto de Intervenção Pedagógica
2015	Expressão da Cidadania através da Arte.
2016	Paraíba que te quero bem!
2017	Desenvolvimento Tecnológico na Evolução Consciente e Inconsciente da Humanidade.
2018	Origens Culturais Brasileiras: De onde viemos e para onde queremos ir?
2019	A música em nós: Todos no ritmo da aprendizagem.

Analisando o relatório das ações desenvolvidas nos PIPs, a partir do ano de **2015**, quando houve uma maior participação da minha parte na elaboração desses projetos, pude observar que o projeto de intervenção de 2015, intitulado **Expressão da Cidadania através da Arte**, tinha como objetivo apresentar ações com o intuito de melhorar a qualidade na aprendizagem e educação cidadã d@s noss@s estudantes. Dessa forma, eram trabalhadas com @s estudantes competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as disciplinas, transversalizadas por temas relacionados à cidadania.

Naquele ano, durante o planejamento pedagógico, @s docentes propuseram trabalhar com os subtemas: Super-heróis e sua influência na formação da cidadania; A expressão da cidadania através da 7ª Arte; Preconceito Social; dentre outros subtemas que foram sendo definidos no decorrer do ano letivo.

Os resultados colhidos foram os trabalhos desenvolvidos pel@s estudantes dos 9º anos que, orientados pela professora da disciplina de Português e pelo professor da disciplina de Matemática, abordaram a Violência Contra a Mulher, que havia sido tema do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2015. Para tanto, tomaram como base o filme ***Nunca mais (Enough)***, de Michael Apted, que aborda a vida de uma esposa maltratada que aprende a lutar artes marciais para se defender fisicamente do ex-marido, fazendo relação com a história de vida de Maria da Penha. Segundo relato d@s docentes, pouc@s estudantes conheciam a história da mulher que deu o nome à Lei que estabelece que todo caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime.

Ainda na proposta pedagógica, várias atividades foram realizadas, entre as quais: apresentações de duas encenações sobre violências contra as mulheres, sendo uma do filme “Nunca Mais” e a outra sobre Maria da Penha; realização de uma palestra ministrada por dois estudantes que abordaram o tema apresentando alguns dados estatísticos e informações obtidas através de pesquisas. A atividade de maior destaque foi uma ação social de conscientização, realizada pel@s estudantes no mercado de Mangabeira, cujas fotos estão publicadas através do Facebook (<https://www.facebook.com/violenciacontramulherfesdac9acpm?fref=ts>). Também foi construído um vídeo publicado no YouTube (<<https://www.youtube.com/watch?v=pNKOSM9sI4s>>). Contou ainda com um cantinho de apoio para @s visitantes, onde est@s puderam apoiar a campanha tirando fotos com cartazes que foram postados na página do Facebook.

Outro docente, este da área de Informática, abordou com uma turma do 2º ano o subtema “Preconceito”. Após @s estudantes realizarem pesquisas sobre o preconceito, el@s realizaram uma apresentação teatral sobre o subtema, dividida em 3 momentos, em que foram abordados a homofobia, a xenofobia, o racismo, o preconceito de gênero, a intolerância religiosa e contra pessoas com deficiência. No final das apresentações foi realizada uma dinâmica com @s visitantes que revelavam o quanto as pessoas (nós) estamos cheios de preconceitos, muitas vezes de forma inconsciente. Todavia o relatório não traz detalhes sobre como a questão do preconceito de gênero foi abordada na peça.

Em **2016**, o Projeto de Intervenção Pedagógica teve como título **Paraíba que te quero bem!** e objetivava levar @s discentes a conhecer as características

sociais, históricas, culturais, econômicas, políticas e ambientais do Estado da Paraíba, contribuindo para uma visão crítica da realidade na qual os diferentes sujeitos estão inseridos e promover a valorização da cultura local, da diversidade e a inclusão social. Foram propostos dez subtemas: Mulher paraibana; Turismo na Paraíba; Arte da Paraíba; Meio Ambiente na Paraíba; Juventude na Paraíba; Terceira idade na Paraíba; Tecnologia na Paraíba; História e Geografia da Paraíba; Culturas da Paraíba e Violência na Paraíba. Em suas propostas, de forma explícita, dois subtemas possibilitavam abordar a violência contra a mulher.

O subtema Mulher Paraibana tinha como proposta conhecer a realidade da mulher paraibana com relação à saúde (assistência médica, problemas de saúde mais recorrentes); trabalho (condições de trabalho; dupla jornada; profissões; igualdade salarial entre homens e mulheres); política (mulheres no poder); direitos da mulher paraibana (a teoria e a prática); e políticas públicas estaduais e municipais para mulheres em nosso Estado.

O segundo subtema foi Violência, cuja proposta era explorar as faces da violência; os fatores de produção da violência; as principais vítimas da violência; e as políticas públicas contra a violência, tudo no contexto do estado da Paraíba. Esses subtemas foram propositalmente inseridos para se trabalharem questões de gênero, que também poderiam ser exploradas em outros subtemas que estavam no projeto.

Nesse ano, uma turma do 7º ano protagonizou com estudo e sistematização de informações, o subtema “Violência na Paraíba”. Por meio de rápidas dramatizações, @s discentes representaram as diversas formas de violência existentes em nossa sociedade. Foi importante a forma como el@s perceberam e trouxeram para a reflexão do público, algumas formas de violência que por vezes são naturalizadas em nosso meio social, como a homofobia, as violências contra as mulheres e o racismo. Os estudantes encerravam a apresentação com um pedido para que a violência acabasse.

Em **2017**, o tema do PIP foi **Desenvolvimento Tecnológico na Evolução Consciente e Inconsciente da Humanidade**. Foram propostos sete subtemas: Tecnologia e Qualidade de Vida; Tecnologia e Meio Ambiente; Tecnologia da Informação; Tecnologia da Informação e Diversidade; Tecnologia e Mercado de Trabalho; Tecnologia Ontem e Hoje; e Tecnologia, Arte e Cultura. Novamente alguns

subtemas abordaram a mulher em suas propostas. De forma explícita, a violência contra a mulher foi inserida em Tecnologia da Informação e Diversidade.

Nesse ano letivo, a turma do 6º ano do ensino fundamental, sob a orientação de três docentes, incluindo eu, que estava lecionando a disciplina de Inglês, ficou responsável por apresentar as mulheres que contribuíram para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, dentro do subtema Tecnologia Ontem e Hoje. Como eu já havia inserido o tema no PIP, me apropriei dele para garantir que o tema violências contra as mulheres fosse abordado no currículo da escola.

Para tanto, os estudantes realizaram pesquisas sobre mulheres de diferentes locais e tempos históricos: a matemática Hypátia do mundo antigo; Marie Cury, cientista polonesa que descobriu o rádio e a primeira mulher ganhadora do Prêmio Nobel; Mary Jackson, Dorothy Vaughan e Katherine Johnson, mulheres negras que trabalharam na NASA como matemáticas; e Adriana Mello, médica paraibana que pesquisou e descobriu a relação entre o vírus da Zica e a microcefalia em bebês.

@s estudantes tiveram que pesquisar as histórias de vida dessas mulheres, para elaborar a biografia de cada cientista para apresentação. Na aula de Artes, construíram quadros, que foram utilizados para expor as fotografias das cientistas como em um museu. Foram trabalhadas com @s estudantes informações e dados sobre a situação das mulheres ao longo da história para que el@s entendessem por que as cientistas encontraram tantas dificuldades na sua trajetória profissional.

Destacaram, ainda, a situação das mulheres em nossa sociedade atual, considerando que somos um dos estados e cidade ainda com um índice preocupante de violências contra as mulheres. Para isso, trouxeram para a escola um projeto da UFPB que estava sendo desenvolvido junto à ONU Mulheres chamado HeforShe (Eles por Elas)⁴⁰, que busca conscientizar e convidar os homens a lutarem pela igualdade de direitos e a não violência contra as mulheres.

No dia da apresentação, @s estudantes conseguiram fazer uma excelente explanação sobre a história de vida das mulheres cientistas. Muitas estudantes se caracterizaram de jaleco para simbolizarem as mulheres cientistas. Um grupo composto somente por meninos apresentou dados sobre as violências contra as mulheres no Brasil e no mundo e encerraram as apresentações convidando tod@s a

⁴⁰ O HeforShe (ElesporElas) aconteceu através da ação d@s integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM/CE/UFPB, junto à ONU, com o objetivo de dar visibilidade e combater a violência contra a mulher entre os anos de 2017 e 2018, no Estado da Paraíba.

‘Serem por Elas!’ As atividades deste projeto foram apresentadas como uma experiência pedagógica bem-sucedida no Congresso HeforShe, realizado em João Pessoa- PB, em novembro de 2018.

Em **2018**, o tema escolhido foi **Origens Culturais Brasileiras: De onde viemos e para onde queremos ir?** O objetivo geral foi:

Desenvolver as competências e habilidades dos/as estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de ações pedagógicas das diversas áreas de conhecimento científico e tecnológico, fazendo a interlocução com **eixos transversais**, por meio de **práticas pedagógicas**, voltadas a(o): enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas à promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, com inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros (PIP/CPM, 2018, p. 6-7).

O objetivo geral do PIP já deixava explícita a proposta de enfrentar e minimizar a violência no contexto escolar, dialogar sobre os direitos humanos e a diversidade, dando margem para abordar a violência contra a mulher.

Os subtemas propostos foram: As Origens Culturais do Brasil e o Enfrentamento e Minimização da Violência na Escola; As Origens Culturais do Brasil e a Promoção do Protagonismo Juvenil; As Origens Culturais do Brasil e Discussões Sobre Direitos Humanos e Diversidade; As Origens Culturais do Brasil e a Inclusão de Pessoas com Deficiência; As Origens Culturais do Brasil e a Inclusão Digital; As Origens Culturais do Brasil e a Arte e Cultura ontem e hoje; As Origens Culturais do Brasil e a Sustentabilidade; e As Origens Culturais do Brasil como Estado Nacional.

Uma das turmas dos 9º anos abordou o subtema ‘As origens culturais do Brasil’ e discussões sobre direitos humanos e diversidade, com foco nas violências contra as mulheres e homossexuais. A turma foi orientada por um docente em formação para a disciplina de Artes. Em conversa informal, o docente disse propor o tema violência para @s discentes que afunilaram e definiram trabalhar com a violência contra as minorias, como gays, e contra as mulheres. Com a ideia de trazer casos reais de violência, alguns estudantes propuseram trazer o caso de Mariele Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, que havia sido morta recentemente e cujo assassinato estava em repercussão na mídia nacional. Todavia o docente chamou a atenção d@s estudantes para o caso de uma ex-estudante da escola,

momento em que trouxe à memória d@s discentes quem foi a estudante que também havia sido sua aluna e cuja turma estava exatamente utilizando a sala onde ela estudava quando foi vítima de feminicídio. À época do ocorrido, alguns estudantes dessa turma tinham sido meus/minhas alun@s no 2º ano do ensino fundamental. Foi a primeira vez que presenciei o caso Rebeca sendo abordado na escola.

@s estudantes acataram as propostas do docente e, no dia da apresentação, já na entrada, havia uma regra a ser cumprida: metade dos expectadores deveriam ser mulheres e a outra metade homens. Entravam de sete a nove pessoas de cada sexo. Dentro da sala escura, seguíamos por corredores montados de TNT preto e parávamos para ouvir a apresentação de cada pessoa ali representada. Na recepção, uma aluna com deficiência física (cadeirante) se apresentava e falava sobre o tema específico que iria ser trabalhado naquele momento, já que a violência se caracteriza de diversas maneiras. Em seguida, uma outra aluna continuava a apresentação trazendo dados estatísticos sobre a violência sexual, o feminicídio e a violência contra pessoas gays e transexuais. Após essas informações, iniciava-se uma sequência de histórias de violências, representadas pel@s estudantes.

A primeira apresentação foi impactante. A aluna vestida de preto, com marcas de sangue e ferimentos no corpo, com o rosto coberto por um véu, se apresentava como Rebeca Cristina Alves Simões, a estudante do CPM, que foi estuprada e morta no dia 11 de julho de 2011.

Em seguida, um jovem de bermuda e camisa branca manchada de sangue, falava sobre os desafios diários de ser gay em uma sociedade homofóbica, dos cuidados que precisava ter ao falar, ao se deslocar pela cidade e do seu medo em viver nessa sociedade, correndo o tempo inteiro o risco de ser agredido ou morto por ódio.

Após essas duas falas, seguíamos pelo corredor, ouviam-se gritos, sombras de personagens femininos sendo arrastadas por personagens masculinos. Em seguida, encontrávamos várias estudantes caracterizadas de mulheres vítimas de violências, segurando cartazes com as frases: “Mulher que usa batom vermelho é vagabunda!”, “Veste roupa curta, merece ser estuprada!”, dentre outras afirmações misóginas, sexistas e machistas que incitam as violências.

