

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

CINTIA DAIANE DA SILVA

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E A CONSTRUÇÃO DA
CULTURA DE PAZ: A VOZ DAS EDUCADORAS DA REDE DE ENSINO DE PONTA
GROSSA/PR

PONTA GROSSA

2024

CINTIA DAIANE DA SILVA

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E A CONSTRUÇÃO DA
CULTURA DE PAZ: A VOZ DAS EDUCADORAS DA REDE DE ENSINO DE PONTA
GROSSA/PR

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Estado, Direitos e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho

PONTA GROSSA

2024

S586 Silva, Cintia Daiane da
Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: a voz das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR / Cintia Daiane da Silva. Ponta Grossa, 2024.
231 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

1. Cultura de paz. 2. Educadoras. 3. Educação. 4. Escola. 5. Violência doméstica e familiar contra a mulher. I. Salles Filho, Nei Alberto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 370.114

TERMO DE APROVAÇÃO


CINTIA DAIANE DA SILVA

“Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: a voz das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR”


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 26 de março de 2024.


Assinatura pelos membros da Banca

Documento assinado digitalmente
 NEI ALBERTO SALLES FILHO
Data: 26/03/2024 11:56:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG-PR – Presidente

Documento assinado digitalmente
 LUCIO JORGE HAMMES
Data: 26/03/2024 11:04:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes - UNIPAMPA-RS Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 LISLEI TERESINHA PREUSS
Data: 26/03/2024 10:55:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lislei Teresinha Preuss

Profa. Dra. Lia Maris Orth Rither Antikeira - UTFPR-PR - Suplente Externo

Profa. Dra. Sandra Maria Scheffer - UEPG-PR – Suplente Interno

Dedico ao meu companheiro Jeferson e a minha família.

Dedico a todas as mulheres que sofrem ou que sofreram violência doméstica e familiar.

Dedico a todas as educadoras que contribuíram para com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo tão importante da minha vida se completa! Muitos foram os percalços para chegar até aqui, mas hoje me emociono em saber que mais uma etapa na minha jornada em prol de uma educação emancipatória, equitativa e de qualidade se concluí. Assim sendo, agradeço o amor, a participação, a compreensão e o apoio de todos os envolvidos.

À Deus pela presença, ensinamentos e resignação ao longo deste trajeto, pois sem ele nada seria possível. Deus é bom o tempo todo!

À Nossa Senhora Medianeira de todas as Graças por nunca ter me desamparado nos momentos de desespero ou aflição.

À minha família pelo incentivo, pelo suporte e por acreditarem em mim desde a escolha do tema, desde o momento da inscrição do projeto para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA) da UEPG e em todo o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu companheiro Jeferson pelo amor, carinho, compreensão, contribuições e apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória como pesquisadora. Obrigada por acreditar na minha pesquisa e em mim.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, por aceitar ser meu orientador, por acreditar no meu tema de pesquisa, por contribuir tanto com seus ensinamentos sobre a paz e pela serenidade nos diálogos para tratar da pesquisa. Obrigada pela confiança depositada em mim e na minha pesquisa.

Aos professores da banca examinadora, Lislei Teresinha Preuss e Lucio Jorge Hammes, pelas contribuições e ensinamentos empreendidos para o crescimento e o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas e a todos os professores pelas aulas ministradas e pelo incentivo às pesquisas, que possibilitaram que eu desenvolvesse minha pesquisa.

Ao Grupo de pesquisa Cultura de paz, Direitos humanos e Sustentabilidade pelas excelentes discussões e reflexões na busca pela construção da paz, por meio da educação para a paz, visando uma cultura de paz.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa concedida por alguns meses, sendo esta fundamental para que eu me dedicasse a pesquisa.

Aos colegas da Pós-Graduação Daniele, Larissa, Igor, Amanda Dias, Amanda Fernanda, Rodolfo, Ana Luísa Baniski, Anna Carla e Marynara pela cumplicidade, pelas conversas, pelas trocas de ideias, experiências, pelos desesperos e “desabafos” diários. Vocês foram muito especiais durante a construção e o desenvolvimento da dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação pelo aceite da proposta de pesquisa, almejando que conhecimentos sejam produzidos a fim de construir uma educação que ensina e humaniza e que corrobora para a construção de uma cultura de paz.

À todas as educadoras da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR que participaram da pesquisa, às quais se dispuseram em contribuir com a ciência e com a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade com vistas a formar uma sociedade mais justa e igualitária.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a construção, o desenvolvimento e a conclusão desta dissertação.

Todos falam de paz, mas ninguém educa para a paz, as pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos educando para a paz.

(Maria Montessori)

Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós
Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós

Essa vai pra todas as mulheres
Marianas, índias, brancas, negras, pardas, indianas
Essa vai pra você que sentiu aí no peito
O quanto é essencial ter, no mínimo, respeito

Essa dor é secular e em algum momento há de curar
Diga sim para o fim de uma era irracional, patriarcal

Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós
Abafaram nossa voz
Mas esqueceram de que não estamos sós

Então eu canto pra que em todo canto
Encanto de ser livre, de falar, possa chegar, não mais calar
Então eu canto pra que em todo canto
Encanto de ser livre, de falar, possa chegar, não mais calar[...]
(Mariana Nolasco, *Pra todas as mulheres*)

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar e analisar a compreensão das educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR sobre sua própria importância como mulheres e educadoras na caminhada para prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher e na construção de uma cultura de paz. Para tanto, foram utilizadas as técnicas metodológicas de pesquisa bibliográfica e documental, de coleta de dados por meio de observação sistemática, questionários e grupo focal, bem como a análise de conteúdo. A revisão bibliográfica possibilitou a elucidação das relações entre a historicidade da formação da sociedade brasileira e as situações de violência doméstica e familiar contra a mulher, praticadas contra elas e naturalizadas por originarem-se de questões culturais e estruturais. As epistemologias do sul, os estudos decoloniais e feminismos decoloniais foram adotados como mirante epistemológico propiciando a “leitura” de tais cenários de violações e como possibilidades de subverter conhecimentos hegemônicos que inferiorizaram a mulher. Realizou-se também uma revisão dos conceitos de paz, violências e violência doméstica e familiar contra a mulher, tecendo inter-relações entre estes e a importância das escolas e dos(as) educadores(as) no enfrentamento e na prevenção dessa forma de violência. A pesquisa de campo foi realizada por meio do método de observações e de grupo focal com educadoras mulheres da rede de ensino do município de Ponta Grossa/Paraná, realizando-se 3 (três) encontros com o mesmo grupo. A análise de conteúdo das falas das educadoras possibilitou a percepção de que estas profissionais se compreendem como agentes de prevenção de violências e de transformação social que buscam abordar no seu dia a dia e em suas práticas pedagógicas a prevenção das violências e a construção da paz. Também percebeu-se que as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher, educação para a paz e cultura de paz são abordadas em algumas formações continuadas oferecidas pela rede de ensino, embora, geralmente sejam oferecidas às educadoras que trabalham esses temas em componentes curriculares específicos. Ainda, diante das falas das educadoras, foi possível sugerir possíveis alternativas pedagógicas já existentes para abordar a prevenção da violência contra a mulher no espaço escolar, sendo elas: a pedagogia feminista, as Cinco Pedagogias da paz propostas por Salles Filho (2019) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU – da Agenda 2030. Os achados com a pesquisa evidenciaram que é necessário que formações sobre a temática da violência contra a mulher tenham maior abrangência, contemplando todos(as) os(as) educadores(as) da rede a fim de que todos estejam e se sintam preparados para trabalhar sobre esse tema com os educandos. Como contribuições, essa dissertação apresenta possíveis novas abordagens e ações pedagógicas voltadas à construção da paz e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Palavras-chave: Cultura de paz. Educadoras. Educação. Escola. Violência doméstica e familiar contra a mulher.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate and analyze the understanding of educators from the education network in the city of Ponta Grossa/PR about their own importance as women and educators in the journey towards preventing domestic and family violence against women and in building a culture of peace. To this end, methodological techniques of bibliographic and documentary research were used, data collection through systematic observation, questionnaires and focus groups, as well as content analysis. The bibliographical review made it possible to elucidate the relationships between the historicity of the formation of Brazilian society and situations of domestic and family violence against women, practiced against them and naturalized because they originate from cultural and structural issues. Southern epistemologies, decolonial studies and decolonial feminisms were adopted as an epistemological viewpoint providing the “reading” of such violation scenarios and as possibilities for subverting hegemonic knowledge that inferiorized women. A review of the concepts of peace, violence and domestic and family violence against women was also carried out, weaving interrelationships between these and the importance of schools and educators in confronting and preventing this form of violence. Field research was carried out using the observation and focus group method with female educators from the education network in the city of Ponta Grossa/Paraná, holding 3 (three) meetings with the same group. The content analysis of the educators' speeches enabled the perception that these professionals understand themselves as agents of violence prevention and social transformation who seek to address the prevention of violence and the construction of peace in their daily lives and in their pedagogical practices. It was also noticed that the themes of gender, violence, domestic and family violence against women, education for peace and culture of peace are addressed in some continuing training offered by the education network, although they are generally offered to educators who work on these topics in specific curricular components. Furthermore, given the educators' speeches, it was possible to suggest possible existing pedagogical alternatives to address the prevention of violence against women in the school space, namely: feminist pedagogy, the Five Pedagogies of Peace proposed by Salles Filho (2019) and the UN Sustainable Development Goals – Agenda 2030. The research findings showed that it is necessary for training on the topic of violence against women to have greater scope, covering all educators in the network so that everyone is and feels prepared to work on this topic with students. As contributions, this dissertation presents possible new approaches and pedagogical actions aimed at building peace and preventing domestic and family violence against women.