Em seguida fomos direcionad@s para um ambiente onde havia um semicírculo de cadeiras. Foi solicitado que as mulheres se sentassem de um lado e os homens do outro. Vendaram nossos olhos e em seguida comecei a ouvir os meninos falando ao meu ouvido: “Ei gostosa, a gente se resolve na cama!”, Mulher que veste roupa curta tá pedindo para ser estuprada!”, dentre outras falas. Enquanto as mulheres estavam ouvindo essas frases dos meninos, do outro lado os homens ouviam as meninas falarem próximo aos seus ouvidos: “Você se lembra? Você é culpado da minha morte! Por você não chamar ajuda e não me ajudar quando me viu à beira da morte!”, “A culpa é sua! Você me matou!”.

Depois de ouvirmos essas falas, @s estudantes recolhiam as vendas e em seguida foi realizada a apresentação por adolescentes, representando um casal heterossexual, sobre a violência doméstica e em seguida outra apresentação sobre uma menina que era violentada pelo padrasto. Durante a tarde do evento, @s estudantes realizaram essa apresentação seis vezes e muitas pessoas saíam impactadas da sala, falando que a apresentação foi muito boa.

Além da transversalidade do tema violências contra as mulheres no currículo escolar, desde o ano 2015 que a escola mantém parceria com a Universidade Federal da Paraíba, através do Projeto Meninas na Computação, que tem como foco empoderar as meninas e estimulá-las para se inserir na área de ciências exatas.

Ainda no ano de 2018, um dos projetos do Programa de Bolsas de Extensão - PROBEX, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a coordenação da professora Dra. Josilene Aires, desenvolvido na escola, foi a Bússola Digital CPM que virou tema de um dos trabalhos de conclusão de curso de um grupo de estudantes concluintes do ensino médio integrado, tendo sido apresentado no Congresso HeforShe, já mencionado.

A Bússola Digital CPM, foi desenvolvida pel@s estudantes em três etapas. Na primeira etapa foi aplicado junto aos/@s estudantes do ensino médio um questionário para identificar suas percepções sobre a violência doméstica, para o desenvolvimento do projeto. O questionário foi desenvolvido pel@s estudantes do ensino médio integrado e as estudantes do curso de Ciências da Computação da UFPB e aplicado através do formulário do *Googleforms*, nos laboratórios de informática do CPM. No segundo momento foi proposta a criação de um site, baseado no HeforShe, para realizar a divulgação sobre o combate às violências

contra as mulheres. O acesso ao site deveria ser feito pelo site da escola, que ainda não foi criado. O terceiro momento foi a criação de um jogo em 2D, que trata sobre questões relacionadas às violências contra as mulheres por meio de perguntas e respostas que podem ser escolhidas pelo jogador enquanto este explora o cenário e interage com as personagens (BARBOSA, *et al*, 2018).

O trabalho foi apresentado no Congresso HeforShe em novembro de 2018, sendo divulgado no Instagram como Bússola Digital CPM <https://instagram.com/bussoladigitalcpm?igshid=qdfu488kbm4>. Entretanto, a página não possui atualizações recentes. Inclusive na própria escola, a divulgação do trabalho ficou restrita à banca de avaliação, o que é recorrente com os Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Mesmo diante de um currículo que tem sido perpassado por temas relacionados às violências contra as mulheres, é necessário analisar de que forma os projetos desenvolvidos nesses últimos anos repercutiram nas subjetividades dos sujeitos da comunidade. Que significados vêm sendo construídos através das ações desenvolvidas sobre as violências contra as mulheres para a comunidade escolar? Sendo as violências contra as mulheres uma questão de gênero, os docentes da comunidade campo de pesquisa vêm sendo afetados pelo discurso da “ideologia de gênero”? Isso ficou bem perceptível nas falas de alguns docentes durante o primeiro planejamento realizado no início do ano letivo de 2018, momento em que a proposta do HeforShe foi apresentada à escola. A fala de um docente é ilustrativa: “Estão querendo enfiar isso aí goela abaixo em nós, professores!”, referindo-se à temática de gênero trabalhada na proposta do HeforShe, apresentada na época pelos docentes da UFPB. Essa fala suscitou uma discussão marcada pela ideologia de gênero entre alguns docentes, não sendo possível naquele momento, por causa dos ânimos e do tempo, estabelecer um diálogo que esclarecesse as distorções acerca de gênero que vinham sendo disseminadas.

No PIP 2019, o tema foi **A música em nós: todos no ritmo da aprendizagem**, buscando cumprir o que determinam as Diretrizes Operacionais sobre a homenagem ao centenário do cantor e compositor Jackson do Pandeiro. No Projeto foram propostos os subtemas: A musicalidade e sua influência na sociedade; A inclusão social; As ciências e a música; A indústria da música; Construção de relações equilibradas e positivas; A música contando história da antiguidade à

atualidade; A história da música: seus tipos, componentes e todos os ritmos; A música e o pandeiro de Jackson como ferramenta do ensino aprendizagem; Idiomas e a música como ferramentas para diálogos interculturais; e As influências e transformações tecnológicas. O tema 'A inclusão social', que propôs abordar a evolução da música na promoção dos direitos humanos e valorização das diferenças, é o único que faz menção explícita à violência contra a mulher. Ao analisar o relatório de execução de ações desse PIP, não consta nenhuma atividade relacionada às mulheres ou à violência contra a mulher.

Todavia, as violências contra as mulheres foi um tema tratado no mês de março em alusão ao Dia Internacional da Mulher em um evento organizado pelo Grêmio Estudantil da escola. Foi realizada uma palestra com momentos de interação com @s estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio. O objetivo da atividade foi o conhecimento e a conscientização d@s adolescentes sobre a manifestação desse fenômeno social que vem vitimizando a vida das mulheres, visando contribuir para a reflexão e mudança de comportamentos sociais dess@s adolescentes e, dessa forma, fortalecer o combate a essa violência. Foram apresentados dados estatísticos do Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2018, além da menção às últimas notificações sobre feminicídio e tentativa de feminicídio nos três primeiros meses de 2019. Também foram apresentados os dados sobre o estupro de mulheres, e quem são os agressores mais frequentes. A atividade foi concluída com a apresentação de um vídeo de uma mulher oficial da PMPB, falando sobre o desafio de ser mulher policial militar numa instituição marcada por machismo e sexismo, mas também dos espaços que as mulheres vêm ocupando na instituição.

No ano de 2020, no planejamento escolar @s docentes foram orientados a escolherem, entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da Organização das Nações Unidas – ONU, temas para serem abordados nos conteúdos de suas disciplinas. Os ODS também foram inseridos no PPP da escola.

Todavia, com o contexto da pandemia da COVID-19, houve uma padronização do currículo em todo o estado da Paraíba. Foram propostos, por meio da educação remota a abordagem dos eixos temáticos: Identidade e Autonomia; Natureza e Sociedade; Saúde; Economia; Direitos Humanos; e Ciência, Tecnologia e Inovação. @s docentes deveriam semanalmente, e depois quinzenalmente

transversalizar esses temas nas disciplinas, articulando sempre que possível aos conteúdos programáticos.

No decorrer do ano letivo esses eixos foram bimestralmente perpassando as disciplinas da educação básica articuladas aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática da BNCC.

A temática violências contra as mulheres apareceu como tema de redação desenvolvido pel@s estudantes dos 9º anos do ensino fundamental, no projeto Desafio Nota 1000⁴¹, da SEECT da Paraíba. Para o relatório de execução desse ano, do qual fui editora, não foram encontrados outros relatos com foco nas violências contra as mulheres. Todavia na disciplina de Iniciação à Pesquisa Científica, estudantes dos 2º anos A e B, do ensino médio integrado, abordaram temas como racismo, abuso digital, abuso sexual, bullying contra LGBTQI, exclusão de pessoas com deficiências, dentre outros temas que estão relacionados aos direitos humanos. Cabe destacar que eu sou a docente da referida disciplina e, desde o início do ano letivo, venho abordando a prática da pesquisa científica, o que me permitiu abordar o tema violências contra as mulheres com as duas turmas, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante do que foi apresentado, posso afirmar que, ao adquirir espaço no currículo escolar, o tema violências contra as mulheres ganhou visibilidade, se materializando nas ações e mediações pedagógicas d@s docentes junto aos/@s estudantes que executam a maior parte das atividades. Este pode ser um primeiro passo para uma reflexão crítica sobre gênero no currículo escolar. Contudo o tema ainda é abordado numa perspectiva heteronormativa, cristã e branca, não recebendo a atenção merecida e o desvelamento das questões culturais patriarcais que reforçam essas violências.

Passadas essas ações que podem ou não ocorrer em um período do ano, não se percebem mudanças significativas nas práticas e vivências pedagógicas no que refere às relações de gênero no contexto escolar. Os lugares de meninos e meninas, homens e mulheres continuam demarcados pelos discursos e práticas pedagógicas que separam e distinguem os corpos, reproduzindo a submissão das mulheres. Em eventos militares, são sempre os meninos que carregam o pavilhão

⁴¹ Projeto da SEECT que tem como objetivo mobilizar e interagir com os estudantes da Rede Estadual de Ensino e manter uma rotina de estudos durante a pandemia. Na escola, as turmas dos 9º anos do ensino fundamental participam das redações semanais orientad@s pelo docente da disciplina de Língua Portuguesa. Os temas das redações são escolhidos pela SEECT.

nacional, enquanto que, nos eventos festivos que ocorrem na escola, como dia d@s professor@s, são as meninas que se responsabilizam pela organização do ambiente e dos alimentos. Nas atividades físicas, com poucas exceções, ainda existe o direcionamento de esportes para cada sexo.

As meninas não se sentem encorajadas a denunciar os abusos que vivenciam porque esses abusos são minimizados pelas instituições. Essa cultura é tão forte, que a indisciplina de uma estudante que sofreu abuso sexual é inaceitável por ela ser mulher. Ela poderia demonstrar tristeza, introspecção, mas nunca indisciplina, porque as meninas devem ser comportadas.

Certo dia, recebi no setor no qual trabalho uma adolescente que durante um final de semana havia sofrido assédio (foi tocada enquanto dormia) pelo padrinho. Ela foi encaminhada ao SOE, porque estava nervosa e chorosa. A jovem explicou o que aconteceu em meio a lágrimas. Meu apoio foi no sentido de fazê-la se acalmar para pensarmos na melhor forma de resolver o problema. Ela concordou em conversarmos com sua mãe, pois até o momento ela não havia falado com ela sobre o ocorrido. Após se acalmar e receber apoio para denunciar o abuso, a estudante foi liberada. No decorrer da semana quando procurei a estudante para acompanhar o fato e poder conversar com sua responsável, ela disse que tinha conversado com a mãe dela e que tudo havia sido resolvido e que ela havia se equivocado.

Em outra ocasião, uma mãe procurou a escola para falar sobre uma possível situação de abuso sofrido por uma colega de sua filha. Em um final de semana, um grupo de meninas da escola, do ensino fundamental, havia se reunido na casa de uma das estudantes para brincar e se divertirem. No momento do banho, uma das meninas falou que tinha vergonha de se despir diante das outras porque ela era diferente. Ao ser questionada sobre porque ela era diferente das demais, a menina haveria dito que era porque ela era mulher, pois seu padrasto a havia violado. Ao tomar ciência dessa narrativa, a mãe da anfitriã entrou em contato com a gestão da escola que, encaminhou o caso ao Conselho Tutelar. Entretanto, o caso não foi para frente, pois segundo a mãe da estudante não havia acontecido o que a menina tinha falado na casa da colega. A própria estudante que havia sido escutada na presença de sua mãe e confirmado o fato à gestão da escola, negou o ocorrido no Conselho Tutelar.

A violência que as meninas sofrem fora da escola, adentra os muros da escola e, em muitas situações, as famílias são coniventes. As mães que deveriam proteger suas filhas, aprenderam a ser submissas e a suportar as violências caladas, ou a não perceber como violência aquilo que é.

Essas estudantes não estão mais na escola, pois duas concluíram o ensino médio e outra foi transferida, mas esses relatos de vivência dentro do campo de pesquisa mostram o quanto as violências contra as mulheres são minimizadas, banalizadas e desacreditadas pelas famílias que deveriam proteger as vítimas. Nossas meninas são desencorajadas a denunciar as violências em muitos dos casos pela própria família. Por isso que vejo a necessidade de a escola problematizar e dar visibilidade a esse problema de forma mais incisiva e explícita de forma que nossas estudantes se sintam acolhidas e seguras para denunciar qualquer abuso que aconteça dentro ou fora da escola.

É em meio a essas experiências que me questiono o que a escola precisa fazer para combater essas violências. As ações desenvolvidas até o momento têm funcionado mais como um show de apresentações que começa e finda naquele dia e, no dia seguinte, a vida na escola volta ao normal, ao normal sistema patriarcal. Por isso resolvi inquirir @s docentes da escola sobre o tema violências contra as mulheres.

3. CARTAS PARA REBECA: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DO TEMA VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Este capítulo está dividido em seis seções e nele apresento a análise dos dados dos questionários e das cartas escritas à Rebeca. Na primeira seção faço a caracterização d@s sujeito@s da pesquisa. Na segunda seção abordo a importância que @s docentes dão a temática Violências contra as Mulheres. Na terceira seção apresento os momentos em que o tema é abordado no currículo escolar. Na quarta seção analiso as dificuldades que @s docentes enfrentam ao abordar o tema Violências contra as Mulheres no currículo. Na quinta seção apresento as cartas redigidas para a ex-estudante Rebeca Cristina Alves Simões, assim como a análise das mesmas. Na sexta seção problematizo as possibilidades e limites da abordagem do tema no contexto escolar.

3.1 Caracterização d@s sujeit@s da pesquisa

@s docentes da escola foram convidad@s a responderem o questionário da pesquisa através de e-mail, WhatsApp e nas reuniões pedagógicas semanais, momento em que tive a oportunidade de falar da pesquisa e apontar a importância de analisar o tema da violência contra a mulher no currículo escolar. Apesar de ter utilizado diferentes canais de comunicação, obtive em um primeiro momento apenas quinze registros de respostas. Após mais uma solicitação, consegui vinte registros de respostas de docentes que concordaram em participar da pesquisa e preencheram o questionário, o que representa 28% do total de professor@s da escola.

O não atendimento à solicitação de participação na pesquisa pela maioria d@s docentes, me fez questionar o que teria impedido a participação dest@s. Algumas hipóteses levantadas foram: o estresse da pandemia, pois alguns/m@s docentes não estavam atendendo nem as solicitações da coordenação da escola; adoecimento por Covid-19; a sobrecarga de trabalho, pois de fato tod@s @s docentes ficaram assoberbados com a dinâmica de trabalho virtual, muit@s del@s precisando se adaptar as tecnologias da informação – TICs para poderem

desenvolver suas atividades; não considerar a pesquisa importante ou não querer se envolver com a pesquisa para não se expor, mesmo diante do esclarecimento do anonimato explicado nas reuniões.

Em relação as respostas d@s participantes, faltaram informações que não foram respondidas pel@s docentes em alguns casos, como a graduação específica, entre outras, resultando em um número menor de respostas nas últimas seções.

Na primeira parte do questionário, foi feita a caracterização sócio-demográfica d@s docentes. D@s que responderam à pesquisa, apenas um é bem jovem, com idade entre 26 e 30 anos; três têm idade entre 31 e 35 anos; oito entre 36 e 40 anos; três têm idade entre 41 e 45 anos; 4 entre 46 e 50 anos; e um docente com idade entre 46 e 50 anos.

Com relação ao sexo, nove são mulheres e onze são homens. No que diz respeito à raça/etnia, onze docentes se identificaram como pard@s; sete docentes se identificaram como branc@s; e dois como negr@s ou pret@s.

A grande maioria d@s docentes se identificaram como cristãos, sendo oito católic@s e oito evangélic@s. Apenas um docente se identificou como espírita e três não se posicionaram com relação ao credo. Desse total, quinze docentes são casad@s, dois divorciad@s e três solteir@s.

A formação inicial d@s docentes que responderam à pesquisa é: Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática, Física, Sociologia, Direito e Artes. Todos os vinte docentes possuem formação em nível de pós-graduação, sendo catorze especialização e seis mestrado.

Com relação ao tempo de exercício da docência, três professor@s atuam entre 1 e 5 anos; quinze entre 10 e 17 anos e dois docentes atuam há mais de 20 anos. No exercício da docência na escola campo de pesquisa, 7 docentes estão entre 1 e 3 anos; cinco entre 5 e 10 anos e cinco docentes entre 12 e 17 anos, portanto dez estão desde 2015, período de análise dos PIPs.

Quando questionad@s sobre saberem o motivo da escola se chamar Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, um docente não soube informar; sete docentes afirmaram que sim, mas não mencionaram o motivo; sete docentes fizeram referência ao crime cometido contra a estudante; quatro mencionaram como uma homenagem à estudante sem referenciar o crime; e um docente não respondeu ao que foi perguntado de forma adequada.

Ao questionar o que motivava @ docente a trabalhar na escola, já que para @s militares de outras unidades lecionar na escola funciona como um extra no contracheque, quis identificar algum outro motivo, que não o financeiro.

Com relação ao que motiva @s docentes a trabalharem na escola, foram registradas 20 respostas: dois docentes justificaram o fato de serem militares; quatro alegaram a qualidade do ensino, organização e disciplina da escola; outr@s quatro, pelo prazer de lecionar e transmitir conhecimentos; sete docentes argumentaram desejar prestar um bom serviço educacional, contribuindo para o futuro d@s estudantes; dois docentes demonstraram afeição à escola; e um apontou a necessidade de completar a carga horária. De acordo com essas respostas, as principais motivações para estar na escola estão relacionadas a um vínculo positivo com o exercício da docência.

Na segunda parte do questionário, foi abordado o tema violências contra as mulheres, para identificar o que @s docentes pensam e as ações pedagógicas com relação ao tema. Foi marcado nas respostas o sexo e sempre que possível o nome a disciplina lecionada pel@ docente. Exemplo: PF5 ou PM7 (onde P se refere a professor ou professora, F ao sexo feminino e M ao sexo masculino e o número a ordem de respostas no questionário).

3.2 Violências contra as Mulheres no Currículo Escolar, é importante?!

Ao questionar sobre qual era a importância de trabalhar o tema Violências contra as Mulheres no currículo escolar, nas 20 respostas ao questionário alguns/m@s docentes registraram apenas uma palavra: *grande*, *importante*, *importantíssimo* e *prevenção*, sem justificarem a importância de se abordar o tema. Outro docente registrou duas palavras: *enorme importância*.

Dentre as respostas que reforçaram o termo importante, alguns/m@s docentes apresentaram como argumento:

É importante principalmente na informação junto a aluna de como se comportar ou se defender. (PM13 – Ciências Exatas)

É importante para conscientizar ao alunado sobre o respeito às mulheres, destacando questões como igualdade de gênero, que mulheres não são objetos ou propriedades dos homens, não são seres inferiores, devem ser vistas de forma igualitária e respeitosa pela sociedade. (PF3 – Letras)

Muito importante na formação cidadã dos discentes. (PM20 - Sociologia)

A resposta de PM13 foca a importância na informação a que as estudantes precisam ter acesso, para saber como se comportarem ou se defenderem, não deixando claro qual tipo de comportamento seria o desejado ou esperado para elas. Não faz menção à necessidade d@s estudantes também receberem informações sobre como se comportarem diante das mulheres e dos episódios de violência. Em sua pesquisa sobre relações de gênero no currículo, Paraíso (2016) constatou que, no currículo generificado, as meninas são tratadas de forma diferente dos meninos e mais cobradas no que se refere ao comportamento, que é marcado pela obediência, quietude, disciplina, silêncio, dentre outras características. Uma pesquisa feita por Singulano e Teixeira (2019) com estudantes do ensino médio de uma escola pública, sobre o que poderia ser feito para diminuir a violência doméstica e familiar contra as mulheres, mostrou que os estudantes mostraram maior tolerância à violência e mais culpabilização da vítima. É comum ouvir discursos como: “Mas vestida com aquela roupa, queria o quê? Mas aquela hora da noite sozinha? Mas ela provocou ele!” É importante desconstruir discursos generificados que, além de destacar as diferenças entre homens e mulheres visando inferiorizá-las, ainda as responsabilizam ou culpabilizam pelas violências que elas sofrem. As mulheres não devem ter a obrigação ou o dever de se autorregular como condição para não sofrerem violências e nem de se defenderem, quando a sociedade deve garantir a sua integridade física e emocional.

No registro de PF3, na resposta da docente, a importância se dá pela consciência que essa docente tem de que as violências contra as mulheres decorrem de relações de gênero desiguais e que tanto homens quanto mulheres precisam ser conscientizad@s dessa desigualdade e da necessidade deles respeitarem as mulheres como sujeitos de direitos iguais.

O registro PM20, o docente afirma a importância do tema para a formação cidadã d@s estudantes, mas não argumenta os pontos positivos com relação a sua abordagem e problematização.

Sobre a importância de abordar o tema violências contra as mulheres no currículo escolar, outr@s docentes ainda registraram:

Pois o conhecimento a respeito do tema faz com que as pessoas (homens e mulheres) possam saber seus direitos e deveres, o que é a violência e ela seja diminuída na sociedade. (PF1 – Ciências Biológicas)

É um tema relevante e familiar que deve ser trabalhado com a finalidade de conscientizar adolescentes e jovens, de ambos os sexos, a respeitar pessoas independentemente dos estereótipos sociais vigentes. (PF4 – Letras)

Conscientizar todos os meninos e meninas, alunos e alunas de seus direitos e deveres, da necessidade em respeitar o outro independente de gênero. (PF16 - Pedagogia)

As respostas mostram que essas docentes entendem que, para @s estudantes, saber sobre o tema violências contra as mulheres é importante, inclusive na resposta da PF1 há a afirmação de que esse conhecimento pode contribuir para a diminuição da violência na sociedade. As respostas de PF4 e PF16 associam o conhecimento desse tema ao exercício de direitos e deveres, o que me leva a questionar: Quais homens não sabem que é crime forçar, ameaçar, coagir, agredir, estuprar ou matar uma mulher e que com isso estão ferindo os direitos delas?

Se atentarmos para os dados de violências contra as mulheres, nas relações de gênero, quem mais desrespeita direitos são os homens, mesmo sabendo que elas têm legalmente direitos iguais aos seus. Essa violação acontece por causa da cultura patriarcal em que nós mulheres somos concebidas e tratadas como inferiores e, por isso, subalternas aos homens. As meninas e mulheres precisam conhecer seus direitos e entender o porquê de muitos deles não serem respeitados, enquanto os meninos e homens precisam reconhecer os direitos delas e reconhecê-las como sujeitos de direitos iguais aos deles.

Apesar de considerarem importante, nas respostas dessas professoras, não fica claro o reconhecimento de que as relações de gênero desiguais entre homens

e mulheres são a causa das violências contra as mulheres e que isso resulta de uma cultura historicamente marcada pela submissão e negação dos direitos delas e da produção de masculinidades violentas. Saber sobre direitos e deveres não é suficiente para garantir a integridade das mulheres, porque essas violências são uma construção cultural que se manifesta de diferentes formas. A diminuição das violências contra as mulheres só é possível com a desconstrução social da submissão delas e a educação dos homens para masculinidades não-violentas.

Acrescenta-se ainda que nas respostas de PF4 e PF16, as docentes apontam a necessidade de respeitar independente de gênero ou estereótipos vigentes, mas no que diz respeito às violências contra as mulheres são os homens que representam o maior número de agressores tanto com relação às mulheres quanto às pessoas transexuais ou transgêneros. A forma como a expressão *respeitar* é colocada soa como se as mulheres não respeitassem os direitos dos homens na mesma proporção em que elas têm seus direitos desrespeitados. Parece não haver uma visibilidade da dimensão das violências contra as mulheres ou uma generalização no que diz respeito aos agressores.

Outro docente afirma que qualquer tipo de violência deve ser combatida:

O combate a qualquer tipo de violência deve ser tema permanente em todas as etapas da educação. (PM8 – Letras)

É fato que problematizar no currículo escolar todo e qualquer tipo de violência é importante. Contudo, entender como os processos de violências se constroem e quem são as maiores vítimas é necessário para que se possa entender esse fenômeno e trabalhar na sua desconstrução.

As violências contra as mulheres não são mais importantes do que qualquer outro tipo de violência perpetrada contra grupos sociais ou seres humanos específicos, mas essa violência é uma das mais recorrentes no mundo inteiro, afetando metade da população mundial, que são as mulheres de diferentes gerações, lugares, raças, classe social, orientação sexual ou religião. Outras respostas registradas foram:

Alertar os estudantes de como se defender dos possíveis agressores, e o quanto a violência afeta o psicológico de quem

passou por essa terrível situação de violência e assédio. (PF9 – Educação Física)

Total. Para aplicar no dia a dia. (PM2 – Artes)

O tema é bastante pertinente e é função da escola preparar o aluno para a vida. (PF12 – Ciências Exatas)

Mesmo a pergunta focando nas violências contra as mulheres, na colocação ‘os estudantes’ e ‘o aluno’ as respostas de PF9 e PF12 se utilizando de uma linguagem sexista, generaliza os sujeitos, reforçando a invisibilidade da menina, da adolescente ou da mulher enquanto vítima, e do menino, do adolescente ou do homem como potencial agressor. Falar de violências contra as mulheres demanda a percepção por parte de ambos os sexos de quem são as maiores vítimas e os maiores agressores e dos fatores culturais que transformam as mulheres em vítimas e os homens em agressores. É uma situação em que não se deve apenas alertar sobre como se defender, mas identificar também as sutis formas de violências a que as mulheres são submetidas sem perceberem e de se extinguir essas violências.

Na resposta de PM2, apesar da ‘total’ importância de se abordar o tema no currículo, não fica claro o quê sobre as violências contra as mulheres deveria ser aplicado no dia a dia e de que forma no contexto escolar. Apesar da resposta de PF12 tratar o tema como ‘bastante pertinente’, essa pertinência se dá em razão da escola ter a função de preparar @ estudante para a vida. Contudo, não se justifica o que seria preparar @ estudante para vida e como esse preparo se relaciona com as violências contra as mulheres.