Keywords: Culture of peace. Educators. Education. School. Domestic and family violence against women.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | Tipos de Violências de acordo com Johan Galtung (1990) sistematizados no triângulo da violência..... | 54 |
| Figura 2 | Sobreposição entre o Iceberg proposto por Amaral (2015) fazendo analogia aos tipos de violências segundo Johan Galtung (1990), destacando as violências visíveis e invisíveis..... | 56 |
| Figura 3 | Expressões de paz de acordo com Johan Galtung (1990) sistematizadas no triângulo da paz..... | 58 |
| Figura 4 | Triângulo de violência doméstica e familiar contra a mulher elaborado a partir dos estudos de Johan Galtung (1990), destacando os tipos de violências visíveis e invisíveis e as expressões de violência contra a mulher conforme a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006)..... | 68 |
| Figura 5 | Sistematização da analogia entre as expressões de violência contra a mulher conforme a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), os tipos de violências estruturados por Galtung (1990) e o iceberg de Amaral (2015) destacando as violências visíveis e invisíveis contra a mulher..... | 70 |
| Figura 6 | Modelo de construção de paz “Teia de aranha e da levedura crítica” proposto e sistematizado por John Paul Lederach (2007) <i>apud</i> Mouly (2022, p. 177)..... | 96 |
| Figura 7 | Mapa localizando o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná..... | 103 |
| Figura 8 | As Cinco Pedagogias da paz sistematizadas por Salles Filho (2019)..... | 171 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1- Dados referentes aos principais cenários de violações contra a mulher..... | 75 |
| Gráfico 2- Dados referentes ao sexo dos suspeitos de terem cometido as violações contra a mulher..... | 76 |
| Gráfico 3- Dados referentes a faixa etária das mulheres que sofreram violações | 77 |
| Gráfico 4- Dados referentes aos registros de violência contra a mulher considerando a raça e cor da vítima..... | 78 |
| Gráfico 5- Dados referentes ao grau de instrução das mulheres vítimas de violência..... | 79 |
| Gráfico 6- Dados referentes a faixa salarial das mulheres vítimas de violência..... | 79 |
| Gráfico 7- Dados sobre as ocorrências de violações contra a mulher de acordo com as regiões brasileiras..... | 80 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1-Pesquisas que abordam a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher a partir da educação..... | 20 |
| Quadro 2-Pesquisas que abordam a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher a partir da escola..... | 21 |
| Quadro 3- Cronograma com os temas, objetivos e datas a serem desenvolvidos com as educadoras na escola | 111 |
| Quadro 4-Categorização das educadoras participantes da pesquisa..... | 115 |
| Quadro 5-Número de participantes por encontro | 117 |
| Quadro 6-Relatos fictícios de situações de bullying para momento de reflexão e discussão com as educadoras..... | 123 |
| Quadro 7-Conceitos de sexo, gênero e sexualidade apresentado às educadoras..... | 126 |
| Quadro 8-Relatos reais de situações de violência contra a mulher para o momento de dinâmica..... | 127 |
| Quadro 9- Principais aspectos de cada ferramenta e estratégia apresentada como possibilidade para a construção de ações pedagógicas de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher no espaço escolar | 181 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDAW | Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CIIP | Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz |
| CTD | Catálogo de Teses e Dissertações |
| EP | Educadora Participante |
| ECA | Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente |
| HTPC | Hora de trabalho pedagógico coletivo |
| IEP | Instituição Escolar Pesquisada |
| LDB | Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGCSA | Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas |
| PR | Estado do Paraná |
| SEI | Sistema Eletrônico de Informações |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 A HISTORICIDADE DA SOCIEDADE BRASILEIRA, AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FEMINISTAS E ESTUDOS DECOLONIAIS E AS ARTICULAÇÕES ENTRE PAZ E VIOLÊNCIAS: QUAIS AS RELAÇÕES? | 30 |
| 1.1 O PANO DE FUNDO SOCIAL BRASILEIRO E OS MARCADORES QUE INCIDEM SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NA ATUALIDADE | 32 |
| 1.2 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL, AS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS, OS ESTUDOS DECOLONIAIS E OS FEMINISMOS DECOLONIAIS | 43 |
| 1.3 VIOLÊNCIA E PAZ: CONCEITOS OPOSTOS SEPARADOS POR UMA LINHA TÊNUE | 51 |
| 2 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL E O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR PARA SUA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO | 61 |
| 2.1 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER | 61 |
| 2.2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM PANORAMA ATUAL | 73 |
| 2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER | 83 |
| 2.4 A IMPORTÂNCIA DO(A) EDUCADOR(A) NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ | 93 |
| 3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 101 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA | 103 |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA | 106 |
| 3.2.1 A observação sistemática | 106 |
| 3.2.2 O grupo focal: um método dialógico | 107 |
| 3.2.3 A observação e o grupo focal com as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR | 109 |
| 3.2.4 A análise de conteúdo | 113 |
| 3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS SUJEITAS DA PESQUISA | 114 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS | 118 |
| 4.1 O QUE PENSAM AS EDUCADORAS SOBRE AS PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O QUESTIONÁRIO PRÉVIO | 118 |
| 4.2 OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL COM AS EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 121 |
| 4.2.1 Primeiro encontro de grupo focal | 122 |
| 4.2.2 Segundo encontro de grupo focal | 123 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3 Terceiro encontro de grupo focal | 124 |
| 4.3 CATEGORIAS ANALISADAS NA PESQUISA | 128 |
| 4.3.1 Paz: categoria um..... | 129 |
| 4.3.2 Violência: categoria dois | 135 |
| 4.3.3 Educação para a paz: categoria três | 140 |
| 4.3.4 Cultura de paz: categoria quatro | 145 |
| 4.3.5 Violência doméstica e familiar contra a mulher: categoria cinco | 151 |
| 4.4 O QUE PENSAM AS EDUCADORAS APÓS OS ENCONTROS DE GRUPOS FOCALIS: A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO | 161 |
| 5 FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENFRENTAMENTO E A PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO ESPAÇO ESCOLAR..... | 166 |
| 5.1 A PEDAGOGIA FEMINISTA..... | 167 |
| 5.2 AS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ PROPOSTAS POR SALLES FILHO (2019) | 170 |
| 5.3 A AGENDA 2030 | 176 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 184 |
| REFERÊNCIAS | 189 |
| APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS PARA ESTADO DA ARTE..... | 200 |
| APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA | 204 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 205 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉVIO COM AS EDUCADORAS | 206 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DOS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL | 207 |
| APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL COM AS EDUCADORAS | 212 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 214 |
| ANEXO B – PROJETO “BORBOLETINHAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER” | 219 |

INTRODUÇÃO

Sempre concebi que a educação não se trata apenas de um processo sociológico que atua diretamente na formação do sujeito a fim de transmitir-lhes conhecimentos e inculcar-lhes valores e costumes. Compreender a educação como um processo que possibilita a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos sujeitos visando o acesso à dignidade humana, a justiça social e a construção de uma cultura de paz sempre me motivou a continuar como educadora, por crer na educação como uma prática social emancipatória.

Estar convicta de que a educação também é uma prática social fundamental para promover a transformação social, para atuar frente a prevenção e o enfrentamento às violências também é um pensamento que me acompanha há muito tempo, principalmente no que diz respeito a violência doméstica e familiar contra a mulher¹. A educação principalmente no que tange a educação formal, por ter caráter obrigatório e com currículo sistematizado, tem papel fundamental ao preparar o sujeito para atuar em sociedade.

Diante disso, os questionamentos que não saíam de minha mente e que orientaram a minha trajetória como pesquisadora e educadora e o desenvolvimento dessa dissertação foram: Como tratar sobre a temática da violência contra a mulher no espaço escolar? De que forma promover ações que contribuam para a prevenção e o enfrentamento dessa forma de violência? A partir dessas indagações fui tentando buscar respostas sobre possíveis ações nesse sentido. Essa pesquisa vem demonstrar reflexões e possibilidades acerca de como fomentar ou promover ações que contribuam para a prevenção e o enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher a partir da educação, no espaço escolar, evidenciando a importância das educadoras neste processo, corroborando para a prevenção e o enfrentamento deste fenômeno.

É possível perceber que mesmo de forma nem sempre intencional, tais valores sexistas são perpassados aos educandos por meio de ações, atitudes e falas que condicionam o modo de

¹ O interesse em estudar a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher e sua abordagem no espaço escolar se deu a partir de uma pesquisa realizada para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Este trabalho de conclusão de curso foi intitulado “Educação infantil e relações de gênero: um estudo sobre o papel da escola e as possibilidades de prevenção da violência contra a mulher em Ponta Grossa/PR” e se originou partir de falas de coordenadoras pedagógicas e professoras em alguns momentos da realização dos estágios no que concerne aos papéis sociais imbuídos ao feminino e ao masculino, “ensinados” e “esperados” das crianças. A partir dessas falas das educadoras, percebeu-se que tais papéis sociais são perpassados durante o ensinamento de comportamentos e condutas e durante a organização do espaço escolar (espaço das meninas e espaço dos meninos), contribuindo para a percepção de que há valores e condutas perpassadas aos educandos em relação ao gênero em práticas cotidianas. Com os achados da pesquisa houve o entendimento de que não há reflexões e discussões mais consistentes que desmistifiquem as concepções de gênero e valores sexistas permeados pela sociedade, mesmo diante da existência de legislações, normativas e documentos que preconizam ações e intervenções nesse sentido no espaço escolar.

ser e a personalidade do outro. Propagar valores, condutas e comportamentos “convencionados” ao gênero corroboram para que desrespeitos, violações de direitos e manifestações de violências amainem tais situações uma vez que são decorrentes de uma cultura ainda marcada por traços do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo tardio.

Considera-se importante destacar que dentre às violências acometidas contra a mulher, o recorte escolhido foi a violência doméstica e familiar, pois esta manifestação é uma das formas de violência contra a mulher que mais atinge o espaço escolar. Tal manifestação de violência atinge a escola quando se reverbera na vida e na evolução dos educandos no espaço escolar, comprometendo seu desenvolvimento integral.

De acordo com Weiss (2004), a mudança no comportamento do educando na escola, pode ter relações com o contato contínuo com a violência, resultando em um desenvolvimento cognitivo comprometido e/ou afetado, na perda de interesse pela aprendizagem, tornando-se apático ou até mesmo agressivo. Para a autora, o não aprender pode estar ligado a alguma dificuldade na relação e na dinâmica familiar, demonstrando que a escola revela os reflexos das situações vivenciadas pelo educando no ambiente familiar (Weiss, 2004).

Nos últimos anos tem havido progressos no caminho de luta para a prevenção e o enfrentamento à violência contra mulher no que tange a sua abordagem no espaço escolar, principalmente sendo expresso pela sanção da Lei Federal nº 14.164/2021 – que altera a Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu art. 26, parágrafo 9º, ao incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (Brasil, 2021). Contudo, sabe-se que embora o Brasil tenha sancionado essa normativa, ela não garante e/ou assegura uma vida em condições dignas e livre de violências às mulheres. Assim, é necessário lutar por meio da promoção de ações, transpondo o que orienta tal legislação para que a sua efetividade seja garantida e cumprida.

A partir da compreensão de que o currículo é um objeto de natureza histórica, política e social que tem como finalidade formar os sujeitos para atuar socialmente, entende-se que o currículo é formado por movimentos e ações e que conforme Jakimiu (2014, p. 13), são “resultantes da interpretação e ressignificação dos sujeitos, próprios deste movimento dialético de formulação e reformulação”.

Diante disso, para que ações pedagógicas que visem a prevenção e o enfrentamento a violência contra a mulher e a promoção da cultura de paz sejam desenvolvidas fundamentando-se no currículo, considerou-se como fundamental saber se as profissionais da educação

compreendem conceitos e concepções relacionados ao tema e se tem conhecimento sobre sua própria importância como mulheres e educadoras nesse processo. Destaca-se que os(as) educadores(as) são fundamentais para o desenvolvimento de ações nesse sentido, pois são eles(as) que realizam a transposição de tal normativa em práticas pedagógicas. Concebeu-se como crucial entender *como* e *se* estas profissionais veem possibilidades de desenvolver ações nesse sentido no espaço escolar visando a transformação social. Tais questionamentos e indagações me moveram a continuar buscando entendimentos sobre tal forma de violência e possíveis caminhos para a sua prevenção e enfrentamento.

Ainda, a necessidade de pesquisar sobre esta temática foi sentida a partir do caso da professora Luciane Ávila no município de Ponta Grossa/PR, que foi morta pelo ex-companheiro que não aceitava o fim do relacionamento, no ano de 2019². O fato aconteceu em frente à escola em que seu filho estudava e na qual ela trabalhava, na presença da criança. Esse caso gerou grande inquietação ao pensar o que as crianças da escola devem ter imaginado e como devem ter compreendido aquela terrível situação. A ocorrência causou profunda reflexão ao se pensar como situações relacionadas ao poder do homem sobre a mulher podem atingir o ambiente escolar.

Direitos humanos, violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção de uma cultura de paz devem ser pautas em todos os espaços e âmbitos da sociedade a fim de que (des)construções e (des)naturalizações sobre os papéis sociais de gênero sejam debatidas, visando romper com estruturas e relações de poder e de dominação do homem para com a mulher. A abordagem dessas temáticas contribui para a difusão dos direitos humanos, para a sensibilização e a conscientização acerca da equidade nas relações de gênero. Concebe-se que a educação como uma das principais práticas sociais, pode ser indispensável para o

² O caso da professora Luciane Ávila foi noticiado em várias páginas e jornais como caso de feminicídio no município de Ponta Grossa/PR. Abaixo são apresentadas algumas das manchetes que abordaram o caso: BARBOSA, Cristiano. Professora de PG é morta a facadas em frente a escola. **AREDE**, Ponta Grossa, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://arede.info/ponta-grossa/305669/professora-de-pg-e-morta-a-facadas-em-frente-a-escola?d=1>. Acesso em 15 nov. 2023.

BRONOSKI, Bruna/RPC Ponta Grossa. Professora é morta a facadas ao deixar filho na escola em Ponta Grossa; marido é suspeito, diz polícia. **G1 - Campos Gerais e Sul/RPC**, Ponta Grossa, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2019/12/04/professora-e-morta-a-facadas-ao-deixar-filho-na-escola-em-ponta-grossa.ghtml>. Acesso em 15 nov. 2023.

BOSCHIERO, Gilson. Professora é morta pelo ex-marido em frente de escola em Ponta Grossa. **RSN/Rede Sul de Notícias**, Guarapuava, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://redesuldenoticias.com.br/noticias/professora-e-morta-a-facadas-pelo-ex-marido-em-frente-a-escola/>. Acesso em 15 nov. 2023.

VASCONCELLOS, Hygino. Professora é morta a facadas ao deixar filho na escola; marido é o suspeito. **UOL Universa** [S.l.], 04 dez. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/12/04/professora-e-morta-a-facadas-ao-deixar-filho-na-escola-marido-e-o-suspeito.htm>. Acesso em 15 nov. 2023.

desenvolvimento de tais perspectivas, corroborando para transformação social e a construção de uma cultura de paz.

Verifica-se que, apesar da existência de legislações e normativas que estabeleçam a difusão de informação e debates voltados para a reflexão a respeito do tema, principalmente no tocante à educação, estas tornam-se ineficientes. É necessário trazê-las à tona e lutar diariamente pela sua efetividade de forma que ações preventivas e de enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher sejam promovidas no município de Ponta Grossa/PR.

Diante desses entendimentos e com o intuito de se obter o conhecimento e um panorama sobre as produções acadêmicas brasileiras acerca da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar e a contribuição dos(as) educadores(as) no enfrentamento e a prevenção dessa forma de violência, optou-se pela realização de um mapeamento de artigos, Teses e Dissertações acerca da temática investigada, sem recorte temporal, realizando o Estado da arte.