Outr@s docentes consideram o tema importante e destacam a forma como ele vem sendo tratado:

Reside em mostrar uma realidade que nos acompanha a algum tempo e não teve a sua devida importância ao longo dos anos. Lamentável tal situação, retratar muitas vezes, algo corriqueiro para os alunos. Deve-se gerar comoção, ou melhor, deve-se preparar pessoas que propaguem atitudes e conhecimento que combatam e desnaturalizem a violência, seja ela qual for... (PM14 – Educação Física)

Muito grande, tendo em vista que ainda há um banalização muito grande deste tema, além da perpetuação do conceito de que a mulher é propriedade de alguém, bem como a tentativa de colocar a culpa na vítima. (PF17 - Letras)

Na resposta de PM14 há o reconhecimento da violência como um problema social que não tem recebido a devida importância, mas que deveria sensibilizar as pessoas e prepará-las para atitudes de resistência e desnaturalização diante de qualquer tipo de violência.

A resposta de PF17, coloca em evidência o descaso que o tema sofre e demonstra conhecimento de que as mulheres sofrem violências ao serem tratadas como objetos e por serem culpabilizadas enquanto vítimas.

Outr@s docentes sinalizam para as diferentes formas como essa violência se manifesta e de que ela resulta de uma cultura machista:

Tendo em vista que existem vários tipos e níveis de violência, esclarecer o alunado sobre como ela é praticada, meio e denúncias e criação de uma rede de apoio (PF18 - História).

É um tema que deve ser trabalhado de forma a modificar a cultura machista e conscientizar desde cedo nossos adolescentes sobre a gravidade da violência contra a mulher. (PM10 - Física)

Em sua resposta PF18, demonstra conhecer o percurso mais adequado para se abordar e problematizar as violência contra as mulheres no contexto escolar, ao argumentar sobre a existência de diferentes tipos de violência contra as mulheres, que precisam ser esclarecidos para @s estudantes, inclusive como ela se manifesta e como procurar ajuda e receber apoio.

Na resposta de PM10, fica evidente a sua consciência de que o machismo está inserido e sendo reproduzido na cultura patriarcal, vitimizando as mulheres e a necessidade de que @s adolescentes tomem ciência sobre os impactos dessa violência, sendo mobilizados a ações que a enfraqueçam e eliminem. Também fica explícito que o tema 'deve ser trabalhado de forma a modificar a cultura'. Eis aí o desafio da educação. Desconstruir uma cultura e um currículo generificado de forma a promover a materialização dos direitos e da dignidade das mulheres. Não é algo que se possa fazer abordando o tema uma vez ao ano ou quando se toca no assunto em sala de aula. A temática de gênero no currículo escolar é uma proposta recente com pouco mais de vinte anos, por isso exige o engajamento político e desejo de subverter o sistema patriarcal diariamente.

Para que a escola possa enfrentar as violências contra as mulheres, é necessário desconstruir a cultura generificada através do que Paraíso (2016) chama

de currículo performático subversivo. Esse currículo defende um pós-gênero, buscando a subversão, confusão e hibridização de gênero, sexo, corpos e desejos. Questionar os papéis de gênero, desconstruir estereótipos de gênero, refletir sobre os discursos sobre ser homem e ser mulher, os limites e os espaços de cada gênero, promover a diversidade e a equidade, faz parte dessa subversão. É um currículo que gosta de falar das fronteiras, de confundi-las e subvertê-las, buscando construir uma linguagem de escape, um aprender a partir do que é dito e feito para subverter e pensar novas possibilidades de aprender. É um currículo que mostra a nossa capacidade de nos reinventarmos.

Paraíso (2016) lembra que como homens e mulheres, somos construídos socialmente, então se utilizarmos os instrumentos adequados, tod@s podemos ser reconstruíd@s, remontad@s e refeit@s. Nesse contexto de pesquisa, nossos instrumentos são as lentes de gênero, das quais a escola ainda precisa se apropriar para desconstruir a cultura generificada, sexista, machista e androcêntrica.

D@s vinte que responderam o questionário, nenhum/@ docente negou a importância de se abordar o tema violências contra as mulheres no currículo escolar, contudo quando se refere a inserir o tema no currículo essa importância oscila, como se poderá ver a seguir.

3.3 Ação Docente: Quando e Como as Violências contra as Mulheres aparece no Currículo Escolar?

Com o objetivo de identificar o lugar que o tema Violência contra as Mulheres tem ocupado no currículo escolar, foi questionado aos/@s docentes sobre em quais momentos e de que forma el@s têm abordado o tema Violência contra as Mulheres em suas aulas.

Apesar de anteriormente todos @s docentes afirmarem ser importante abordar as Violências contra as Mulheres no currículo escolar, por ser um problema de grande impacto social na vida das mulheres, todavia a forma e o momento em que el@s problematizam o tema está condicionada a várias situações.

Sem justificar, um docente com idade entre 51 e 55 anos, católico, que não informou a sua formação, afirmou que não aborda o tema em sua disciplina, Outros responderam que:

Só quando algum aluno ou aluna comenta algo a respeito. (PM13 – Ciências Exatas)

Quando surge ou proponho a discussão ligada aos papéis de gênero. (PM2 - Artes)

Eventualmente em comentários com a turma (PM10 - Física)

As respostas acima deixam claro que a temática das violências contra as mulheres não tem sido inserida nos planejamentos pedagógicos – planos de curso e/ou planos de aula – desses docentes. A referência ao tema acontece de forma casual, não havendo por parte dos docentes a implicação em abordar o tema no currículo escolar de forma a favorecer reflexões críticas sobre ele e promover práticas pedagógicas que enfrentem essas violências. Quando o tema surge, fica no campo conceitual.

Quando ministro o assunto sobre reprodução e genética. (PF1 – Ciências Biológicas)

Por meio de leituras de gêneros textuais diversos cujos temas trazem essa temática, o que nos possibilita discuti-la. Em literatura também é possível, pois podemos observar e discutir como nos escritos literários, ao longo dos séculos, o papel da mulher na sociedade é retratado e podemos relacionar com os dias atuais. (PF4 – Letras)

Em temas transversais dentro da minha disciplina. (PM5)

Durante momentos de interpretação textual, lemos textos sobre o tema (PM8 – Letras)

Quando trabalho com estatística. Procuro sempre apresentar gráficos com temas atuais e também de maneira informal quando surge o tema em sala de aula. (PF12 – Ciências Exatas)

Nos temas de redação e nos textos de interpretação. (PM15 – Letras)

Como trabalho com educação da história das religiões tento colocar no contexto dos assuntos abordados a importância do respeito ao próximo a prática da empatia e sempre que possível abordar as contribuições e a influência da mulher no decorrer da história e das práticas no contexto do sagrado. (PF16 - Pedagogia)

Tanto dentro do conteúdo formal (interpretação e redação textual) além dos momentos de informalidade em que o tema pode vir a tona. (PF17 - Letras)

Ressaltando a importância do movimento feminista, apontando os discursos de desigualdade construídos ao longo do tempo, empoderando as alunas para que lutem por seu lugar na sociedade. (PF18 - História)

Costumeiramente abordo questões voltadas a exclusão da mulher, por opção religiosa ou sexual. A educação física no geral, propicia questionamentos sobre a equiparidade de direitos e deveres, bem como a discrepância de tratamento seja em casa, no trabalho, na mídia ou mesmo na vida em sociedade. Questionamentos porque só homem pode, ou só mulher pode, sobre acessibilidade a diversas situações. Contudo, confesso ter partido de questões abrangentes, não tratei da temática isolada, sempre fazendo um link com outras questões. (PM14 – Educação Física)

Nas respostas dess@s docentes, se percebe que o tema violências contra as mulheres é abordado de forma transversal, perpassando os conteúdos das disciplinas por meio de atividades de leitura, escrita, interpretação de textos e gráficos e de diálogos. Não fica claro nas respostas se há o planejamento de objetivos referentes ao tema, a serem alcançados, paralelamente aos objetivos específicos dos conteúdos. Por exemplo, como PF1 articula violência contra as mulheres à reprodução e genética?

Contudo são nas repostas PM14 e PF18, mesmo que de forma sutil, que se percebe um movimento de não apenas tocar no tema, mas de provocar reflexões e mudanças de comportamentos n@s estudantes. Isso fica explícito quando a docente referencia ‘...a importância do movimento feminista, apontando os discursos de desigualdade construídos ao longo do tempo, empoderando as alunas para que lutem por seu lugar na sociedade’. Na fala dessa docente fica evidente que há lugares que as mulheres precisam ocupar e para isso é necessário que elas lutem por eles, porque esses direitos estão garantidos apenas no papel. E a luta é uma forma de enfrentar as violências a que elas são submetidas histórica e diariamente.

O Dia Internacional da Mulher é reconhecido por duas docentes, como um momento propício para se falar sobre as violências contra as mulheres:

O tema é abordado comumente no dia internacional da Mulher e também nos gêneros textuais quem trazem uma temática sobre mulher, discriminação, questões sociais. (PF3 - Letras)

Além do dia 08 de março, sempre que ocorrer algo que nos motive a tocar no assunto, seja matéria na mídia, exposição artística com a temática ou alguma vivência pessoal. (PF6)

Nas respostas das docentes há a associação do tema violências contra as mulheres com o Dia Internacional da Mulher - 8 de Março – comumente fazendo referência ao evento histórico que vitimou mulheres operárias que lutavam pela redução da jornada de trabalho e por direito à licença maternidade, em uma fábrica na cidade de New York em 1857. Esse dia também é associado a um incêndio ocorrido em 25 de março de 1911, na Companhia Triangle, também na cidade de New York.

Apesar desses eventos, a criação de um Dia Internacional da Mulher, foi proposta em 1910, no II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, realizado em Copenhagem, por Clara Zetkin, um ano antes do ocorrido na Companhia Triangle, o que demonstra que o Dia Internacional da Mulher vinha sendo idealizado pelas socialistas americanas e europeias antes do fato que vem sendo utilizado para caracterizar a comemoração. No decorrer do século XX, diferentes grupos de mulheres trabalhadoras faziam manifestações em várias partes do mundo. Na década de 1960, o dia 8 de março já era frequentemente escolhido como o dia da mulher. A ONU oficializou o dia 8 de março como o Dia Internacional da Mulher em 1975, durante a 1ª Conferência da Mulher, o que serviu de apoio para as mulheres terem o direito de realizar manifestações públicas (BLAY, 2001).

É difícil mensurar o impacto que a abordagem do tema violências contra as mulheres em um determinado dia ou no decorrer de uma semana do ano letivo possa provocar em meninos, meninas e adolescentes. No contexto histórico, frequentemente referenciado, as denúncias das violências partiam de grupos de mulheres em ambientes públicos e o foco era melhores salários e condições de trabalho, incluindo a redução da carga horária. O agressor era o empregador.

Sem negar a existência desses atos ilícitos, ainda no contexto atual, a maioria dos crimes acontecem no ambiente privado e os agressores mantêm vínculos afetivos e/ou biológicos com as vítimas, o que dificulta a identificação do ato e a denúncia, pois exige coragem e discernimento por parte das meninas e mulheres

que, muitas das vezes só têm como prova a sua palavra. Para além de conhecer sobre o tema é imprescindível a mudança de comportamento nas relações entre homens e mulheres.

Outras respostas sobre de que forma e em quais momentos @s docentes têm abordado o tema violências contra as mulheres no currículo foram:

Sobre o respeito que se deve ter com a mulher em casa, no trabalho, nas clínicas, nos hospitais, na feira, nos transportes públicos, etc (PF9 – Educação Física)

O tema violência não, mas o tema isonomia entre mulheres e homens sim (PM20 – Sociologia).

Policiando e orientando (PM19 - Matemática).

Na resposta de PF9, a docente aponta tratar o tema de forma genérica como orientações sobre como respeitar a mulher em diferentes contextos, sem deixar claro se faz problematizações específicas acerca deste. Não fica explícito o que essa docente entende por respeito às mulheres no contexto de uma cultura patriarcal. Na resposta PM20, o docente afirma não ter abordado a violência, mas a igualdade entre homens e mulheres. Contudo a igualdade entre homens e mulheres, pressupõe a eliminação da violência contra as mulheres e a garantia dos seus direitos, o que ainda não é realidade.

A resposta de PM19, nos chama a atenção para o fato de que “policiando” é um termo militar que se refere ao ato de vigiar algo ou alguém, para evitar, prevenir que um delito aconteça. O policiamento deve ser precedido da orientação a que o docente se refere. A resposta do docente se encaixa mais em um contexto de exercício da profissão policial militar do que uma prática pedagógica contextualizada na escola, onde se faz necessário a educação de nossas crianças e adolescentes na perspectiva dos Direitos Humanos, orientando e reforçando atitudes de respeito às diferenças, o que pode evitar no futuro a necessidade de vigiar os homens visando inibir a transgressão dos direitos de outros sujeitos sociais, principalmente das mulheres.

As respostas da maioria d@s docentes demonstram que não há um planejamento pedagógico com objetivos claros para a abordagem do tema no currículo. Quando o tema surge é abordado ligeiramente ou superficialmente, isso

quando não é abordado sob nenhuma perspectiva, a exemplo do docente que afirmou não falar sobre o tema.

A ausência da abordagem das violências contra as mulheres no currículo escolar de forma planejada me fez pensar sobre as possíveis dificuldades que @s docentes enfrentam ao tentar abordar o tema, se seria a ausência de conhecimentos, de formação continuada e/ou engajamento político com a causa. Na próxima seção problematizo as dificuldades apresentadas.