A pesquisa realizada concentrou-se em duas bases de dados reconhecidas pela excelência em estudos científicos: a Scielo e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. A primeira base de dados selecionada foi o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD)³ vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Essa base é uma biblioteca digital que reúne e disponibiliza resumos de teses e dissertações brasileiras.

A segunda base de dados foi a Scielo (Scientific Electronic Library Online)⁴, conhecida também pelo nome em português de Biblioteca Eletrônica Científica Online. A Scielo é uma biblioteca digital de livre acesso e um projeto cooperativo de publicação digital de periódicos científicos. Para a organização desta revisão bibliográfica, foram utilizados quatro passos:

- 1) Definição dos termos ou palavras-chave;
- 2) Mapeamento de estudos a partir das áreas de conhecimento: ciências humanas, multidisciplinares e ciências sociais aplicadas.
- 3) Leitura dos títulos, palavras-chave, da finalidade das pesquisas encontradas e a escolha de estudos que se assemelhassem com as perspectivas ou com a proposta desta pesquisa em questão;
- 4) Leitura detalhada dos trabalhos selecionados;

³ O catálogo está disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴ A biblioteca está disponível em: <https://www.scielo.org/>

Visando facilitar a busca pelas pesquisas, foram utilizadas, simultaneamente, as seguintes palavras-chave: Violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação. Destaca-se que quando essas duas palavras-chave foram inseridas para a busca de pesquisas nas duas plataformas de dados, concomitantemente com outras palavras, como: escola, professor, educação para a paz e cultura de paz, como forma de delimitar melhor o tema da pesquisa, os resultados diminuíram significativamente ou até mesmo foram nulos. Logo, a escolha por apenas essas duas palavras-chave se deu para que houvesse uma maior abrangência em relação ao número de pesquisas a serem encontradas em ambas as bases de dados.

A partir desse enfoque processual foram encontradas 39 pesquisas, sendo 6 teses, 32 dissertações e 1 artigo. As pesquisas encontradas foram produzidos entre os anos de 1999 e 2023. O próximo passo, objetivando atender o enfoque do estudo, se deu em selecionar as pesquisas que faziam parte da área de conhecimento das ciências humanas, multidisciplinares e ciências sociais aplicadas. Diante disso, dos 39 estudos, 20 estavam em consonância com tais refinamentos.

A próxima etapa de refinamento se deu a partir da análise dessas 20 pesquisas adotando como critério para a seleção desses estudos a leitura de seus títulos, palavras-chave e a finalidade das pesquisas encontradas, objetivando a escolha de estudos que se assemelhassem com a proposta dessa dissertação⁵.

Após a realização das leituras desses itens referentes a cada pesquisa, verificou-se que as pesquisas abordavam vários desdobramentos em relação a violência doméstica e familiar contra a mulher, principalmente no que tange a ações políticas e sociais de visibilidade e voz as mulheres acerca das necessidades e das violências vivenciadas por elas. Outras pesquisas evidenciam como as situações de violência doméstica contra a mulher podem interferir ou não no comportamento e no desempenho escolar das crianças que convivem em lares permeados por essa forma de violência.

Algumas pesquisas também tiveram como enfoque políticas públicas de acesso aos direitos humanos, de promoção da saúde para as mulheres, bem como trazem a perspectiva dos direitos humanos e a educação em direitos humanos como caminhos para a construção de ações educativas e preventivas em relação as violências, a práticas restaurativas e de reeducação para os agressores e como possibilidades para a construção de relações não violentas.

⁵ As referências completas das 20 pesquisas que foram selecionadas para análise a partir das palavras-chave “Violência doméstica e familiar contra a mulher” e “Educação” e da filtragem realizada partindo das áreas de conhecimento ciências humanas, multidisciplinares e ciências sociais aplicadas estão sistematizadas em um quadro no Apêndice A. Neste quadro foi criada uma codificação para cada trabalho, sendo da P1 a P20 (P=pesquisa, seguida do número) organizadas pela data de sua publicação.

Após esta etapa de leitura, constatou-se que apenas 4 pesquisas se aproximavam com o que objetiva essa dissertação. Por fim, foi realizada a leitura detalhada dos 4 trabalhos selecionados e constatou-se que tais estudos versam acerca da relevância das políticas públicas de educação e o papel da educação e da escola como promotoras de possibilidades de prevenção e enfrentamento a essa forma de violência. Tais pesquisas estão dispostas no Quadro 1 que está a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas que abordam a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher a partir da educação

| Código | Referência | Tipo | Ano |
|---------------|---|-------------|------------|
| P01 | DIEHL, Bianca Tams. A juridicização da vida frente à violência doméstica e familiar contra a mulher: um olhar educativo para as políticas públicas de prevenção e de erradicação da violência. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul “UNIJUÍ”. Ijuí, 2016. | DOUTORADO | 2016 |
| P08 | AMANCIO, Elaine. Políticas públicas de educação aplicadas à prevenção primária de violência de gênero. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO. Osasco, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P19 | ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. Revista Estudos Feministas , Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n260485/44141 . Acesso em: 05 jan. 2024. | ARTIGO | 2020 |
| P20 | OLIVEIRA, Priscila Bernardo de. Violência doméstica e familiar contra a mulher e a inter-relação no contexto educacional. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí. Jataí, 2023. | MESTRADO | 2020 |

Fonte: A autora (2024).

Apesar de se aproximarem com o tema e com elementos defendidos nessa dissertação, é importante destacar que nenhum dos trabalhos encontrados teve como enfoque de pesquisa a relevância dos(as) educadores(as) como mediadores(as) e facilitador(as) no processo de enfrentamento e prevenção diante da violência doméstica e familiar contra a mulher. Tampouco tiveram como enfoque de pesquisa as vozes ou a compreensão dos(as) educadores(as) sobre sua própria importância nesses processos. Essa constatação evidencia, portanto, a necessidade de estudos nesse sentido.

A fim de ampliar a busca por pesquisas nas duas bases de dados quanto a convergência e/ou semelhança com a proposta abordada por esta dissertação também foram utilizadas as palavras-chave: Violência doméstica e familiar contra a mulher e Escola. Nesse momento se selecionou todos os artigos encontrados, não havendo critérios de exclusão. É importante

destacar também que a opção por adotar essas palavras-chave é que ambas apresentaram resultados nas filtragens das duas bases de dados.

A partir dessa filtragem foram encontradas 23 pesquisas, sendo 1 tese, 17 dissertações e 5 artigos. O próximo passo, objetivando atender o enfoque do estudo, se deu em selecionar as pesquisas que faziam parte da área de conhecimento das ciências humanas, multidisciplinares e ciências sociais aplicadas. Após essa filtragem, 7 estudos estavam em consonância com tais refinamentos.

É importante destacar que dentre esses 7 estudos, alguns destes já haviam sido filtrados por meio das palavras-chave Violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação, empregadas anteriormente. Em vista disso, foi feita uma comparação e análise entre as duas buscas com os dois diferentes grupos de palavras-chave escolhidas e foram identificadas as pesquisas que apareciam duplicadas nas duas plataformas. Após isso, foram selecionadas apenas as pesquisas que não constavam em ambas as buscas, aparecendo apenas nesta filtragem. Desse modo, apenas 1 pesquisa foi selecionada para o próximo refinamento⁶. Tal pesquisa está disposta no Quadro 2 que está a seguir.

Quadro 2 – Pesquisas que abordam a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher a partir da escola

| Código | Referência | Tipo | Ano |
|--------|--|----------|------|
| P21 | BALSAMO, Sergio Leão. Mulheres vítimas de violência doméstica: como mudar essa realidade? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde. Sorocaba, 2019. | MESTRADO | 2019 |

Fonte: A autora (2024).

A próxima etapa se deu a partir da leitura de seu título, palavras-chave e sua finalidade analisando se o estudo se assemelhava com a proposta dessa dissertação. Após a realização da leitura observou-se que este estudo teve como enfoque a realização de entrevistas com mulheres que sofreram violência doméstica e familiar objetivando identificar tais manifestações, os cenários e as consequências dessa forma de violência, bem como as formas de proteção acessadas por elas, reconhecer sinais de estresse pós-traumático e possíveis medidas preventivas para isso, destacando a relevância da atenção primária à saúde nesse sentido.

⁶ A referência completa dessa pesquisa selecionada para análise a partir das palavras-chave “Violência doméstica e familiar contra a mulher” e “Escola” e da filtragem realizada partindo das áreas de conhecimento ciências humanas, multidisciplinares e ciências sociais aplicadas está sistematizada em um quadro no Apêndice A, sendo codificada como Pesquisa 21= P21.

Em vista disso, concebeu-se que essa pesquisa não se aproximava do que se propõe essa dissertação. Reitera-se que há a necessidade de pesquisas que abordem a relevância da escola e dos educadores no processo de enfrentamento e prevenção diante da violência doméstica e familiar contra a mulher, pois constatou-se que nenhum estudo versa especificamente sobre o papel ou a importância dos(as) educadores(as) no que tange a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e como construtores(as) da cultura de paz. Verifica-se ainda, a ausência de trabalhos sobre essa temática tendo por recorte espacial o município de Ponta Grossa/PR de modo que esta dissertação tem como objetivo explorar e aprofundar tais discussões.

Uma análise sobre violências relevante para este trabalho diz respeito aos dados quantitativos extraídos dos inquéritos policiais instaurados no sistema do Ministério Público do Paraná, na Comarca de Ponta Grossa, que demonstra que foram registrados no ano de 2020, 773 inquéritos de violência doméstica contra a mulher e 6 inquéritos de natureza de infração “feminicídio”. No ano de 2021, foram registrados 1.610 inquéritos de violência doméstica contra a mulher e 7 inquéritos de feminicídio. Já no ano de 2022 foram registrados 2.230 inquéritos de violência doméstica contra a mulher e 4 inquéritos de feminicídio (Paraná, 2023).

De acordo com o Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e Vara de Crimes Contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa/PR (Paraná, 2024), as medidas protetivas de urgência também são formas de proteger as mulheres de situações de violência doméstica. Conforme dados disponibilizados pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Ponta Grossa/PR, o número de medidas protetivas concedidas às mulheres em situações de violação são expressivos no município, havendo o registro de 1.095 concessões de medidas protetivas no ano de 2020. No ano de 2021, foram concedidas 1.283 medidas protetivas de urgência para as mulheres vítimas de violência doméstica. Em 2022, foram concedidas 1.017 medidas protetivas de urgência e em 2023, foram 1.264 medidas protetivas (Paraná, 2024).

Tais dados de medidas protetivas de urgência demonstram que há várias mulheres que se encontravam em situações de violência e vêm sendo protegidas por esses mecanismos. Não obstante, o número expressivo de medidas protetivas concedidas evidenciam que as expressões de violência doméstica contra a mulher continuam se manifestando ao longo dos últimos anos, não apresentando queda no número de situações de violação.

Os expressivos números de medidas protetivas de urgência e do crescente número de inquéritos policiais que envolvem mulheres em situação de violência doméstica e familiar

corroboram para as percepções de que é crucial que novas formas de prevenção e de enfrentamento sejam desenvolvidas, tornando as legislações e os direitos humanos efetivos para além de judicializações. Torna-se imprescindível que tais dispositivos sejam (re)conhecidos e legitimados pelos sujeitos a fim de que possam servir como instrumentos para a construção de estratégias de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Essas estratégias de prevenção e enfrentamento podem ser possibilidades de ação ante as concepções e valores coloniais e patriarcais enraizados socialmente que originam desigualdades e relações de poder imbuindo pesos diferentes ao masculino e feminino, contribuindo para que diversas formas de violências ocorram.

Esse estudo parte do entendimento de que a educação como um processo sociológico de formação dos sujeitos, é constituído em meio as relações humanas. Compreende-se que o processo educativo que visa a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher se faz *nas e pelas* relações sociais, envolvendo concepções e questões constituídas no âmago da sociedade, que tem relações intrínsecas e complexas com as estruturas, com a cultura e com toda sociedade.

Esta pesquisa compreende a violência como um fenômeno complexo e multicausal e que de acordo com Galtung (1985, p. 30) *apud* Jares (2007) se manifesta quando “os seres humanos estão afetados de tal forma que suas realizações afetivas, corporais e mentais estão abaixo de suas realizações potenciais”. Nesse sentido, a violência doméstica e familiar contra a mulher afeta todos dos campos da vida social, seja no âmbito da educação, da saúde, da justiça, da segurança, da economia e desenvolvimento, etc., sendo multifacetada, necessitando, portanto, de uma abordagem interdisciplinar.