3.4 Violências Contra as Mulheres no Currículo: Qual a dificuldade? Nenhuma?!

Ao procurar saber quais dificuldades @s docentes enfrentam ao abordar ou para abordar o tema Violências contra as Mulheres em sala de aula, seis docentes, sendo uma mulher e cinco homens responderam: ‘*Nenhuma*’ e outro docente respondeu ‘*Não*’. Dos docentes que afirmaram não ter nenhuma dificuldade, apenas um da área de Ciências Exatas, alegou que o tema não tem relação com a sua disciplina. Uma docente de Letras afirmou não ter dificuldades e ressaltou que @s estudantes são participativ@s e demonstram interesse pelo tema. Entretanto, sete docentes responderam que:

O machismo que a sociedade impõe à homens e mulheres e o fato de que as mulheres não conhecem as formas de violência que sofrem e são estimuladas a não denunciar em nome da família (PF1 – Ciências Biológicas).

A dificuldade é a postura de alguns alunos que têm um pensamento machista que não aceitam opiniões contrárias. (PF3 - Letras).

Em alguns momentos a visão machista de alguns discentes. (PM5)

O machismo, velado e aberto. (PF18 - História)

Trabalho com crianças e mesmo sendo crianças, grupo que deveria imaginar se estar livre de certos preconceitos, ainda identificam-se muitas ações de separatismo entre meninos e meninas, onde temos coisas de meninos e coisas de meninas expressadas de forma preconceituosa. (PF16 - Pedagogia).

Partindo do pressuposto da minha resposta acima, acredito que tudo isso extrapola os muros da escola e as políticas públicas educacionais, pois esbarra majoritariamente no fator cultural. A conjuntura machista que permita a sociedade não é de hoje e esses valores culturais infelizmente tornam as coisas comuns. Isso é tão presente, que somos governados por um presidente machista, uma pessoa que propaga publicamente ideais oriundos de outros períodos da história, e que não cabiam nem naquela e muito menos nessa linha do tempo. Tratar, subjugar, e expor a mulher ou seja quem for, como um ser inferior, contribui para que surjam desigualdades e potenciais formas de dominação. Mediante o exposto, tratar a temática exige habilidade de entrar em um terreno muitas vezes alicerçado pela banalização. (PM14 – Educação Física).

Os preconceitos que alguns alunos do sexo (?) trazem a partir dos discursos misóginos perpetuados no seio familiar. (PF17 - Letras).

Das sete respostas, cinco mencionaram o machismo que está presente nas famílias e entre os estudantes. Uma docente fez referência ao preconceito que separa meninos e meninas e outra docente citou os ‘preconceito e discursos misóginos perpetuados no seio familiar’.

As respostas de cinco docentes de que o machismo é uma dificuldade ao se abordar as violências contra as mulheres, me remete a pensar como o currículo tem produzido e reproduzido masculinidades violentas que geram controle e domínio social sobre as mulheres, além de comportamentos misóginos e preconceituosos.

O machismo é a crença cultural de que os homens são superiores às mulheres. Nas relações de gênero marcadas pelo machismo, os homens discriminam e desqualificam tudo aquilo que é feminino, exercendo um poder arbitrário sobre as mulheres (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009; CASTRO, 2018). Castro (2018) afirma que:

O pensamento conservador machista atribui às identidades masculinas e femininas características físicas e psicológicas permanentes. Assim como a mulher seria naturalmente gentil, dócil e passiva, o homem seria naturalmente corajoso, agressivo e arrojado. Quem apresentar uma ou outra característica tipificada como sendo do outro, e não do seu sexo biológico, logo será alvo de crítica (CASTRO, 2018, p. 76).

Por se acharem na condição de poder sobre às mulheres, os homens se sentem à vontade para abusar e perpetrar violências contra elas, nos ambientes públicos – salários inferiores aos dos homens, assédio no trabalho, estupros - assim

como no ambiente privado a violência doméstica cometida por cônjuges - explicitando a desigualdade de gênero existente entre homens e mulheres. Castro (2018) explica que existe uma *performance* de gênero da masculinidade hegemônica nos países latino-americanos, cujas bases são a independência financeira, ou seja, o poder financeiro, poder de compra, desprezo pelas atividades e características socialmente consideradas femininas, indiferença diante do perigo e exercício de autoridade em todos os ambientes, seja público ou privado.

Essa autoridade é considerada fundamental para a identidade masculina hegemônica. A autora destaca ainda que há muitas mulheres machistas que foram criadas dentro de uma ideologia patriarcal que as tornou incapazes de questionar sua inferioridade social, compreendendo sua condição como natural.

O machismo afeta não apenas as mulheres, mas também aos homens que não se encaixam nos padrões heteronormativos de comportamentos ditos masculinos. Esses sofrem discriminações e críticas por não se comportarem como “homens de verdade”, sendo ridicularizados e expostos por suas características consideradas femininas (REIS; PARAÍSO, 2014; ROSA, 2016; CASTRO 2018; FIALHO; SOUSA, 2019).

Nesse contexto, a escola tem sido considerada como locus de ação para desconstruir as desigualdades de gênero desde os anos iniciais da educação infantil, perpassando toda a educação básica. Entretanto, pesquisas de Fialho, Nascimento e Xerez (2016); Fialho e Souza (2019) e Vetorazo e Sampaio (2020) mostram que @s docentes não estão apt@s a identificarem e problematizarem relações de gênero no currículo escolar. As dificuldades identificadas são a ausência de conhecimento sobre o tema para subsidiar a prática pedagógica, além deste não ser um tema prioritário no currículo, diante de tantos conteúdos a serem ministrados aos/@s estudantes. Fialho e Sousa (2019) destacam ainda que a postura supostamente neutra de docentes diante de atitudes sexistas e discriminatórias por partes d@s estudantes, acaba por reforçar a herança cultural do machismo.

Carvalho (2015), ao problematizar os aspectos sociais da masculinidade que refletem na manifestação da violência na escola, ressalta que há por parte d@s docentes uma lacuna no conhecimento sobre as relações de gênero e suas implicações sobre a violência. Destaca ainda que essa violência pode ser prevenida através de intervenções pedagógicas que cultivem uma cultura de paz, por meio da

educação e construção de masculinidades não violentas dos homens. A autora aponta a necessidade de @s docentes terem acesso às questões de gênero na formação inicial e continuada como possibilidades de desconstrução dos estereótipos de gênero e problematização da hegemonia masculina, contribuindo para o acolhimento de múltiplas formas de masculinidades e feminilidades.

As respostas d@s docentes sinalizando o comportamento machista por parte d@s estudantes também apontam para a urgência de se promover a formação continuada em gênero, que serve para subsidiar a prática docente auxiliando a expor e desconstruir discursos legitimados socialmente que se caracterizam pela negação de direitos das mulheres.

Outras respostas relacionadas às dificuldades em abordar o tema foram:

Encarar de frente o problema (PM2 – Direito/Teatro).

Temos que falar de forma delicada porque muitos alunos enfrentam o problema em casa e pode se colocar em uma situação desconfortável ao falar no tema (PF12 – Ciências Exatas)

Percebo que alguns alunos ficam um pouco constrangidos, certamente porque já presenciaram alguma manifestação do tipo. Percebo também que quando falo (homem) sobre o assunto, ficam mais atentos e reflexivos (PM15).

Na resposta do PM2, não fica explícita a dificuldade que o docente tem para “encarar de frente o problema”. A sua resposta sugere a ausência de desejo docente como motivação para gerir conflitos, a exemplo do machismo apontado por outr@s docentes, que possam surgir ao se abordar o tema violências contra as mulheres em sala de aula. A hipótese é que, falta ao docente o que Andrade (2012) denomina de competência interrelacional que envolve uma dimensão desiderativa, caracterizada pela habilidade de gerir conflitos. De acordo com Andrade (2012), com base na dimensão da competência interrelacional, @s docentes saberiam conviver e ensinar a conviver de forma pacífica em situações de conflitos, estando atent@s também aos seus próprios conflitos subjetivos e suas influências nas relações sociais cotidianas.

Outra possibilidade seria o que acontece com a PF12 e o PM15. Amb@s docentes veem a necessidade de ter habilidade para abordar o tema pois percebem que alguns/m@s estudantes se sentem desconfortáveis, talvez pelo fato de a

vivenciarem de alguma forma. Ando (2011), em sua pesquisa sobre violência doméstica no currículo escolar, também encontrou receio por parte de educador@s que não demonstravam habilidades para lidarem com situações de estudantes que conviviam com a violência no ambiente familiar e apontou para a necessidade d@s docentes se apropriarem do tema para poder enfrentá-lo.

A dificuldade em abordar o tema também pode partir d@ docente por outras situações:

Tenho dificuldades em relacionar o tema com meus conteúdos específicos de Língua Inglesa (PM8 - Letras).

Não trabalhei especificamente sobre o tema, mas sobre a questão do respeito em geral (PF9).

Na resposta de PM8, a dificuldade do docente em relacionar as violências contra as mulheres com a disciplina Língua Inglesa demonstra falta de habilidade em transversalizar o tema com os conteúdos, o que poderia ser feito através de projetos pedagógicos. Na resposta de PF9, ao trabalhar o '*respeito em geral*' sem especificar quem desrespeita e por que, faz com que as violências contra as mulheres fiquem invisibilizadas.

A não abordagem do tema ou a sua abordagem de forma pontual, superficial, corriqueira e genérica pode estar acontecendo pela falta de conhecimento aprofundado sobre as violências contra as mulheres e pela dificuldade em saber como transversalizar o tema nos conteúdos da disciplina. Essa ausência de visibilidade do tema no currículo é reflexo da cultura que banaliza e invisibiliza a violência contra as mulheres na sociedade.

Matos e Paradis (2014) destacam que vivemos em um Estado patriarcal, que mantém em suas estruturas um sistema contínuo de dominação masculina que mantém intactas as formas de divisão sexual do trabalho, o que perpetua as violências que as mulheres sofrem no cotidiano. Essas estruturas perpassam as instituições públicas, dentre elas, a escola.

Em um contexto social em que essas violências vêm sendo banalizadas e naturalizadas diariamente nos meios de comunicação, fica difícil para @s docentes perceberem que as violências contra as mulheres também se materializam de forma sutil no contexto escolar. É necessário conhecer os processos históricos de

violação dos direitos das mulheres em diferentes tempos e compreender como culturalmente a desigualdade entre homens e mulheres vem sendo produzida e reproduzida socialmente.

Entretanto, mesmo conhecendo esses processos com propriedade, o que é possível através de formações continuadas, se faz necessário o engajamento político por parte d@s docentes enquanto agentes de mudança social. Candau *et al* (2003), afirmam que:

(...) desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (p.36).

É preciso mudar a cultura para que possam ser produzidos novos sentidos e significados inclusivos sobre as pessoas, em que a diferença não seja tratada como fator de exclusão ou como justificativa para subjugar ou inferiorizar diferentes sujeitos, mas que se perceba a necessidade de se erradicar qualquer tipo de violência e de se construir uma cultura de paz social.

Nessa perspectiva, a formação docente e as práticas pedagógicas sensíveis à problemática de gênero atentam para a construção e desconstrução de representações (significados e valores denominados masculinos ou femininos) e subjetividades/identidades de gênero (como ser menino ou menina, homem ou mulher) em diferentes contextos educativos.

As pesquisas sobre a formação de docentes em Gênero e Diversidade na Escola – GDE, por exemplo, demonstram que o curso contribuiu para ampliar a visão d@s docentes acerca da construção sociocultural das identidades sexuais e de gênero, dando subsídios para a problematização sobre o tema no contexto escolar (MINELLA; CABRAL (2009); SILVA, 2013; KALSING, 2013; MAFALDO, BARBOSA, 2010; ROSA; SANTOS; CARVALHO, 2015; ROSA 2016; SOARES; MONTEIRO, 2019). No contexto de formação docente, gênero deixa de ser compreendido como algo natural atribuído ao sexo e passa a ser utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis e lugares sociais destinados às mulheres e aos homens.

A formação continuada em gênero, a exemplo do GDE, pode contribuir para que muit@s docentes consigam ressignificar suas aprendizagens de gênero, o que só é possível através de reflexões críticas sobre o tema. Mesmo sabendo das limitações que algumas pessoas enfrentam em ressignificar essas aprendizagens, muit@s docentes ao assumirem um posicionamento político funcionam como molas propulsoras na busca de mudanças nas relações entre homens e mulheres por meio de práticas pedagógicas que problematizam e desconstroem as desigualdades existentes (ROSA, 2016).

A formação docente em estudos de gênero, apesar de ser importante para subsidiar a prática curricular e pedagógica, ainda não é suficiente para garantir a problematização de questões de gênero, como as violências de gênero contra as mulheres, no currículo escolar, como foi observado na pesquisa de Rosa, Santos e Carvalho (2015). É necessário que @s docentes modifiquem suas concepções e valores e adotem um posicionamento crítico diante de práticas excludentes, assumindo a função de agentes sociais e políticos capazes de promoverem mudanças nas relações escolares, que contribuam para a construção de uma cultura de respeito e valorização das mulheres e dos direitos humanos (CANDAU, *et al*, 2013).