Ao compreender essas relações constituídas por dimensões que envolvem as estruturas, culturas, etnias, gêneros e sexualidade, classes sociais, etc., apresentando-se como complexas e interseccionais, concebe-se a relevância e a necessidade de se abordar tais questões à luz de uma perspectiva interdisciplinar a fim de contribuir para a construção da cultura de paz. De acordo com Tuvilla Rayo (2004, p. 33), a promoção da educação e da pesquisa no âmbito da paz “exige um enfoque interdisciplinar e tem por objeto de estudo as relações entre paz, direitos humanos, desarmamento, desenvolvimento e meio ambiente”. Portanto, “a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo” (Leis, 2005, p. 5).

Diante dos números de medidas protetivas de urgência e do crescente número de inquéritos policiais que envolvem mulheres em situação de violência doméstica e familiar em

Ponta Grossa/PR e da concepção da educação como um dos setores sociais que podem atuar frente a essa forma de violência, considere fundamental discorrer a respeito desta temática na rede de ensino de Ponta Grossa/PR. Compreende-se que apesar de existirem dispositivos que preconizam estratégias de prevenção de violências e da violência contra a mulher, esses temas nem sempre são trabalhados na escola. Entende-se que os(as) educadores(as) são agentes de transformação social ao realizarem a transposição de tais dispositivos para a prática pedagógica e social.

Em face de tais inquietações, senti a necessidade de ampliar a pesquisa, objetivando compreender se a proposta educativa do município tem buscado contemplar essa temática no currículo escolar e o que as educadoras pensam e como se veem no processo de prevenção e enfrentamento às violências contra a mulher⁷. Considerei também que era crucial compreender os conhecimentos das educadoras sobre os conceitos de violências, paz, violência doméstica e familiar contra a mulher, sobre a existência da Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021), (que prevê a inclusão de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica), bem como possibilidades de pensar e desenvolver ações e práticas pedagógicas acerca da temática no espaço escolar.

Partindo de tais percepções, optou-se que as mulheres fossem as sujeitas⁸ desta pesquisa em virtude desse estudo se propor a realizar uma abordagem de gênero a partir dos estudos decoloniais e feminismos decoloniais que visam priorizar a fala das sujeitas. Optou-se por escolher educadoras da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, uma vez que elas poderiam contribuir com a pesquisa trazendo suas percepções, compreensões e experiências como *educadoras* e *mulheres* para este fenômeno, evidenciando seus lugares de fala acerca de uma forma de violência que incide diretamente sobre elas.

Essa opção foi adotada, ao conceber-se que, durante a realização de estudos acerca da população brasileira e sua constituição, verificou-se que alguns grupos (que nesta dissertação

⁷ No ano de 2021 decidi participar da seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ao verificar que o referido Programa tem como a Área de Concentração - “Cidadania e Políticas Públicas” e como uma de suas linhas de pesquisa “Estado, Direitos e Políticas Públicas”. A escolha por este programa se deu ao considerar que esta linha de pesquisa poderia fornecer subsídios teóricos e metodológicos que me permitiriam refletir, revisitar e analisar políticas públicas de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher. Tais análises de políticas públicas poderiam contribuir para com o fomento de ações/intervenções sobre essa temática no âmbito educacional no município de Ponta Grossa/Paraná.

⁸ Optou-se por denominar as mulheres educadoras de “sujeitas” e não sujeitos da pesquisa, considerando o emprego desse substantivo no gênero feminino, a fim de evidenciar tal gênero, buscando promover a visibilidade das mulheres desde o uso das palavras até suas falas e expressividades ao longo do trabalho. De acordo com o Dicionário Online de Português (2024), o emprego dessa palavra está adequado, pois conforme tal dicionário, essa palavra é um substantivo feminino usado para se referir a mulher indeterminada ou que não se nomeia; fulana. (DICIO, Dicionário Online de Português, 2024).

trata-se do grupo das mulheres especificamente), ainda ocupam menos espaços políticos, havendo assim, menor representatividade e conseqüentemente, elas são menos ouvidas. Viu-se com esta pesquisa uma oportunidade de que elas participassem e falassem o que pensam sobre o tema.

Djamila Ribeiro (2020) elucida que a hierarquia ainda vigente estruturada na sociedade, engendra que epistemologias, saberes e vozes dos grupos minoritários sejam inferiorizadas e silenciadas por condições estruturais. O lugar de fala desses grupos é fundamental, pois possibilitam a visibilidade aos sujeitos cujos saberes e vivências foram desconsiderados ao longo do tempo (Ribeiro, 2020). A relevância está na possibilidade de oferecer visões e compreensões menosprezadas diante de determinadas pautas, dando voz a pessoas que vivenciam ou vivenciaram determinada realidade, apresentando seu *lugar de fala* (Ribeiro, 2020). A relevância de se abrir espaço para diferentes lugares de fala está em permitir a expressão de realidades e em oportunizar aprendizagens, diferentes compreensões, bem como a respeitar e reconhecer o que o outro tem a dizer.

Promover lugares de fala nessa dissertação significa considerar as mulheres que durante tanto tempo foram e por vezes ainda são silenciadas, tendo suas vozes abafadas, como a música de Marina Nolasco, escolhida, não por acaso na epígrafe, evidencia. Sabe-se que muitas leis e normativas constituídas em prol e/ou defesa dos direitos das mulheres nem sempre tiveram a participação e o (re)conhecimento delas.

Nesse sentido, esta dissertação não objetiva sobrecarregar ou responsabilizar as mulheres educadoras quanto ao seu papel, mas ouvi-las a respeito de como entendem a sua própria importância diante da prevenção e do enfrentamento a essa forma de violência, pois compreende-se que a construção de caminhos que previnam violências e promovam a paz, é papel de toda a sociedade, uma vez que todos são responsáveis pela transformação social.

Optar por dar voz as mulheres educadoras é possibilitar que elas se expressem sobre uma forma de violência que as atinge e como pensar acerca dessa manifestação de violência no âmbito escolar, local em que atuam formando sujeitos para viver em sociedade. As educadoras foram escolhidas para serem as sujeitas dessa pesquisa objetivando trazer um recorte de gênero (silenciado ou desconsiderado muitas vezes) ao estudo.

É importante destacar também que há o entendimento de que existem diferentes identidades ou expressões de gênero, bem como diferentes expressões de masculinidades e feminilidades. Contudo, como a abordagem da violência doméstica e familiar contra a mulher é compreendida nesta dissertação como consequência da sua condição de mulher diante do

papel social ensinado, esperado e construído histórico e culturalmente, atribuído e convencionado ao gênero feminino, optou-se nessa dissertação pela abordagem de gênero binária e cisgênero.

Considerando o acima disposto, a pergunta de partida que norteou este estudo foi: “Qual o entendimento das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR acerca da educação e de sua própria importância como *mulheres* e *educadoras* quanto à prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, contribuindo para a construção de uma cultura de paz?”

Com base nesta problemática fui construindo a pesquisa que teve como objetivo principal: Investigar e analisar a compreensão das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre sua própria importância como mulheres e educadoras na caminhada para prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher e na construção de uma cultura de paz.

A partir da delimitação do objetivo principal, os objetivos específicos foram também delimitados, sendo eles:

- a) Realizar uma revisão bibliográfica, revisitando os conceitos de paz, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e a cultura de paz, tecendo articulações entre eles, pautando-se na perspectiva das Epistemologias do Sul, Estudos decoloniais e feminismos decoloniais;
- b) Identificar se as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação para a paz são trabalhados durante a formação do educador(a), no tocante a formação inicial e continuada e quais seus entendimentos sobre tais conceitos;
- c) Analisar como as educadoras compreendem sua própria importância como mulheres e educadoras diante da violência doméstica e familiar contra a mulher e na construção de uma cultura de paz.

A presente pesquisa subsidia-se na Lei Federal nº 13.663, de 14 de maio de 2018 (Brasil, 2018), que trata da inserção de medidas de conscientização e prevenção das violências e a promoção da Cultura de Paz nos estabelecimentos de ensino e subsidia-se principalmente na Lei Federal nº 14.164, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2021), que trata da inclusão de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e ainda institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Quanto à justificativa pela escolha da educação básica como recorte do âmbito educacional, esta se deu por conceber que trata-se de uma fase fundamental para o

desenvolvimento social e cognitivo do ser humano. No que diz respeito a escolha pelo sistema de educação pública da rede de ensino de Ponta Grossa/PR, esta justifica-se por ser, enquanto ensino formal e obrigatório, o que mais atende e engloba a população ponta-grossense. Ainda, é o sistema de ensino que mais concentra educadores e educadoras, portanto, quem está na linha de frente da educação e que transpõe leis, normativas e políticas públicas para a prática.

Diante da delimitação do problema de pesquisa e dos objetivos, considerou-se que a pesquisa se configura como qualitativa e exploratória por proporcionar uma visão geral sobre a temática estudada. Atentando-se para essas configurações, optou-se por adotar diferentes técnicas metodológicas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação sistemática, questionários e a realização de encontros com grupos focais com as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

A revisão bibliográfica objetivou revisitar os conceitos de violências, paz, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo conexões entre elas, destacando o papel da educação e a importância das educadoras nos processos de construção de paz e de prevenção dessa forma de violência. Foi realizada uma revisita a obras, autores e autoras que a partir do mirante epistemológico das Epistemologias do Sul, Estudos decoloniais e Feminismos decoloniais apresentaram outras perspectivas para a compreensão da historicidade da América latina e do Brasil e para o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher.

A pesquisa documental se deu a partir do levantamento de documentos, legislações e arquivos oficiais públicos e teve por objetivo compreender o cenário de violência doméstica e familiar contra a mulher na atualidade e revisitar o que tais documentos dispõe acerca da inserção de conteúdos sobre a violência contra a mulher e sobre a promoção a cultura de paz nos currículos educacionais. Tais articulações apresentando dados estatísticos sobre a violência contra a mulher e os documentos educacionais sobre o trabalho deste tema nas instituições de ensino, evidenciam que a educação é um setor relevante na prevenção e no enfrentamento desse fenômeno, no que diz respeito a construção de caminhos e ações pedagógicas para isso.

A pesquisa de campo realizada por meio da observação sistemática, de questionários e de grupo focal com as educadoras do município de Ponta Grossa/PR, lotadas em uma instituição escolar da rede municipal⁹, objetivou compreender o entendimento dessas educadoras acerca de sua própria importância e de seu papel social para a prevenção e o

⁹ Por tratar-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa detalhando todas as etapas foi submetido ao Comitê de ética e teve a aprovação certificada pelo parecer consubstanciado nº 68340723.6.0000.0105, aprovado em março de 2023.

enfrentamento desta forma de violência. Também teve por objetivo compreender seus conhecimentos em relação aos conceitos de paz, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e se tiveram alguma formação inicial ou continuada sobre tal temática. Para tanto, foram organizados 3 encontros com as professoras (semanais), por meio de grupo focal, abordando temáticas e conceitos inter-relacionados a violência doméstica e familiar contra a mulher. Os dados obtidos por meio dos diálogos e dos relatos de experiência com os encontros de grupo focal com as educadoras foram posteriormente analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016).

Todo o percurso desta pesquisa está estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo construído por meio de revisão bibliográfica elucidou as relações entre a historicidade da sociedade brasileira e as implicações nas relações sociais e na construção do papel social da mulher. O mirante epistemológico adotado nesta dissertação fundamentou-se nas epistemologias do Sul, estudos decoloniais e feminismos decoloniais, tecendo articulações entre eles, de modo que tais teorias propiciaram uma “lente” para observar e apreender os cenários de violações e violências contra a mulher. Além disso, tal mirante epistemológico foi adotado por ser compreendido como possibilidades de subverter conhecimentos hegemônicos que inferiorizaram a mulher. Este capítulo também aborda que resquícios coloniais-patriarcais-capitalistas ainda permanecem no âmago de relações e estruturas sociais e que se manifestam em violações e violências ao outro. Desse modo, tal capítulo é finalizado revisitando os conceitos de paz e violências e apresentando a linha tênue que os separa.

O segundo capítulo apresenta a construção de relações entre os conceitos de violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher. Este capítulo também apresenta uma leitura panorâmica acerca da violência contra a mulher no Brasil a partir dos dados obtidos na plataforma da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023. Por fim, tece construções teóricas a partir de revisão bibliográfica sobre o papel da educação e a importância do(a) educador(a) na prevenção e no enfrentamento a essa forma de violência.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, as técnicas usadas, além de apresentar o campo e o perfil das educadoras participantes da pesquisa. Este capítulo também descreve as opções adotadas para a coleta de dados e a organização dos encontros de grupo focal proposta às educadoras participantes.