O que de fato pode gerar mudanças na cultura escolar no que se refere ao combate às diferentes formas de violências contra as mulheres e outros grupos sociais, é o engajamento político docente, o que nem sempre acontece através de formações continuadas. O conhecimento recebido na formação vai dialogar com as vivências que cada pessoa traz consigo e é nesse diálogo ou confronto com valores e crenças pessoais que os diferentes conhecimentos serão autorizados ou não a compor as subjetividades e o currículo.

Também é possível pensar em outros fatores que podem dificultar o interesse ou o investimento de tempo disponível para formações continuadas em temas de Direitos Humanos, por parte d@s docentes. São as difíceis condições de trabalho. Nos últimos anos, nessa escola, vári@s docentes tiveram a carga horária de suas disciplinas reduzidas, até pela metade, fazendo com que el@s precisassem dobrar o número de turmas para manter a renda salarial. Essa realidade sobrecarregou ainda mais @s docentes, refletindo na qualidade do seu trabalho profissional que, não raro, fica restrito à transmissão de conteúdos de forma

automatizada, e faz com que qualquer tema que fuja do que prevê a disciplina seja visto como excesso de trabalho. Não é que @s docentes não façam formações continuadas, pelo contrário, todos os anos el@s precisam comprovar a realização dessas formações continuadas. Mas a dinâmica de trabalho não permite a reflexão sobre os processos formativos que, na maioria das vezes, são feitos por obrigação.

Outra questão que pode ser uma barreira para @s docentes incluírem temas dos Direitos Humanos em suas disciplinas é a falta de habilidades em transversalizar os temas com os conteúdos, além das demandas das avaliações institucionais que se baseiam no desenvolvimento de competências e habilidades. Tradicionalmente acostumados a lidarem apenas com seus conteúdos programáticos, @s docentes têm dificuldades em transversalizar temas em suas disciplinas.

Nas vivências dos planejamentos pedagógicos que acontecem no início do ano letivo, a maioria d@s docentes demonstrou dificuldades em relacionar temas transversais propostos nas diretrizes curriculares em suas disciplinas. No início deste ano, mesmo havendo uma diversidade de temas sobre os ODS da ONU, e a liberdade d@s docentes escolherem o que iriam incluir em suas disciplinas, houve muita dificuldade em fazer essa inclusão no planejamento d@s docentes. E apesar dos temas estarem presentes no PPP da escola, não se pôde garantir que tod@s @s docentes tenham abordado algum deles no decorrer do ano letivo de forma planejada nas suas disciplinas. Soma-se a esse desafio a inclusão das competências e habilidades da BNCC.

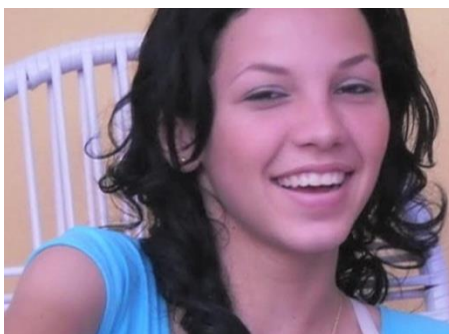
A escola em estudo tem sido desafiada a encontrar um ponto de equilíbrio entre o que Paraíso (2016) define como tecnologia do desempenho, cujo foco é o ensino para promover um bom desempenho nas avaliações institucionais, ao mesmo tempo que é orientada a permear o currículo com temas transversais como os Direitos Humanos. Em um contexto escolar marcado pela tecnologia do desempenho, as avaliações servem para dividir, separar e hierarquizar @s estudantes com base no desempenho de cada um/?. Nesse contexto, o aprender torna-se distante quando se prioriza o ensinar que se caracteriza pela automatização e ausência de reflexão sobre os conteúdos, pois o aprender é estar aberto a novas experiências com os outros, o que seria necessário na perspectiva da educação em Direitos Humanos.

Paraíso (2016) destaca que o currículo é o espaço de aprender e ensinar por excelência. Entretanto, o aprender e o ensinar andam na contramão na medida em que o ensinar é transmitir conhecimentos e saberes reconhecidos socialmente e o aprender é estar aberto a atos criativos e disponível a percorrer caminhos até então desconhecidos.

3.5 Como nós queríamos ter lhe protegido, para que isso nunca tivesse acontecido! Cartas para Rebeca

O título desta seção é um trecho de uma das cartas escritas para Rebeca. Nesse discurso se retrata o desejo de se ter evitado a morte da estudante, e de tê-la protegido. Como a escola pode fazer isso?

No último quesito do questionário, foi solicitado a partir do enunciado a seguir e de uma foto da estudante, que @s docentes escrevessem uma carta para Rebeca.



No dia 11 de julho de 2011, no retorno do recesso escolar, a estudante Rebeca Cristina Alves Simões, na época com 15 anos de idade, saiu de sua casa, fardada, com destino ao Colégio da Polícia Militar Dr. Fernando Moura Cunha Lima. Todavia, ela não chegou ao destino programado. Rebeca foi sequestrada, estuprada e morta de forma brutal.

Este espaço é para que você docente, que talvez tenha sido professor/a de Rebeca, lhe escreva uma carta.

Como resposta a esta solicitação, seis docentes enunciaram que não foram professor@s de Rebeca e um alegou não trabalhar na escola na época em que o fato aconteceu, como se essas condições fossem uma forma de se eximir da escrita da carta. Contudo no enunciado fica explícito que a escrita não era exclusiva para os docentes que a tiveram como discente.

A carta é um gênero textual que durante muito tempo foi utilizado pelas pessoas de sociedades letradas para se comunicar com quem estava distante. Escrita à mão, de interesse público ou privado, ela carregava notícias, pedidos, agradecimentos, alegrias, tristezas, esperanças, promessas, despedidas. Com a chegada da internet, a carta escrita à mão vem sendo substituída pelo e-mail e o longo tempo entre receber e responder as mensagens foi totalmente anulado pela tecnologia.

A seguir estão as cartas que oito docentes deixaram registradas, sendo 6 redigidas por mulheres e duas por homens. A minha expectativa era de que, ao escrever uma carta para a estudante, @s docentes, sensibilizados pela tragédia que acometeu Rebeca, de alguma forma se comprometessem em fazer alguma ação que desse visibilidade às violências contra as mulheres no currículo escolar, contribuindo para mudanças culturais dentro e fora da instituição.

CARTA 1

Rebeca, não fui sua professora, mas acompanhei todo o caso devido a seus colegas terem sido meus alunos nos anos posteriores à sua morte. É lamentável que nossa sociedade tenha perdido-a. Muitos relataram que era uma menina cheia de vida e muito humana. Seu legado ficará na nossa escola e, com certeza, sua história ficará marcada para sempre em nossa memória como um basta à violência contra a mulher.

(PF1 – Ciências Biológicas)

CARTA 2

Oi Rebeca, você não foi nem será esquecida, iremos continuar lutando por uma sociedade mais homogênea e menos machista, o mundo é dos homens e das mulheres, juntos um do lado do outro.

(PF16 - Pedagogia)

CARTA 3

Rebeca, não fui seu professor, mas tenho certeza de que você, nem ninguém que já tenha sido vítima de semelhante crime, mereceu ser submetida a tamanha brutalidade. Saiba que você será sempre lembrada e sua morte servirá de alerta para que estejamos atentos para evitar que tragédias como a sua se repitam. Abusadores sexuais, pedófilos, assassinos e traficantes devem ser tratados como agem: como monstros.

(PM8 - Letras)

As cartas 1, 2 e 3, trazem em comum a memória da estudante como um legado, uma marca na história, como uma lembrança que deve servir de alerta para evitar outras tragédias e um possível movimento de luta pela igualdade de gênero. Contudo, a carta 3, redigida por um homem, tem acento punitivista e amplia o rol dos criminosos para além das violências contra as mulheres.

CARTA 4

Desejo que seu "espírito" esteja em paz e que os responsáveis - direta ou indiretamente - pelo mal por você sofrida respondam em vida pelo mal causado.

(PM2 – Direito/ Teatro)

CARTA 5

Rebeca, não tive o prazer de ser sua professora, mas ouvi relatos de professores e alunos a seu respeito, sempre com muitos elogios a sua pessoa. Que Deus conceda muita paz e luz para você, que a justiça seja feita.

(PF12 – Ciências Exatas)

Nas cartas 4 e 5 fica explícito o desejo de que Rebeca esteja em paz e que a justiça pela sua morte seja feita. Além disso, parece não haver mais o que se fazer com relação à memória da jovem. O crime a ser justificado se torna um crime qualquer, perdendo-se a conotação de justiça de gênero.

CARTA 6

Infelizmente, nesse período eu não trabalhava na escola e não tive a oportunidade de conhecê-la, no entanto, diria: Sinto muito Rebeca por, infelizmente, você ter perdido sua vida de forma tão brutal. É imensamente triste e revoltante ver que os homens continuam sendo bárbaros, que não sabem ser humanos. Espero que você esteja bem, que esteja em um lugar imensamente melhor que esse mundo. Que seja uma linda estrela, irradiando luz para todos nós.

(PF3 - Letras)

CARTA 7

Rebeca, como nós sentimos a tua falta, minha flor! Como nós queríamos ter lhe protegido, para que isso nunca tivesse acontecido! Rogamos a Deus misericórdia e que Ele possa diminuir essa dor que nos invade, sempre que lembramos a forma que você foi afastada de nós. Que o Senhor proteja a tua mãe e tua família.

(PF17 - Letras)

Além de lamentarem a morte da estudante mesmo sem tê-la conhecido, há na escrita d@s docentes atos de despedida e consolo. Não há nenhuma manifestação explícita em realizar alguma ação de resistência e enfrentamento à violência que Rebeca foi vítima para que outras mulheres não venham a passar por elas.

CARTA 8

Querida Rebeca, sei que quando somos jovens não temos noção de algumas situações que acontecem ao nosso redor. Todavia, peço que observe os olhares e os gestos que são feitos em sua direção. Até mesmo nas palavras. Nem todas as pessoas são boas ou bem intencionadas. Se você perceber alguma malícia em qualquer adulto próximo, procure ajuda. Fale com sua mãe. Se tiver vergonha de se abrir com ela, busque uma vizinha ou alguma amiga adulta. Sua vida pode depender de sua atenção e iniciativa. Sua existência pode depender disso. Cuide-se!

(PF18 - História)

Nesta carta, a docente ao fazer orientações sobre as sutilezas da violência à Rebeca como se ela ainda estivesse viva, para que ela buscasse ajuda, revela o conhecimento que ela tem de que as mulheres estão vulneráveis às violências.

São os olhares, os gestos, as palavras que são direcionadas às meninas, às adolescentes e às mulheres, que por medo de represálias ou já sob ameaça não procuram ajuda em tempo. E realmente isso tem custado a vida de muitas de nós. Contudo, ela trata o problema do feminicídio como sendo de responsabilidade da vítima, que não prestou a devida atenção, não teve iniciativa de buscar ajuda, não soube se cuidar.

Das oito cartas escritas, apenas as três primeiras sugerem um movimento em torno da lembrança do que aconteceu com Rebeca e desse fato ser lembrado como uma forma de alerta para a escola. Todavia tenho me questionado: em qual momento a escola tem memorado a estudante? Por quem ela tem sido lembrada e de que forma? Desde a morte de Rebeca, a visibilidade sobre o caso só veio à tona uma única vez na escola em 2018, durante as apresentações do FESDAC, momento em foi abordada as violências de gênero contra as mulheres. O que é preciso ser feito para que Rebeca não seja esquecida e para que sua memória não seja apagada na escola que leva o seu nome?

É fato que a comunidade se comoveu com a morte da estudante na época, mas a comunidade não se mobilizou para planejar e executar ações pedagógicas de combate às violências, tomando como referência o que aconteceu com a estudante. Depois de Rebeca, surgiram outros casos de violências contra as mulheres, envolvendo estudantes da escola, como já foi descrito anteriormente e, se nada for feito, infelizmente irão surgir mais.

3.6 Violências contra as mulheres, quem se importa?

Muitas escolas ainda continuam gendrando corpos e subjetividades femininas e masculinas, e uma escola militar consegue fazer isso com maestria, pois a formação de homens e mulheres de bem, na instituição militar, prima pela uniformização e padronização de ações profissionais. Assim, quando se trata de homens e mulheres, demarca as diferenças dos corpos femininos e masculinos pelos gestos, roupas, acessórios, comportamentos, discursos dentre outros artefatos e pedagogias culturais. Dessa forma, a escola produz relações de gênero desiguais

que se refletem no machismo institucionalizado socialmente e nas violências contra as mulheres.

Pateman (2010) argumenta que o exercício de direitos das mulheres ou da cidadania é constantemente obstruído pelas estruturas sexistas e raciais de poder. Nessa perspectiva, concretizar a cidadania das mulheres está para além das reformas políticas e jurídicas, exigindo mudanças nas práticas sociais, crenças, atitudes e concepções sobre masculinidades e feminilidades. Todavia, o que está em jogo são situações de poder e privilégio, de dominação e subordinação e, em sociedades de supremacia masculina, os homens não querem ceder suas regalias.

Nas diferentes esferas da vida pública e privada, as mulheres ainda recebem menor valor social enquanto sujeito de direitos do que os homens. Isso pode explicar por que elas têm mais direitos violados. Essa percepção de menor valor do outro, se reflete segundo Pateman (2010), na indiferença. A autora afirma que é mais fácil ignorar o sofrimento de outras pessoas quando essas são consideradas culpadas pelas suas próprias condições ou quando elas são vistas como muito diferentes, de menor valor, inferiores, sub-humanas, estranhas ou de outra raça. Com relação às relações de gênero, a subordinação das mulheres aos homens produz a indiferença deles para com elas, tendo-se como maior exemplo dessa indiferença o tráfico sexual e as violências contra as mulheres.

A escola, apesar de ser o espaço capaz de promover reflexões críticas sobre o mundo e as relações sociais nele existentes, não conseguiu proteger Rebeca e tem falhado em proteger outras meninas e mulheres, assim como outras instituições.

Em uma perspectiva mais ampla, combater as violências contra as mulheres envolve a elaboração e execução de políticas públicas para as mulheres e ações feministas. Matos e Paradis (2014) reforçam a necessidade da despatriarcalização do Estado, que consiste em planejar e executar estratégias e mecanismos de descolonização patriarcal e racial do Estado e de sua gestão pública, promovendo a justiça social e a cidadania de todas as pessoas no país. Para as autoras, na existência de um Estado ainda colonial, onde a opressão de gênero e raça coexistem, se faz urgente criar espaços de reflexão para avaliar os ganhos e elaborar estratégias de promoção das mudanças necessárias. E no Brasil atual, vivemos um retrocesso nessas políticas, desde a extinção das Secretarias da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

É importante ressaltar que, sozinha, a escola não vai corrigir a sociedade, mas ela pode ser parceira, construindo uma cultura escolar consciente sobre os problemas em torno das violências contra as mulheres, envolvendo @s estudantes em práticas pedagógicas constantes de empoderamento das meninas e construção de masculinidades não violentas entre os meninos.

Nesse sentido, a Educação Sexual no currículo escolar na perspectiva de gênero é importante para conscientizar, prevenir e identificar situações de abuso sexual contra as crianças e para o estabelecimento de relações de gênero equânimes. Desconstruir relações de gênero desiguais é o primeiro passo que a escola pode e deve dar para combater as violências de gênero contra as mulheres porque é através das relações de gênero que meninos e meninas internalizam comportamentos e discursos generificados que reforçam práticas machistas e sexistas nos meninos, adolescentes e homens e onde a cultura patriarcal encontra terreno fértil de reprodução. Essas seriam as possibilidades de ajuda e proteção, a princípio, que a escola teria a oferecer às suas meninas, adolescentes e mulheres.

Por compreender que necessitamos de mudanças nos macro e micro espaços institucionais para alargar as oportunidades e possibilidades de se falar sobre as mulheres no currículo escolar, minha experiência na abordagem do direito das mulheres e das relações de gênero com foco nas violências contra as mulheres em sala de aula desperta discursos de resistência, mas também promove a reflexão crítica sobre o tema à medida que consigo desconstruir os discursos machistas, descortinando e dando visibilidade ao que sustenta e mantém uma estrutura social marcada pela cultura patriarcal. Também percebo que as meninas se sentem mais apoiadas para falar sobre o tema quando este é tratado como uma questão de grande importância social. É o momento da visibilidade e das vozes delas que, cotidianamente, são tão silenciadas. Mas falar sobre as violências contra as mulheres demanda tempo do currículo e nem tod@s @s docentes estão dispostos a usar o tempo dos conteúdos para falar sobre essas violências.

No currículo escolar é necessário encontrar uma brecha para fugir do apenas ensinar e encontrar o espaço entre o submetimento e a subversão para problematizar o que já foi significado e aprender sobre as outras possibilidades de significação (Paraíso, 2016). Quando se aborda o tema, surgem questionamentos conflitantes, de enfrentamento, mas também de desejo de querer compreender

melhor os processos culturais que construíram a atual realidade que as mulheres vivem. É a porta para a reflexão e o empoderamento das meninas e adolescentes na escola. É o desejo de percorrer um caminho que ainda não foi trilhado (Paraíso, 2016), é o desejo de aprender.

Apesar do atual retrocesso político, marcado por um conservadorismo que desconsidera a igualdade de direitos, sem discriminação de todas as pessoas, independente de raça/etnia, classe social, idade, sexo, religião e orientação sexual, o Brasil, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos das ONU (1948), possui políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, que foram elaborados nos últimos governos, nas quais se propõe o desenvolvimento de uma cultura nessa perspectiva.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH e as Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos propõe a formação docente para formar sujeitos de direitos capazes de fortalecer ações que transformem a sociedade, e a escola é o locus de ação e desenvolvimento de práticas pedagógicas formativas em Direitos Humanos.

Contudo, para que os documentos se materializem em ações concretas na escola, é imprescindível a formação d@s docentes, a fim de que el@s se reconheçam como agentes sociopolíticos e culturais para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no país (CANDAU, *et al*, 2013).

Para promover uma cultura em Direitos Humanos é necessário permitir a todas as pessoas o acesso à informação sobre os direitos e o exercício da democracia em todas as dimensões da vida humana. Isso é um desafio em um contexto mundial marcado por tantas desigualdades sociais e culturais e onde reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos considerados inferiores implica ética e politicamente o respeito ao outro, ao diferente, e a sua cultura, pois o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e ator social é um dos pressupostos dos Direitos Humanos (CANDAU, *et al*, 2013).

O Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres 2013-2015 destaca a escola como uma reprodutora das desigualdades de gênero através dos livros didáticos, das práticas cotidianas, ou seja, do currículo oculto, nos processos avaliativos, na linguagem sexista, na invisibilidade das mulheres na ciência e na história e na priorização de um conhecimento andocêntrico e patriarcal. Contudo,

aponta a educação como meio para desmontar as desigualdades sociais de gênero, étnico/raciais, de orientação sexual, geracional, dentre tantas outras. Por isso, visando promover uma educação igualitária entre homens e mulheres, propôs como objetivos dentre outros, a consolidação de políticas educacionais na perspectiva de gênero e a formação continuada dos profissionais da educação, bem como d@s estudantes de todos os níveis em temas de igualdade de gênero (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propus analisar as percepções e ações docentes e modos de ação sobre as violências de gênero contra as mulheres em uma escola pública militar e sua inclusão no currículo escolar. Procurei responder às seguintes perguntas: Qual a importância que @s docentes dão ao tema violências contra as mulheres? El@s abordam essa temática no currículo escolar? Se sim, de que forma? El@s sentem dificuldades em abordar esse tema no currículo? A partir desses questionamentos propus como objetivos: analisar a importância que @s docentes dão às violências contra as mulheres; analisar se e como el@s tratam desse tema no currículo escolar; e identificar e analisar quais as dificuldades e possibilidades de se discutir as violências contra as mulheres no currículo escolar, como forma de combater esse tipo de violência.

Ao analisar os relatórios de ações dos PIPs, da escola, percebi que há um movimento em torno do tema das violências contra as mulheres no currículo escolar desde o ano de 2015 de forma pontual, o que caracteriza uma mudança significativa antes não imaginada. Todavia, sua abordagem pel@s docentes no currículo ocorre de forma genérica e superficial na medida em que não há um planejamento de ações pedagógicas com foco na problematização e reflexão crítica sobre o tema ou o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos. Somam-se a isso os desafios que @s docentes enfrentam diante de discursos machistas por parte dos próprios estudantes, a ausência de habilidades em transversalizar o tema em suas disciplinas e de conhecimentos sólidos para a desconstrução dos discursos e práticas generificadas.

Aquel@s docentes que afirmam abordar o tema, quando o fazem, realizam de forma transversal aos conteúdos de sua disciplina, não havendo uma garantia de que, estando presente no PIP, o tema será abordado no currículo, a exemplo do que aconteceu no ano de 2019, em que não foram desenvolvidas atividades pedagógicas com foco nas violências contra as mulheres na escola, com exceção ao Dia Internacional da Mulher.

A análise dos dados evidenciou que a abordagem do tema violências contra as mulheres vem acontecendo no currículo da escola, entretanto, a cultura escolar ainda não superou em suas práticas pedagógicas cotidianas as diferenças e

desigualdades entre os gêneros. Na realidade ela reproduz essas diferenças nos artefatos culturais presentes na organização escolar, a exemplo dos fardamentos e na organização de eventos, ao designarem apenas os meninos para porta bandeira do Pavilhão Nacional ao invés das meninas.

O conhecimento sobre as violências contra as mulheres e seus impactos nas relações entre homens e mulheres a partir de dados estatísticos, notícias de jornais ou como tema pontual no currículo escolar não tem sido suficiente para promover o exercício de direitos das mulheres e da igualdade de gênero nas escolas e fora delas. Essa abordagem é feita a partir de uma perspectiva da supremacia heterossexual, cristã e branca, o que impede a visibilização das diferentes formas de reprodução das violências pela própria instituição.

Para combater as violências contra as mulheres é necessário intervir através da desconstrução de masculinidades tóxicas e investir na construção de masculinidades não-violentas e no empoderamento das meninas, adolescentes e mulheres. E a falta de conhecimento aprofundado sobre a violência de gênero impede @s docentes de olharem para as relações sociais com as lentes críticas de gênero. Na ausência de práticas e intervenções pedagógicas para a conscientização do problema social violências contra as mulheres, para a desconstrução de masculinidades não violentas e o empoderamento das meninas, o que resta é a reprodução de relações de gênero desiguais entre homens e mulheres através do currículo oculto.

Observando o que socialmente foi feito com relação às violências contra as mulheres, percebo que as políticas públicas e as leis, apesar de bem elaboradas, não têm sido suficientes para inibir essa violência. Resta-nos a educação que pode ser usada para disseminar uma cultura de igualdade entre todas as pessoas sem distinção. Erradicar as violências contra as mulheres demanda mudanças nos atuais paradigmas culturais. É necessário despatriarcalizar o Estado e suas políticas, para podermos reinventá-lo na perspectiva dos Direitos Humanos. É necessário a implementação de políticas de gênero para a educação e para o currículo escolar como já previa o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres 2013-2015, como possibilidade de promover a igualdade de gênero tão necessária para o combate e a diminuição das violências contra as mulheres.

Pensando no que pode ser feito ou no que compete à escola campo de pesquisa, a partir da história da própria instituição cujo nome pertence a uma ex-estudante vítima de violência, é possível e necessário levantar uma bandeira de luta por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas curriculares com foco no combate às violências contra as mulheres. Essas ações englobam a promoção de medidas de enfrentamento no âmbito escolar de toda e qualquer forma de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres e a formação d@s estudantes para a igualdade de gênero. Contudo, para que isso ocorra, é de suma importância o engajamento pedagógico e principalmente político de que falam Candau *et al* (2013), da competência inter-relacional desiderativa de que tanto fala Andrade (2012) para gerir os próprios conflitos cheios de construções culturais marcada pelo patriarcado que gera as desigualdades de gênero, como possibilidade para se apropriar das lentes críticas de gênero para perceber, desvelar e combater todas as formas de violências contra as mulheres.

In Memoriam

Oi Receca! Sou Ana Cristina Rosa, trabalho na escola em que você estudou e que atualmente leva o seu nome: “Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões”! Você não me conheceu. Talvez tenhamos nos cruzado nos corredores da escola em algum momento, mas não me recordo. Mas, lhe escrevo essa carta, para expressar um pouco do quanto eu sinto pelo que aconteceu com você.

Naquele dia, quando cheguei na escola no início da tarde, havia um vazio. Não tinha estudantes e ao procurar saber o havia acontecido, encontrei uma colega. Ela estava desolada e me contou o que tinha lhe ocorrido. Fazia pouco tempo que haviam encontrado o seu corpo. Fiquei perplexa. A violência de gênero havia lhe alcançado em forma de estupro e homicídio, e eu senti essa violência tão perto de mim, apesar de não lhe conhecer, que fiquei perturbada. Eu já sabia que era importante falar sobre a violência contra as mulheres para meus/minhas discentes, mas quando soube do lhe aconteceu, algo em mim disparou.

No outro dia fui sendo informada pela colega mencionada sobre os detalhes do crime. Foi cruel! Imaginar o que você passou faz os meus olhos lagrimejarem até hoje. Você não mereceu nada daquilo que lhe fizeram e eu sei que tudo que você quer é esquecer o dia e horas de agonia em que os seus sonhos foram roubados e que você teve que se afastar das pessoas que você amava, e que também te amam, mesmo na sua ausência. Desde a sua morte, por entender o que é a violência contra as mulheres, me sinto responsável em fazer algo, que mostre às pessoas da escola em que você estudou, que precisamos lutar para eliminar esse mal, para evitarmos que outras meninas, adolescentes e mulheres passem pelo que você passou.

Durante vários dias acompanhei a tristeza da colega pela sua ausência e as informações sobre a investigação de sua morte. Foram dias longos e difíceis. Muitas pessoas queriam justiça por você, mas a Justiça demorou anos para condenar um dos culpados por sua morte. Lamento também por isso, pois todos eles deveriam arcar com as consequência de seus atos desumanos.