O quarto capítulo apresenta as análises e discussões dos resultados obtidos com as pesquisas de campo, fundamentando-se na sistematização da análise de conteúdo de Bardin

(2016). Ainda, o referido capítulo relaciona as teorias que fundamentam a pesquisa nos capítulos anteriores com os achados no campo, produzindo novos conhecimentos.

O quinto capítulo aborda a proposição de estratégias e ferramentas já existentes a fim de orientar a construção de caminhos pedagógicos para trabalhar sobre o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar. Tais estratégias e ferramentas teóricas e metodológicas são: a Pedagogia feminista, as “Cinco Pedagogias da Paz” proposta por Salles Filho (2019) e a Agenda 2030. Essas estratégias foram propostas como possibilidades para fundamentar ações pedagógicas, pensadas à luz do que as educadoras expressaram em suas falas sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre essa manifestação de violência no espaço escolar.

A partir dos encontros com as educadoras evidenciou-se a importância dessas profissionais para com a transposição das legislações, normativas e propostas de ações em práticas pedagógicas de prevenção e de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher através de uma educação para a paz. Desse modo, esta dissertação defende a importância dos(as) educadores(as) diante da prevenção da violência contra a mulher, sendo profissionais fundamentais para a transformação social através do trabalho com os valores humanos e os direitos humanos na caminhada para a construção da paz.

1 A HISTORICIDADE DA SOCIEDADE BRASILEIRA, AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FEMINISTAS E ESTUDOS DECOLONIAIS E AS ARTICULAÇÕES ENTRE PAZ E VIOLÊNCIAS: QUAIS AS RELAÇÕES?

Uma cultura de violência e principalmente de violência contra a mulher, que se propaga até os dias atuais, têm suas raízes na construção da sociedade brasileira. Tais situações formam o assoalho brasileiro, são o pano de fundo do cenário atual. As violências se expressam a partir de valores vivenciados e que estão atrelados à colonização, aos valores patriarcais, a “superioridade” de uma parcela da população em detrimentos de outras e da ânsia de lucrar sem que para isso outras pessoas sejam desumanizadas. Esse cenário é mantido e reforçado por meio de discursos hegemônicos difundidos socialmente.

Questiona-se o fato de que embora já existam normativas e dispositivos legais que garantem acessos às pessoas aos mais variados direitos e a uma vida digna e, no caso das mulheres para além de tais direitos, existem leis específicas que garantem o direito a uma vida livre de violações e violências, então por que os índices de violências contra a mulher não diminuem significativamente?

Mesmo com a construção da Constituição Federal de 1988 e da consolidação de políticas públicas de direitos humanos nas décadas de 1990 e 2000 em que entram em cena lutas “pela igualdade racial, na defesa dos direitos da infância e adolescência, direitos das mulheres e minorias sexuais e combate à violência policial” (Engelmann; Madeira, 2015, p. 633), é perceptível que a cultura de violência ainda é muito forte, principalmente em relação a violência contra a mulher.

Carballido (2017), à luz do pensamento de Joaquín Herrera Flores, contribui para compreender acerca de tais questões quando assevera que os direitos humanos são produtos culturais, que surgem em determinado contexto e dinâmica social, visando a intervenção sobre sua realidade e o acesso efetivo aos bens necessário para viver com dignidade. Tais direitos devem ser compreendidos junto aos contextos que o originaram e que se dão em meio a relações de poder e interesses antagônicos. Nesse sentido, faz-se necessário uma compreensão crítica das leis e dos direitos humanos, enquanto, produto de lutas, reconhecido pela população e sociedade, não apenas mera judicialização, mas como aporte/fundamento para o avanço na construção de uma cultura que se oponha frente a todas as formas de violência (Carballido, 2017).

Conforme Carballido (2017), tais dispositivos e direitos devem ser a base para lutas em relação a ruptura de estruturas que regulem e que mantenham o sistema hegemônico, ou

seja, tais dispositivos são aportes para transformar conjunturas e por conseguinte a atingir às estruturas basilares que foram o assoalho da nossa sociedade.

Diante disso, compreendendo que alguns avanços em relação aos direitos humanos e principalmente os direitos das mulheres e a coibição da violência de gênero e contra a mulher tenham ocorrido, estes devem ser concebidos como ferramentas para que as bases estruturais e culturais sejam rompidas. Nesse sentido, este trabalho também visa pensar em pistas e possibilidades para refletir sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher, a partir de suas raízes.

Neste capítulo inicialmente realiza-se uma retomada na historicidade da sociedade brasileira, objetivando entender o pano de fundo da construção de sua sociedade e suas implicações nas relações sociais e suas relações com a violência doméstica e familiar contra a mulher. A partir de autores como Quijano (2005), Santos (2007; 2019), Schwarcz (2019), Galeano (2021) e Souza (2022) buscou-se compreender o assoalho da sociedade brasileira, a fim de entender o cenário de violências de gênero e de violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil, uma vez que a atual realidade é consequência de raízes marcadas pelo colonialismo, patriarcalismo e capitalismo.

Na sequência são abordadas as Epistemologias do Sul, os Estudos decoloniais e os Feminismos decoloniais como mirante epistemológico, uma vez que tais contribuições teóricas promovem o pensamento crítico latino-americano sobre a colonialidade em suas diferentes formas e expressões resultando em um sistema de dominação e exploração social. Toda essa construção é crucial para discutir posteriormente a violência contra a mulher e possíveis alternativas para a caminhada para a prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência no campo na educação.

Considera-se que a partir do entendimento das relações entre violências, paz, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher formando esse tecido sob o qual a sociedade brasileira é atingida e com a qual (com)vive, torna-se possível compreender tais realidades e como afetam os mais variados âmbitos da vida social e que no recorte desta pesquisa trata-se do âmbito da educação no que tange ao espaço escolar. Diante dessas percepções torna-se possível realizar prognósticos sobre a violência e a partir dela realizar prognósticos para a não violência e que por meio de ações e da educação para a paz, possamos construir uma cultura de paz. Este capítulo aborda como se deu processo de colonização da América Latina, especialmente a construção da sociedade brasileira, que é o pano de fundo para

os cenários de violência contra a mulher e as articulações entre paz e violências, abordadas ao longo do trabalho.

1.1 O PANO DE FUNDO SOCIAL BRASILEIRO E OS MARCADORES QUE INCIDEM SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NA ATUALIDADE

A luta por condições dignas de vida, por equidade e por uma vida livre de qualquer tipo de violência vem sendo travada pelas mulheres ao longo do tempo, em face das discrepâncias condicionadas por relações sociais desiguais. É fundamental destacar que o reconhecimento das mulheres como sujeitas de direitos, bem como seu papel social, sua participação nas lutas e nas conquistas de direitos perante as violações e violências em razão do gênero foi e ainda é desacreditado por uma parcela da população, sendo suas necessidades, pautas e objetos de lutas invisibilizados e/ou silenciados por muito tempo.

A violência contra as mulheres nem sempre foi compreendida como um fenômeno social a ser enfrentado. Essa forma de violência foi durante muito tempo naturalizada, em meio a processos de destituição dos direitos fundamentais e de exclusão das mulheres em vários âmbitos da vida social em razão do gênero, sendo submetidas à subalternidade, opressões, discriminações e violências (Vigano; Laffin, 2019).

Torna-se necessário e fundamental compreender a violência doméstica e familiar contra a mulher como um fenômeno em uma perspectiva multifacetada e complexa, contemplando todos os marcadores e contextos sócio-históricos que determinam as violações que sofrem as mulheres, uma vez que tais violações resultam “da violência direta, da violência estrutural e da violência cultural” (Galtung, 1998 *apud* Jares, 2002). Tais violências manifestam-se a partir de questões de gênero somadas a outros elementos opressivos como etnia e classe social, enraizadas no colonialismo-patriarcalismo-capitalista, dimensionando toda a sua complexidade. A violência contra a mulher foi reconhecida apenas recentemente, sendo denunciada pelos movimentos sociais e pelas lutas feministas e vem tornando-se pauta nas agendas de políticas públicas (Vigano; Laffin, 2019).

Desse modo, é perceptível que tais conquistas marcadas por lutas pela efetividade de acessos e garantias de direitos para as mulheres, se deram em meio a relações de forças conflitantes, em que de um lado estavam e estão as demandas das massas por liberdades políticas e de igualdade social e econômica e, de outro, as pressões da elite pela manutenção das desigualdades e pela dominação social, resultando em uma democracia frágil (Saad Filho; Morais, 2018).

Diante de tais lutas percebe-se que a caminhada para o acesso e a efetividade aos direitos humanos são tortuosas, pois desenvolvem-se em meio a cenários com diferentes interesses, em que de um lado estão processos emancipatórios e de outro lado processos regulatórios (Carballido, 2017), por isso, verifica-se ainda, ações que ferem e desumanizam o outro. Desse modo, destaca-se a relevância de conhecer a história e de compreendê-la como eixo que estruturou os arranjos sociais de matriz colonial, patriarcal e capitalista, pois estes perduram em relações de dominação e opressões até hoje. Ao mesmo tempo, conhecer a historicidade também possibilita um olhar mais crítico em relação a colonialidade, às relações de força, a conquista e o acesso aos direitos humanos, a uma vida livre de violência e a construção de uma cultura de paz.

Souza (2022) orienta que, a fim de se compreender o sentido de uma realidade social, é necessário reconstruir sua história e sua origem. Souza (2022, p. 15) aduz que “a realidade social não é visível a olho nu, ao contrário de nossas ilusões [...] Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver”. Conforme o autor, pelo contrário, existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos, que na verdade, “selecionam” e “distorcem” o que os olhos veem e “escondem” o que não deve ser visto (Souza, 2022).

Souza (2022) sugere que embora não exista um marco zero em nossa história, considera-se que a colonização é um ponto de partida válido, dado que é nesta época que a Europa consciente de seu poderio econômico e militar inicia seu processo de colonização em direção a continentes antes desconhecidos. Conforme o autor, é crucial perceber que o mundo não começa em 1500, destarte, os europeus que aqui chegaram trouxeram costumes e valores enraizados no judaísmo (e posteriormente o cristianismo) e na Antiguidade grega. Assim, a valorização do homem, branco e europeu, bem como a cientificidade produzida por eles era determinante e tida como absoluta por muito tempo. O colonialismo “constitui, portanto, o grau zero a partir do qual são construídas as concepções modernas de conhecimento e direito” (Santos, 2007, p. 74).

Tais concepções e implicações perduram até os dias atuais e são resultantes da expansão europeia em relação a América Latina marcada pela modernidade, representada pelo caráter eurocêntrico de influência da matriz cultural/científica/política/econômica, que se enxergava como produtora e irradiadora da modernidade, sendo um modelo a ser seguido e o único válido (Oliveira, 2018).

Conforme Ribeiro (2006), o colonialismo, foi um movimento histórico em que os europeus adentraram em terras americanas com o propósito de criar colônias, a fim de explorar

novas terras, extrair riquezas dessas terras e explorar e civilizar pessoas. É fundamental destacar que cada colônia teve suas particularidades conforme sua estrutura e conforme o colonizador desenvolvia suas ações, entretanto, é consenso que a partir da chegada dos europeus no continente americano, houve a inserção e a submissão dos costumes, valores, religiosidade, leis e conhecimentos sob os que aqui habitavam (Ribeiro, 2006). O conhecimento e a ciência europeia possuíram projeção internacional desde a modernidade até o século XX, partindo de uma suposta superioridade de “certo estoque racial” e a cultura dos povos com fenótipos europeus, justificando-se por sua ontologia, que não é de grau, mas por sua essência, sendo supostamente distinta (Souza, 2022).

Para Mignolo (2005), este panorama esboçado não trata do colonialismo em si, que trata do fenômeno da ocupação de novos territórios, mas da colonialidade como uma matriz de poder, como um paradigma de construção do mundo moderno, exercendo coerções sob as pessoas que aqui já estavam, (re)produzindo a total dependência cultural e histórica em relação aos colonizadores, exercendo a “colonialidade do ser”. As concepções de mundo moderno emanaram da complexa articulação de forças e dominação, das vozes que são ouvidas e lembradas e das que foram apagadas ou exterminadas, de memórias e histórias fragmentadas em que apenas um lado foi ouvido e que suprimiram outras memórias e de histórias que consideram toda essa consciência e complexidade que a colonização gerou. Assentindo com tais análises, Ribeiro (2006) aduz que:

No plano étnico-cultural, essa transformação se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas (Ribeiro, 2006, p. 30).

Durante o início da colonização brasileira, no século XVI, o império português teve que lidar com diferentes grupos populacionais: povos indígenas nativos e escravos negros trazidos da África para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar que foram submetidos a escravidão e a diversas formas compulsórias de trabalho em razão do enriquecimento deste império. O Brasil foi dentre as colônias, a que recebeu o maior número de escravos a partir do tráfico Atlântico. Foi um processo de desterritorialização de bens, pessoas, fluxo comercial e valores e a cultura associada à expansão do catolicismo e caracteres ibéricos de civilização (Pinheiro, 2002).