Apesar de saber que não temos como voltar no passado e evitar o que aconteceu com você, quero lhe dizer que estou lutando, da maneira que eu posso, para que outras meninas, jovens e mulheres não passem pelo que você passou. É difícil! Às vezes parece utopia, mas estou lutando. Não apenas eu, mas muitas outras mulheres lutam diariamente contra todas as formas de violência perpetrada contra nós. Ainda tenho esperança de que mais mulheres e homens se engajem nessa luta para que possamos eliminar essa

violência. Só assim poderemos garantir uma vida de paz para as futuras gerações de meninas que ainda virão.

À você Rebeca, que foi uma vítima da barbárie dos homens, eu desejo um repouso de muita paz e consolo, aonde você estiver.

Com carinho,

Ana Cristina Rosa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 43, p. 13-56, jan-jun. 2014

ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo**. Coleção Primeiros Passos. Brasília: Editora Brasiliense, 2005.

ANDO, Daniela de Araújo. **Violência doméstica contra crianças e formação de professores: um estudo no ensino fundamental I da rede municipal de educação de São José dos Campos - SP**. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 131 págs.

_____. Daniela de Araújo. **Currículo escolar: possibilidade de apoio ao enfrentamento da violência doméstica (estudo de uma prática em São José dos Campos/SP)**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 95 págs.

ANDRADE, F. C. B. de. O desejo docente como motivação para gerir conflitos sociais na escola. In: _____. (Org) **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2012. p. 139-174.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**. v. 29, n. 2, p. 449- 469, mai-ago. 2014.

BARBOSA, A.M.A, NETO, B.F.C, RANGEL, F.I.A, SOUZA, J.C.S, DINIZ, M.M.A, BARBOSA, Y.A.F.C. **Bússola digital CPM**. Trabalho de conclusão de curso, 2018. 21 págs.

BASTERD, Leila Linhares. O feminismo e o enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil. In: SARDENBERG, C.M.B., TAVARES, M.S. (Org.). **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 17-40.

_____. O progresso das mulheres no enfrentamento da violência. In: ONU. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível

em: < http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf
>. Acesso em: 15 out. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. v.1, 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2016.

_____. Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Trad. Sérgio Milliet. v.2, 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2016.

BLAY, Eva Alterman. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, a. 9, 2º semestre, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5. ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Escola que protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Decreto nº 9.223, de 06/12/2017. Institui a Rede Brasil Mulher. Brasília. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 07 dez. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília DF, 10 jan. 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.104, de 09/03/2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretrizes. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e

Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 24/06/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Resolução nº 1 de 30/05/2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mai. 2012.

_____. Lei 11.525, de 25/09/2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2007.

_____. Lei nº 11.340, de 07/08/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2006.

_____. Lei nº 9.099, de 26/09/1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 set. 2006.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretária de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretária de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretária de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Conhecimento de mundo. v. III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Sueli, Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** 17 (49), 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola; ARAUJO, Leila, BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, sexualidade, Orientação sexual e Relações Étnico-Raciais**. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.) **Mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária. Cultura Acadêmica, 2015. p. 225-246.

CARVALHO, Maria Eulina P., RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 23, jan-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466/28761>. Acesso em: 10 out 2020.

CARVALHO, Maria Eulina P., FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. O curso gênero e diversidade na escola GDE - Especialização da UFPB: um registro da experiência e seus desafios. In: **Visibilidade das hierarquias de gênero na educação: teorias, práticas e propostas**. Gislaine da Nóbrega Chaves (Org.). João Pessoa, Editora UFPB, 2018.

CARVALHO, Maria Eulina P., ANDRADE, Fernando César B. de, JUNQUEIRA, Rogério Diniz, **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

CASTRO, Susana de. O papel da escola no combate às masculinidades tóxicas. **Aprender Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 12, n. 20, jul-dez. 2018, p. 75-82.

CECCHETTO, Fátima, RIBEIRO, Fernanda M.L., OLIVEIRA, Queiti B. M. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves, CONSTANTINO, Patrícia, AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: MEC Editora Fiocruz, 2010.

CERQUEIRA, Daniel, MOURA, Rodrigo, PASINATO, Wânia. Participação no mercado de trabalho e violência doméstica contra as mulheres no Brasil. IPEA: Rio

de Janeiro, 2019. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2501.pdf>. Acesso em:
10 out. 2020.

CESÁR, M.R.; DUARTE, A. de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out-dez. 2017.

COSTA, Albertina de Oliveira, Carmen BARROSO, SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulheres no Brasil: do limbo ao gueto? In: Hollanda, Heloísa Buarque de. (Org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

COSTA, M. V, SILVEIRA, R.M.H, SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai-ago. 2003.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-40.

FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública 2020**. São Paulo. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Ano14. Disponível em:
<<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-final.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Anuário brasileiro de segurança pública 2019**. São Paulo. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Ano 13. Disponível em:
<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em: 15 out 2020.

FIALHO, Lia Machado Fuiza, NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos, XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. O que as professoras da educação básica sabem sobre gênero? **Cadernos de Pesquisa Pensamentos Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, jan-abr. p. 63-79. Disponível em:
<<https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/280/281>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fuiza, SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 1, n. 1, ago-out. 2019, p. 35-50. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5297>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, jan/jun 1996, p. 187-197. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652> > Acesso em: 20 dez 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v. 23. jul/ago, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100234&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 09 out 2020.

GUIMARAES, Ananda Neves Arnoud. **Alô (escola do) cupido, meu coração já não aguenta mais**": violências (d)e gênero nas relações de namoro de jovens escolares. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba - UFPB 2019. 161 págs. GROSSI, Miriam Pilar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, a. 2, 2º semestre, p. 473-483, 1994.

_____. A revista estudos feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 211-221, 2004.

IPEA. **Atlas da Violência 2018**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/7/2018>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Atlas da Violência 2019**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Atlas da Violência 2020**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em 06 out. 2020.

JOÃO PESSOA. **Lei Ordinária nº 13.566, de 17/04/2018**. Dispõe sobre a propositura do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas do município de João Pessoa. Semanário Oficial nº1616, p. 5, 2018. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2018/01/2018_1616_ed_Especial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v.18, n. 43, p. 449-502, set-dez. 2018.

KALSING, V. S. S. **Gênero e Diversidade na escola**: impactos e mudanças na prática docente. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384953181_ARQUIVO_VeraSimoneSchaeferKalsing.pdf. Acesso em: 03 abr. 2015.

LORBER, Judith. **Gender inequality**: Feminist theories and politics. 4 ed. New York: Oxford University Press, 2010. 326 p.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 11-29.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismo em movimento**. 2.ed. São Paulo: Editora Francis, 2010.

MAFALDO, N. M. M.; SILVA, E. M. L. da; BARBOSA, L. C. **Quem sou eu mulher-educadora?** Análise de memoriais das cursistas do GDE na Paraíba. Fazendo gênero 9: 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=224&impressao>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MATOS, Marlise, Clarisse Goulart Paradis. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, n. 46, p.57-118, jul-dez. 2014.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p.67-92, jun. 2010

_____. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 333-357, mai-ago. 2008.

MINELLA, Luzinete Simões. CABRAL, Carla Giovana. **Entre olhares e lugares:** uma avaliação da formação em gênero e diversidade na escola por tutor@s e cursistas. In: _____ (Orgs.) Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed Mulheres, 2009. págs. 17-38.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo. **Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação.** Maringá, 2013. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. 157 págs.

MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____ (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 15-22.

MONTANÉ LÓPEZ, Alejandra. Transversalidad del género: educación, formación y empleabilidad. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.8, n. 2, p. 176-194, mai-ago. 2015.

NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo.** São Paulo, 2018. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 314 págs.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1995.

OLIVEIRA, Juliana Fonseca de. **Possibilidades e limites do currículo escolar frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP)**. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP. 127págs.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos do desenvolvimento sustentável ODS**. ONU. 2015. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PARAÍBA. Lei 11.230. Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo. João Pessoa, PB, 11 dez 2018. Disponível em: <<https://www.jota.info/wp-content/uploads/2019/01/4c8f83abe8f6ff41052f10a5a0e1717e.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

_____. Decreto nº38.838, de 24 de novembro de 2018. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para adaptar à realidade da Paraíba as diretrizes nacionais para investigar, processar e julgar, com perspectiva de gênero, as mortes violentas de mulheres (feminicídios) ocorridas no Estado.

_____. Lei 11.284 de 27 de dezembro de 2018. Institui o Sistema de Ensino da PMPB. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo. João Pessoa, PB, 31 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.492, de 27 de outubro de 2011. Denomina de Colégio de Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões o Colégio da Polícia Militar da Paraíba. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo. João Pessoa, PB, 29 out. 2019.

_____. **Plano Estadual de Políticas Públicas paras as Mulheres**. Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana 2016-2018. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/I-PLANO-ESTADUAL-DE-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-PARA-AS-MULHERES-DA-PARA%C3%8DBA.pdf>>. Acesso em 03 mar 2019.

_____. **Projeto de Intervenção Pedagógica**: Orientação Pedagógica. Secretaria Estadual de Educação 2015/2018. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/2015-Orienta__es-B_sicas-Projeto-de-Interven__o-Pedag_gica.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019.** Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/@@download/file/DIRETRIZES_OPERACIONAIS_2019.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2018.** Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGACAO.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2017.** Secretaria Estadual de Educação, 2017. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2016.** Secretaria Estadual de Educação, 2016. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2015.** Secretaria Estadual de Educação, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2014.** Secretaria Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2013.** Secretaria Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/12/Diretrizes-Operacionais-de-Ensino-2013-paginado-na-grafica.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2012.** Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2011/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-funcionamento-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Plano Decenal Enfrentamento a Violência contra Crianças e Adolescentes do Estado da Paraíba.** Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/plano-violencia-sexual.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CPM. **Projeto de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2019. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Projeto de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2018. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Projeto de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2017. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Projeto de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2016. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Relatório de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2020. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Relatório de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2019. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Relatório de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2018. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Relatório de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2017. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

_____. **Relatório de Intervenção Pedagógica.** Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões, 2016. João Pessoa – PB. Arquivo pessoal.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: _____ (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 23-46.

_____. Currículos e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan-abr. 2016.

PATEMAN, Carole. Garantir a cidadania das mulheres: a indiferença e outros obstáculos. Trad. Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2010, p. 29-40. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/rccs/3666>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

PITANGUY, J. Movimento de mulheres e políticas de gênero no Brasil. In: LOBO, T.; PITANGUY, J.; MONTAÑO, S. **As políticas públicas de gênero: um modelo para armar**. O caso do Brasil. Santiago de Chile: CEPAL, 2003. p. 23-40. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5907/1/S035331_pt.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PITANGUY, Jacqueline. **As mulheres e a constituição de 1988**. Disponível em <<http://cepia.org.br/wp-content/uploads/2017/11/nov089.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v.18 n. 36, p. 15-23. jun. 2010.

_____. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

REIS, Cristina d'Ávila, PARAÍSO, Marclucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v 22, p. 337-256, jan-abr. 2014.

RIBEIRO, Fátima C. F. Mendes, OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves, CONSTANTINO, Patrícia, AVANCI, Joviana Quintes (Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: MEC Editora Fiocruz, 2010.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan-abr. 2009.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. **Ressignificações das aprendizagens de educadores/a no curso de especialização em gênero e diversidade na escola/Ead**. João Pessoa, 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação UFPB/CE. 89 págs.

_____. Ana Cristina Batista de Souza. **Jogo de bola na escola e relações de gênero: um estudo exploratório**. In: 18º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte

e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR. 2014. UFRPE.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza, SILVA, Daiane Lins da, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar? **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.8, n. 2, mai-ago. p. 195-208, 2015.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza, MORAIS, Adenilda Bertoldo de. **Reflexos/contribuições da prática docente na violência de gênero em sala de aula**. In: IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: subjetividades e contradiscursos, 2013. UFPB/UEPB.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 35-50, mai-ago. 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**. p. 115-136, 2001.

_____. Violência de gênero: o lugar da práxis a construção da subjetividade. **Lutas Sociais**. PUC-SP, n. 2, p. 59-77, 1997.

_____. Violência de gênero no Brasil atual. **Estudos Feministas**. a. 2, p. 443-461, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth, ALMEIDA, Suely S. de. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, S. M. P. da. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente Continuada e nos espaços escolares: uma análise do Curso GDE na UFMA**. Fazendo Gênero 10: 2013. Disponível

em:<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386769269_ARQUIVO_SirleneSilva.pdf> Acesso em: 03 abr. 2015.

SINGULANO, Yara Lopes, TEIXEIRA, Karla Maria Damiano. A resposta de adolescentes à questão: como erradicar a violência doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil? **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 01, p. 319-347, 2020.

SOARES, Zilene Pereira, MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan-fev. 2019.

TELES, Maria Aurélia de, MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. Coleção Primeiros Passos. Brasília: Editora Brasiliense, 2002.

VETORAZO, Francisca Helena Gonçalves, SAMPAIO, Helena, Gênero e sexualidades no ensino médio: enfrentamentos e negociações. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n.32, jan-abr. 2020.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 27, n. 95, p.407-428, mai-ago. 2006.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: homicídios de mulheres no Brasil. Brasília, DF. Disponível em:
<https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

WORTMANN, M.L C; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência dos estudos culturais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 32-48, jan-abr. 2015. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18441/12751>>. Acesso em: 04 mar. 2019.