A complexidade do processo de colonização bem como as relações sociais que iam sendo determinadas, produziram na América identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços e ainda reestabeleceu outras. No que diz respeito ao termo “europeu”, este era empregado para identificar a procedência geográfica e passou a adquirir também uma conotação racial e com isso imbricando marcas identitárias. À medida que as relações sociais iam sendo configuradas, estabeleciam-se também as relações de dominação e exploração do trabalho, que pautando-se em estratificações identitárias e raciais, foram determinantes para o estabelecimento de hierarquias, papéis e lugares sociais (Quijano, 2005).

A colonização da América Latina, com ênfase para o Brasil, é marcada por dois eixos estruturantes das relações sociais. O primeiro eixo é marcado pela distinção entre europeus/brancos e os povos conquistados, em que a suposta estrutura biológica distinta dos europeus lhes dava “condições” de submeter os demais a uma situação natural de inferioridade. Quanto ao segundo eixo, este foi estabelecido a partir da classificação social da população, uma vez que tal classificação organizou e articulou a divisão e o controle das relações de trabalho, do uso dos recursos e produtos, na produção e no controle capital e a posição no mercado mundial (Quijano, 2005). A exploração da América Latina e especificamente do Brasil foi literalmente a matéria-prima para o crescimento do capital europeu (Galeano, 2021).

A identidade racial e a raça foram utilizadas como instrumento de classificação social da população. Os povos colonizados foram colocados em uma posição natural de inferioridade pelos colonizadores, bem como seus traços fenotípicos, conhecimentos e culturas. Embora a parcela “branca” da sociedade fosse a minoria, eles exerciam a dominação e a exploração das maiorias indígenas, negras, mestiças e desde então, a identidade racial se mostrou como um instrumento permanente e eficaz de dominação universal, e a partir dele outro instrumento de dominação ainda mais antigo, também passou a ser empregado, a classificação sexual ou de gênero.

Destarte, impôs-se uma divisão sistemática do trabalho em relação a raça, considerando as condições e contextos de cada país colonizado. Alguns países submeteram os povos indígenas a estrutura de escravidão e outros de servidão. Quanto aos povos africanos arrancados de seus países de origem, estes foram reduzidos à escravidão. As relações violentas durante a conquista e as enfermidades trazidas consigo pelos conquistadores não foram as únicas responsáveis pelo genocídio indígena. O genocídio indígena também teve como causa o trabalho intenso, pois os povos indígenas foram utilizados como mão de obra descartável, trabalhando até morrer (Quijano, 2005).

A raça tornou-se o primeiro critério para a distribuição e classificação da população mundial no que tange a lugares e papéis sociais na hierarquia e na estrutura de poder na configuração da nova sociedade (Quijano, 2005) e como outro critério, a divisão sexual do trabalho. A organização desse sistema de dominação cultural assentando nos interesses eurocêntricos, na racionalidade moderna e na exploração social sob a hegemonia do capital foi categorizado por Quijano (2005) como colonialidade do poder.

As mulheres sofreram muito com o processo de colonização, principalmente as indígenas, as negras e as mestiças, pois além de serem consideradas de raças inferiores, eram mulheres, sendo inferiorizadas pelo gênero, sendo invisibilizadas, silenciadas e dizimadas. Conforme Teles (1999, p. 17), “a mulher indígena foi usada pelos colonizadores” como “esposas, concubinas ou empregadas domésticas”. De acordo com Teles (1999), os colonizadores também exploraram os povos africanos, principalmente as mulheres negras, usando-as como domésticas, em lavouras e como instrumento de prazer de seus senhores, sendo uma importante fonte geradora de mais-valia para a acumulação do capital.

O colonialismo teve como uma de suas marcas, a autoridade e a violência sob os povos conquistados a partir das relações de dominação e colonialidade do poder. A colonização não diz respeito apenas a ocupação de novos territórios, mas também da supressão da cultura e do aniquilamento de práticas e costumes por meio de violências de cunho físico, material, cultural e humano (Santos, 2007), assim, tais populações foram, marginalizadas.

No que se refere ao direito, este foi regido pela lógica da apropriação e violência, reconhecendo apenas o direito das coisas, humanas ou não. Tais lógicas tinham relação direta com a extração de valor por meio do tráfico de escravos, trabalho forçado, saques dos recursos naturais, deslocamento de populações e hierarquização sócio raciais (Santos, 2007). Conforme Schwarcz (2019), os povos indígenas sofreram muito com o processo de colonização, uma vez que viram seu território sendo invadido e explorado, conforme as necessidades do regime de acumulação capitalista europeu vigente, além de servirem como mão de obra escrava ou trabalharem recebendo como pagamento, escambos. É fundamental também destacar que mesmo após a abolição da escravatura, a partir da Lei Áurea, quase nada restava aos escravos, agora libertos, pois devido a inexistência de leis, direitos e garantias, mesmo estando livres, não podiam gozar de uma vida digna, pois encontravam-se em uma sociedade sem direitos, sem políticas públicas ou qualquer condição e meio para subsistência, vivendo à margem da sociedade. Acerca disso, Ribeiro (2006) assevera:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos planteis de escravos (RIBEIRO, 2006, p. 25).

Quanto a mão de obra indígena, esta foi “coibida” por meios legais ao longo do século XVII. Contudo, isso foi apenas formalmente, pois estes povos continuaram vivendo em condições de trabalho escravo e socialmente marginalizados. A versão da história contada pelos europeus, colocava os povos indígenas como submissos, fracos e preguiçosos, entretanto, muitas vezes eles somados aos africanos lutavam contra a dominação (Schwarcz, 2019).

Galeano (2021) em sua obra “As veias abertas da América Latina” também descreve o processo de colonização como sendo exterminador uma vez que morreram milhares de indígenas e negros, seja pelas doenças que os europeus traziam consigo ou durante o processo de escravização. Além disso, morreram saberes, conhecimentos, culturas e vivências próprias desses povos e tais extermínios não deixaram de ser praticados em relação a essas populações quando os países deixaram de ser colônias europeias.

O processo de colonização e o capitalismo com vistas ao enriquecimento europeu, foram nefastos, violentos e resultaram na dizimação, escravização e exclusão dos povos indígenas e negros, sendo assim, inferiorizados. Posteriormente, quando estes povos gozaram de “liberdade” se depararam com uma realidade que não lhes conferia acessos e garantias de direitos, nem condições de vida e de trabalho dignas. Tais povos foram marginalizados, cabendo a eles ocupar lugares e desenvolver trabalhos subalternos.

Tal cenário marca a história brasileira no que concerne as violações e violências, desigualdades, discriminações e marginalização. Teles (1999, p. 41) assevera que a abolição da escravatura em 1888 não denotou “de forma alguma a libertação do povo negro” pois as péssimas condições de vida existentes foram acentuadas. A população negra encontrou-se sem trabalho ou foi submetida aos piores serviços e com as piores remunerações, visto que as oportunidades em relação ao emprego no âmbito fabril eram destinadas aos imigrantes europeus brancos (Teles, 1999).

Outro marcador fundamental para a construção da América latina e principalmente do Brasil, trata-se do capitalismo. O capitalismo pode ser entendido como um processo que pauta-se na propriedade privada dos meios de produção, visando a obtenção de lucro e acumulação de riquezas por meio da divisão em classes sociais em que de um lado estão os capitalistas que são donos de meios de produção e o proletariado que vende sua mão de obra ao mercado de trabalho (Scheifer, 2019).

Durante o colonialismo, houve uma intensa exploração em relação aos países colonizados, sendo submetidos a autoridade e ao poder político-econômico e cultural europeu e configurou-se no deslocamento da mais-valia relativa para os países colonizadores, tornando-os únicos acumuladores de riquezas. Nesse contexto, o capitalismo primitivo vai se instaurando e engendrando a mentalidade de especulação dos agentes econômicos e que mais tarde evolui para um sistema de produção capitalista urbano-comercial, presente no mundo rural e no setor industrial (Sales; Cardoso, 2020).

Destaca-se que a intensa exploração e dominação dos países latino-americanos corroborou para o seu estado de subordinação. A partir desse cenário, com o fim do regime de escravidão e a transição para os assalariados livres, os países colonizados passaram a estabelecer relações comerciais com os países industrializados, pela sua própria incapacidade interna de consumo. Desse modo, os países colonizados ao buscarem aumentar suas exportações e atender ao mercado mundial, aumentam a intensificação do trabalho, constituindo um caráter de superexploração do proletariado, como forma de aumentar a capacidade produtiva e o aumento da mais-valia (Sales; Cardoso, 2020).

Por fim, ao exportar mais para os países industrializados do que realizar importações, devido ao baixo consumo popular interno no Brasil, houve baixa aspiração em expandir a industrialização para o país. Somente a partir da década de 1950, com a consolidação de políticas incentivadoras houve a participação do capital externo para industrialização, não alterando significativamente a sua relação de independência aos países europeus (Sales; Cardoso, 2020).

Ainda, outra faceta da colonização que gerou profundas marcas, violações e violências em relação aos âmbitos da ciência, diz respeito a colonialidade do saber. A colonialidade do saber pode ser compreendida como a preponderância do conhecimento europeu moderno perante outras formas de conhecimento, conferindo a tais conhecimentos um caráter normativo e absoluto (Lander, 2005). A forma de colonialidade do saber dizia respeito apenas aos conhecimentos europeus produzidos pelos homens, brancos e heterossexuais. O conhecimento (re)conhecido como científico, verdadeiro e válido era produzido em sua maioria e validado por homens. Os conhecimentos e saberes produzidos pelos outros, sejam mulheres, indígenas, negros e mestiços, foram mortos, aniquilados e marginalizados.

Dessarte, verifica-se a posição de inferioridade a qual a mulher sempre foi submetida, tendo seu papel social traçado, devendo ser desempenhado longe de posicionamentos e lutas por conquistas sociais e longe de fazer ciências (não pela sua menor capacidade de fazê-la em

relação aos homens), mas pela sua condição de mulher. É importante considerar que se a mulher branca europeia já era desvalorizada e/ou desacreditada, reflete-se sobre a mulher, latino-americana, colonizada, seja ela, indígena, negra ou mestiça. A essa cabia a invisibilidade e o aniquilamento.

Outro marcador sócio-histórico que estabeleceu relações de dominação desde a colonização até os dias atuais trata-se do patriarcado ou como propõe Herrera Flores (2005), do patriarcalismo¹⁰. Para que haja a compreensão de tal marcador sócio-histórico, torna-se imperativo compreender que as mulheres sempre estiveram presentes na história e conceber isso parece até mesmo algo infantil (Perrot, 2007). Porém, compreender que elas sempre existiram considerando que durante muito tempo foram ignoradas, pela dominação e valores masculinos, é crucial (Perrot, 2007).

A ciência e todos os âmbitos da vida social sempre foram generificadas. De acordo com Scott (2019, p. 54), gênero é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Gênero é a construção social do feminino e masculino usados para condicionar as relações sociais entre os sexos (Saffioti, 2015; Scott, 2019) e considera o fator biológico para estabelecer relações de subordinação ou dominação. De acordo com Saffioti (2015, p. 47) “o conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres”, a desigualdade instaura-se a partir da hierarquia estipulada em torno do gênero. As relações de dominação de um gênero sob o outro, ou ainda, a primazia masculina sobre a mulher pode ser definida como patriarcado (Saffioti, 2015).

Desde que a mulher nasce, por ser do sexo feminino, a ela é imbuída uma série de características e expectativas que dizem respeito ao que se espera de uma mulher. Desse modo, a categoria gênero rompe com o determinismo biológico do sexo, pois trata-se de uma categoria sociocultural, sendo crucial frente à ciência (Beauvoir, 2016). Quando são imbuídos diferentes poderes, valores, espaços e visibilidade a homens e mulheres, em que a mulher ocupa lugares de subalternidade e menor empoderamento em razão do gênero, propagam-se desigualdades socioculturais e estas propiciam a violência de gênero (Teles; Melo, 2012). A ordem patriarcal é fator crucial na produção da violência de gênero, já que embasa as representações de gênero.

¹⁰ Conforme Herrera Flores (2005, p. 29), “Utilizamos, pues, el término patriarcalismo y no el de «patriarcado», con el objetivo de rechazar las posiciones estáticas que nos inducen a pensar en una estructura de opresión autónoma con respecto al resto de opresiones y dominaciones que dominan en las relaciones sociales capitalistas. El término «patriarcado» es una categoría teórica que «aparenta» no tener orígenes históricos concretos y que afecta sólo a un determinado colectivo (el de la mujer en abstracto) y dentro de él al conjunto de individuos que tienen el poder y la capacidad cultural de nombrarlo”.

O patriarcalismo enquanto uma forma de organização social, moldou as relações sociais e propiciou desigualdades, concebendo as mulheres como subalternas aos homens, contribuindo para com a dominação masculina presente na sociedade (Matos; Paradis, 2014). Tais relações se deram em um passado remoto, todavia, manifestam-se ainda hoje em desigualdades, violações e violências dos homens para com as mulheres.

Ao longo da história e na maioria das civilizações, o papel e a função social da mulher, pelo viés da ordem patriarcal, sempre estiveram ligadas às funções domésticas, a reprodução e cuidado dos filhos (Alves; Pitanguy, 1985; Maciel, 2016).

A partir do século XIV, durante o Renascimento, ocorreu uma maior desvalorização do trabalho feminino, atribuindo as mulheres as atividades menos qualificadas, explorando-as e realizando o pagamento inferior em relação ao trabalho dos homens por sua mão-de-obra. Tal desvalorização no mercado de trabalho acontece simultaneamente ao crescente respeito dado à ciência e o conhecimento em que imperavam os homens (Alves; Pitanguy, 1985). Tais concepções e valores que desvalorizam a mulher e fortaleceram a dominação por parte dos homens em todos os âmbitos sociais, regiam as relações sociais em toda a Europa e quando os colonizadores, aqui na América Latina chegaram, trouxeram consigo todas essas concepções sociais e estabeleceram as estruturas patriarcais no “Novo Mundo”.

Com base em tais concepções e valores, durante o período da colonização do Brasil, a mulher continuou sendo invisibilizada e tutelada pelos homens e “as condições das mulheres na sociedade chegavam à quase nulidade, pois a sociedade era governada por um sistema patriarcal, reportando a submissão das mulheres pelos homens” (Monteiro; Grubba, 2017, p. 262).

O patriarcalismo afetou profundamente as relações sexuais de dominação. A mulher por seu gênero já era desvalorizada e mais ainda eram as mulheres das “raças inferiores”, pois quanto mais inferiores fossem suas raças, mais próximas da natureza encontravam-se (Quijano, 2005). Essa descrição de Quijano (2005), demonstra que às raças tidas como inferiores eram conferidas características sub-humanas, se aproximando mais de seres da natureza, do que de seres humanos. Diante de narrativas como esta, é possível identificar as bases e marcadores sócio-históricos que propiciaram traços violentos (manifestados por meio de todo tipo de violações e violências as pessoas, desde a colonização), traços sexistas/machistas e traços racistas/discriminatórias que formam o pano de fundo e o assoalho da sociedade brasileira e que se consolidará na violência estrutural e cultural reproduzindo sofrimento humano.

Com a consolidação do sistema capitalista a partir do século XIX, novas configurações sociais e na organização do trabalho foram sendo arquitetadas, principalmente em relação ao trabalho feminino. As mulheres, sobretudo, as de classes sociais mais pobres, agora deixaram de desenvolver apenas o trabalho doméstico e passaram a ocupar o espaço fabril. Ali, elas eram exploradas e trabalhavam em péssimas condições, recebendo na maioria das vezes, salários menores do que os homens, pela sua condição de mulher, corroborando assim, com o aumento dos lucros e beneficiando o capitalismo (Alves; Pitanguy, 1985). A divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres contribuía para fortalecer a dupla opressão vivenciada pela mulher: o gênero e a classe social (Teles, 1999).

Desse modo, com o desenvolvimento propiciado pelo processo de industrialização as mulheres passaram a ocupar gradativamente o mercado de trabalho transpondo os espaços domésticos e os cuidados com a família, que até então eram os lugares socialmente e historicamente convencionados e limitados a elas. Essa mudança de paradigma em relação ao papel social da mulher provocou sentimentos misóginos, refletindo-se em ódio, raiva, desprezo e preconceito (Schwarcz, 2019).

Torna-se fundamental destacar que as mulheres que viviam em péssimas condições de trabalho no espaço fabril, nas áreas urbanas, eram em sua maioria mulheres brancas e de classes sociais desprivilegiadas (Alves; Pitanguy, 1985; Teles, 1999). Destarte, se uma mulher branca e de classes mais abastadas já sofria o silenciamento, dominação, violações e violências pelos homens, torna-se fundamental pensar nas demais mulheres que viviam na sociedade. De acordo com Davis (2016), a mulher não branca era o Outro do Outro.

É crucial pensar que muitas mulheres não viviam nem sequer nestas condições. As mulheres indígenas e negras, que agora estavam livres da dominação dos colonizadores e/ou eram escravas libertas, foram deixadas à própria sorte, sendo excluídas socialmente e sem receber nenhum tipo de assistência, acesso a direitos e a condições dignas de vida. Essas mulheres viviam uma marginalidade imposta pela sociedade e buscavam alguma forma de sobreviver. A mulher negra garantia muitas vezes, sozinha, a sobrevivência para a sua família, sendo duplamente explorada ao trabalhar como operária nas fábricas e no próprio lar, almejando somente viver em condições dignas (Teles, 1999).

Nas sociedades urbano-industriais capitalistas, à medida que o marcador sexo se constitui em um dos fatores de regulamentação das relações de trabalho, há competição no terreno profissional. Há diferenciação dos sujeitos de acordo com a categoria sexual, alijando as mulheres da estrutura ocupacional pela sua “condição” imposta de esposa e organizadora do

lar, mas que ao mesmo tempo não é chefe de família. Desse modo, a elas caberiam as funções que não comprometeriam as atividades e estruturas de poder já ocupada pelos homens (Saffioti, 2013).

Dessarte, o trabalho remunerado não é entendido como uma expressão da mulher e nem o padrão ideal de personalidade feminina. A mulher é conduzida a adentrar na estrutura ocupacional obtendo “um emprego que lhe garanta a sobrevivência ou a satisfação das aspirações que a cultura lhe incute” (Saffioti, 2013, p. 425), sendo um trabalho subsidiário.

A partir da análise da construção do assalho brasileiro, que resulta hoje em traços que se manifestam em desigualdades e violências, percebe-se as relações de interdependência entre o colonialismo, o patriarcalismo e o capitalismo. Devido ao processo de colonização da América que foi instaurado pelo homem europeu, branco e heterossexual, isso implicou, na propagação e estabelecimento de concepções e valores sexistas, segregacionistas, racistas e violentos. Nesse sentido, a partir da percepção das diferenças e de uma suposta superioridade europeia, os seres humanos foram classificados. Dessa forma os conhecimentos e a ciência, tendo por base o colonialismo, patriarcalismo e o capitalismo, (re)conheceram apenas a produção científica masculina como verdadeira e absoluta. Tal cenário e processos repercutiram em uma história marcada por manifestações de violência, pela dominação, submissão, desigualdades, preconceitos e exclusões, que ecoam até os dias de hoje.

“A violência que vemos hoje na sociedade faz parte de um processo cultural histórico, não sendo, portanto, um fenômeno recente. Questões históricas de configuração da sociedade e das relações humanas, o individualismo, a manipulação do poder, corrupção, entre tantas questões, tornaram-se parte das relações do sistema social” (Salles Filho, 2019, p. 175). Destarte, a sociedade brasileira hoje vive em meio a hierarquias, injustiças e violências, naturalizadas e legitimadas.

No caso da violência contra a mulher, isso é ainda mais expressivo com discursos socialmente difundidos de que a mulher deve ser “bela, recatada e do lar” inferiorizando e reduzindo-a ao âmbito doméstico. As manifestações de violência contra a mulher ocorrem por meio do humor machista, com a sexualização do corpo da mulher, com uma cultura de estupro que insiste em colocar a culpa desta forma de violência na mulher e na roupa “provocativa” que ela estava usando. Tais violações e violências também se expressam em relações que terminam em razão de não saber resolver o conflito e/ou não se aceitar o fim de um relacionamento, por não respeitar o direito e a liberdade do outro, a partir de entendimentos de que há poder sobre a mulher e que esta é de sua posse e domínio.

Os reflexos de tais violências podem ser vistos em todos os âmbitos da vida social, desde a justiça, a saúde, a segurança pública, assistência, a educação, etc., sendo questões complexas que merecem análises multidimensionais, bem como legislações e políticas públicas. Nesse sentido, como reverter um cenário tão violento, injusto e desigual cercado pelas mazelas histórico-socioculturais em um movimento dinâmico e permanente de acesso a direitos humanos, condições dignas de vida e justiça social?

Essa pesquisa parte do princípio de que o caminho para a construção da cultura de paz e o caminho para o enfrentamento e prevenção a todas as formas de violências e injustiças sociais perpassa primeiramente pela compreensão e entendimento do cenário mundial, latino-americano e brasileiro, pois a realidade social é fruto dessas inter-relações. Um segundo aspecto visa a compreensão das questões e necessidades sociais, visando contribuir para com estudos que rompam com análises deturpadas da realidade. Esta dissertação está comprometida com o avanço nas pesquisas em relação a construção de uma cultura de paz e o enfrentamento e a prevenção da violência, mas especificamente o fenômeno da violência contra a mulher e para tanto, se alimenta de fundamentações a partir do mirante epistemológico das Epistemologias do Sul, Estudos decoloniais e Feminismos decoloniais. Tais epistemologias colocam em xeque a colonialidade do saber e a colonialidade de gênero que negaram e descartaram conhecimentos e saberes produzidos por diversos povos e pelas sujeitas mulheres.

Fundamentar os estudos a partir desses mirantes epistemológicos significa considerar os pressupostos de subversão da produção dos conhecimentos e da ciência, questionando o modo e como ela sempre foi difundida. Tais mirantes epistemológicos dão visibilidade a historicidade dos povos e as relações sociais que se desenvolveram ao longo da história e que foram silenciadas e enterradas. Tais estudos possibilitam reflexões acerca de caminhos e ferramentas, com viés pedagógico, para a prevenção e o enfrentamento da violência e a justiça social. Sendo assim, com a finalidade de apresentar a abordagem do mirante epistemológico adotado na pesquisa, segue-se o próximo item.

1.2 AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL, AS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS, OS ESTUDOS DECOLONIAIS E OS FEMINISMOS DECOLONIAIS

A partir da compreensão crítica da realidade brasileira, de seus reflexos, violências e aniquilações acometidas pelo colonialismo, patriarcalismo e capitalismo, esta dissertação se fundamenta em perspectivas que possibilitem o resgate de conhecimentos, saberes e modos de ser diversos e que foram oprimidos e silenciados pelos modos dominantes de ser e conhecer.

Para tanto, adota como mirante epistemológico as Epistemologias do Sul, os Estudos decoloniais e o Feminismos decoloniais.

De acordo com Santos (2019) a epistemologia foi construída por homens, brancos e europeus, constituindo um modelo hegemônico de ciência moderna, a partir da racionalidade científica oriunda do século XV. Entretanto, a ciência promissora não abrangeu a toda a população. Tais resgates de conhecimentos, saberes e modos de ser, referentes às populações da América latina são cruciais como forma de compreender a historicidade por parte de quem sofreu as consequências de processos colonizadores, dando voz e ouvindo a outra face da moeda e não a história estetizada.

Conforme Quijano (2005, p. 124), o mundo “que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: *a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo*”. Estes padrões tornam-se piso básico de práticas sociais e conhecimentos atuando como uma esfera central, intersubjetiva e valorativa, disseminada como modernidade, que é incorporada e que redefine a própria história da população, gerando diversos processos de epistemicídio.

O conhecimento tal como se conhece hoje é fruto de um processo que teve influências históricas, sociais e econômicas, definindo as relações sociais, culturais, epistemológicas, econômicas, etc. Dessarte, torna-se fundamental conhecer a historicidade e contextos que formam a base da nossa sociedade, entendendo tais processos a fim de obter tais conhecimentos para discernir e estar instrumentado para lutar contra a banalização das desigualdades e injustiças, acabando com perspectivas meritocráticas, falácias que desconsideram as injustiças e que responsabilizam os sujeitos pela sua condição, subordinação e marginalização, por meio de uma imagem distorcida da realidade (Herrera Flores, 2009).

O questionamento a esse eurocentrismo e a defesa e reivindicação da identidade, do ser e da cultura dos povos subalternos se expressa desde o momento do próprio processo de colonização e retorna em muitos momentos no decorrer dos anos na América latina. Nas últimas décadas, este panorama vem permitindo que se questione as bases e pilares que construíram a epistemologia nas ciências sociais. A decolonialidade assume características de uma perspectiva de análise e interpretação da realidade sob o prisma da liberdade da opressão colonial (Torre *et al.* 2022).

De acordo com Santos (2019), as epistemologias do Sul dizem respeito à produção e a validação dos conhecimentos e saberes de todos os grupos sociais que têm sido vítimas de exclusão, opressão e injustiças provocadas pelo sistema colonial-patriarcal-capitalista e das

epistemologias eurocêntricas dominantes. Tais conhecimentos valorizam aquilo que em inúmeras vezes nem se configura como ciência e/ou conhecimentos pelas epistemologias dominantes e surgem “das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas mesmas lutas” (Santos, 2019, p. 18). São, portanto, expressões de resistência de grupos oprimidos e desafiam as epistemologias dominantes que legitimam a mesma opressão. Ainda, essa perspectiva coloca em xeque o caráter de universalidade e neutralidade das ciências, uma vez que não há neutralidade na produção do pensamento científico.

Em vista disso, Santos (2019) assevera que uma epistemologia, uma construção de pensar e a validação de conhecimentos não é neutra, pois, o conhecimento é constituído e difundido em meio a determinada sociedade, com determinadas práticas sociais e que ocupam alguma posição, ou seja, advém de um contexto e não a partir de abstrações.

No que tange às epistemologias, à ciência e os conhecimentos produzidos pelo homem, branco e europeu difundidas como verdadeiras e absolutas, estas Santos (2019), categorizou como epistemologias do Norte. As epistemologias do Norte estão fundamentadas na racionalidade, eurocentrismo, racialização e generificação. O referido Sul no emprego desta proposta epistemológica, remete-se a um Sul epistemológico e não geográfico, abordado para designar os países colonizados e/ou os locais que se originaram no embate entre a dominação e a resistência da colonização e capitalismo, embora o Sul epistemológico e o geográfico se sobreponham parcialmente (Santos, 2019).

De acordo com Santos (2019), há um abismo entre as epistemologias do Sul e do Norte, uma linha abissal que separa as sociedades, conhecimentos e valores, como sociabilidades metropolitanas e fonte do único conhecimento válido e dominante e as coloniais como sendo um reduto de ignorância, pela ótica europeia.

O objetivo de tal proposta epistemológica é possibilitar que grupos sociais oprimidos se expressem e representem o mundo de acordo com seus pensamentos e saberes, tendo a possibilidade de transformar a realidade, subvertendo-a, ou seja, não se trata de substituir as epistemologias do Norte pelas epistemologias do Sul, mas de ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul. As epistemologias do Sul “incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão” (Santos, 2019, p. 19).

Os conhecimentos restaurados por tal epistemologia são na maioria das vezes produções de uma coletividade e que abordam técnicas culturalmente relacionadas a práticas sociais que visam mostrar como foram errôneos os critérios eurocêntricos de validação dos

conhecimentos e da ciência ao invalidar saberes diferentes. Tais invalidações de conhecimentos pela ciência eurocêntrica originaram um epistemicídio massivo.

Desse modo, o prisma das epistemologias do Sul é abordado nesta dissertação por levantar “problemas, questões e desafios epistemológicos, conceituais e analíticos” (Santos, 2019), bem como formulam novas perguntas, novas respostas, novos problemas e soluções. Herrera Flores (2009), também propõe como alternativa à hegemonia e a dominação de uma parcela da sociedade (que se beneficiou das condições e valores herdados do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo), o conhecimento da história, seus contextos e relações. A partir do (re)conhecimento da historicidade é possível compreender as realidades e a partir delas lutar para que todas as pessoas silenciadas e invisibilizadas tenham acessos, sejam ouvidas e transformem a realidade.

Perante o exposto, Rago (2019), traz as reflexões que a historiadora Michelle Perrot constrói acerca da existência de uma história das mulheres. De acordo com Perrot esta história não deveria ser concebida como “exclusiva” das mulheres e sim que relacione, ouça e que possibilite produções científicas às mulheres problematizando as relações humanas e sociais entre os sexos e não a partir do privilégio do sujeito, uma vez que as mulheres nunca viveram isoladas e se relacionavam com os homens (Rago, 2019). Conforme Perrot haveria sim diferenças nos registros da história e da memória feminina, pois estas a contariam sob sua ótica e detalhamento, o que nem sempre é compreendido pelos homens, havendo, portanto, uma outra maneira de produzir o conhecimento (Rago, 2019).

A produção da ciência deve ser questionada uma vez que foi construída sob o saber ocidental, partindo de um conceito “universal” de homem. Tal conceito “universal” remete ao modelo de homem branco, heterossexual e civilizado do Primeiro Mundo, excluindo todos aqueles que escapam deste padrão referencial (Rago, 2019). Diante disso, cai por terra a objetividade e a neutralidade da produção do conhecimento, pois, foi construída por sujeitos e em contextos definidos e específicos (Rago, 2019).

Desse modo Rago (2019) nos convida a questionar acerca de uma epistemologia feminista que considere o contexto latino e brasileiro, não apenas os debates que vem prontos de autoras do hemisfério norte, que contribuem, mas não levam em conta as especificidades da realidade brasileira. Nesse sentido, torna-se necessário que sejam concebidas novas propostas de produção do conhecimento, como um projeto feminista de ciência alternativa que seja potencialmente emancipador (Rago, 2019). Um projeto de ciência feminista deve fundamentar-se na luta pela visibilidade das necessidades femininas, *nas e pelas* lutas de ampliação e

conquista de direitos humanos e específicos da mulher e pelo reconhecimento das identidades da mulher, a partir de lutas políticas que nascem da linguagem feminista (Rago, 2019).

Para Rago (2019) os novos parâmetros de produção de conhecimentos à luz do feminismo propõem uma nova relação entre teoria e prática a partir do delineamento de novos agentes epistêmicos. Esses novos agentes epistêmicos não estão isolados do mundo, porém questionam e subvertem o conhecimento como processo meramente racional, objetivo, puro e universal, não isento e imparcial. Tais agentes incorporam a dimensão subjetiva, emotiva e intuitiva, problematizando a dicotomia corpo/mente, sentimento/razão, objetividade/subjetividade, cultura/biologia que imprima suas particularidades (Rago, 2019).

Essa nova ideia de produção do conhecimento não se daria em meio ao cientista isolado em seu gabinete, testando métodos empíricos livre de emoções desviantes do tecido social. Essa produção de conhecimento seria construída por sujeitos em interação, em meio às relações que formam o sujeito e que são formadas por ele, em diálogo crítico, contrastando seus pontos de vista, sem um método pronto (Rago, 2019). A ideia é que essas epistemologias feministas se construam de forma processual, sendo o conhecimento o próprio caminho, sem pretensões de serem únicas possibilidades de interpretação, trabalhando com multiplicidades temporais, descartando uma linha evolutiva inerente aos processos históricos (Rago, 2019).

Concebe-se que “o campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas ampliou-se consideravelmente” (Rago, 2019, p. 382) abrangendo novos temas de estudos emergentes e “novos” sujeitos femininos (que não são novos em relação a temporalidade). Essas novas epistemologias oportunizam às sujeitas excluídas e invisibilizadas a contar suas narrativas, sendo estas incorporadas nos discursos históricos (partindo das militantes e trabalhadoras e incluindo as bruxas, prostitutas, parteiras, freiras, as loucas, as domésticas, as professoras, etc.) (Rago, 2019). Ainda, tais epistemologias propiciam a ampliação do conceito de cidadania, do direito a história e a memória nos discursos e na produção dos conhecimentos (Rago, 2019).

Nesse sentido, as possibilidades de produção de conhecimento pelo mirante epistemológico feminista são inúmeras e instigantes, propiciando subsídios para a desconstrução de temas e interpretações masculinas às experiências do cotidiano (Rago, 2019). A proposta de se tratar narrativas, micro-histórias e experiências pela ótica feminina, viabiliza o rompimento de posicionamentos binários, hierárquicos, políticos, sociais, sexuais e étnicos, incorporando dimensões subjetivas do narrador e de sujeitos sociais que formulem novas problematizações e construam novas maneiras de pensar e viver (Rago, 2019).

Considerando todas as questões impostas pela colonialidade eurocentrista e seus desdobramentos nas realidades e relações sociais, os Estudos Decoloniais também se configuram como mirante epistemológico que atuam como lente para estudar a realidade. Os Estudos Decoloniais são um conjunto teórico e heterogêneo de contribuições acerca da colonialidade em suas diferentes manifestações e o poder na modernidade e podem ser compreendidos como alternativas para a recuperação do pensamento e conhecimento latino-americano.

A proposta dos Estudos Decoloniais reconhece que grupos, experiências e práticas de países do Sul epistemológico, em especial dos latino-americanos, têm conhecimentos e saberes para contribuir para com a ciência, sem a necessidade das concepções e interfaces dos colonizadores e de manifestações da branquitude eurocêntrica (Amaral, 2021). O pensamento que embasa os Estudos Decoloniais visa agenciar “as várias formas de desprendimento pelo reconhecimento das particularidades de sujeitos e comunidades excluídos pela Modernidade” (Amaral, 2021, p. 475). Conceber tais reflexões acerca da produção do conhecimento científico é fundamental para reconhecer as negligências, violações e violências empreendidas contra a humanidade ao longo dos séculos (Amaral, 2021).

A partir da compreensão de que a realidade brasileira resulta dos processos de colonialismo, patriarcalismo e capitalismo e considerando que marcadores raciais, de gênero e de classe social definiram relações sociais desiguais, principalmente em relação a subalternidade da mulher, evidencia-se que muitas violações e violências foram e ainda são cometidas contra elas, como resquício de tais concepções.

A revisão bibliográfica acerca do pano de fundo brasileiro evidencia que as violências contra a mulher envolvem várias questões e dimensões e que pensar em estratégias de prevenção e enfrentamento para tal fenômeno, envolvem ações que contemplem toda essa complexidade. Diante disso, faz-se necessário adotar uma perspectiva epistemológica decolonial que indague a colonização masculina do conhecimento. Para tanto, a pesquisa também utiliza como mirante epistemológico nesta dissertação os Feminismos decoloniais.

A relevância de se fundamentar nas concepções feministas sobre a decolonialidade, é que elas oferecem novas perspectivas analíticas ao realizar a triangulação entre o gênero, a raça e a classe social (Amaral, 2021), propondo uma sobreposição de opressões sofridas pela mulher diante do processo de colonialidade de gênero. A colonialidade de gênero seria a “análise da opressão de gênero racializada capitalista” (Lugones, 2014, p. 941).

A colonialidade de gênero é uma questão fundamental a ser abordada, pois permite que se (re)conheça o processo de naturalização do silenciamento e invisibilidade da mulher, da falta de historicidade no que tange às relações modernas de gênero e às violações praticadas contra as mulheres ao longo do tempo. Analisar a violência doméstica e familiar contra a mulher é considerar toda a complexidade que envolve tal fenômeno. As violências contra as mulheres perpassam pelas discussões de gênero, sexualidade, raça e classe, em uma perspectiva de interseccionalidade (Lugones, 2020).

Nesse sentido, é possível compreender que a subalternidade imposta às mulheres advém da sobreposição de opressões e tem um alcance destrutivo e de subjugação que se refletem em todas as relações sociais que permeiam suas vidas (Lugones, 2020). Quanto a possibilidade de superação da colonialidade de gênero, a estas Lugones (2014) chamou de “Feminismos Decoloniais”.

As propostas decoloniais e feminismos decoloniais oferecem um pensamento crítico para compreender a historicidade e a política das sociedades latino-americanas, partindo de paradigmas não dominantes que evidenciam as relações hierarquizadas resultantes da modernidade, do colonialismo e do capitalismo. Tais propostas decoloniais questionam a história contada e a estetização exercida sob ela, desvelando estruturas sociais desiguais (Curiel, 2020). Conforme Curiel (2020) o feminismo decolonial oferece:

[...] uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça”, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Essas propostas, feitas principalmente por feministas indígenas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço, e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classicismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas (Curiel, 2020, p. 121).

A perspectiva decolonial propõe uma nova compreensão acerca do que o capitalismo impôs aos colonizados, não sendo concebido apenas como um sistema econômico, mas como um condutor de dimorfismos biológicos que engendram a dicotomia de gênero, a divisão sexual do trabalho, o heteropatriarcado e o racismo (Lugones, 2020).

Assim, para analisar o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher é necessário refletir e compreender o pano de fundo da sociedade latino-americana e brasileira, (re)conhecendo os silenciamentos, apagamentos e epistemicídios como barbáries cometidas contra a humanidade. É fundamental que o modo de produção da ciência seja subvertido, possibilitando a produção de conhecimentos a partir de uma perspectiva feminista.

Conforme Lugones (2020) precisamos ler, perceber e entender as relações sociais originadas do capitalismo e do patriarcalismo, posto que tais sistemas imbuem diferentes pesos aos gêneros (re)produzindo as desigualdades, a fim de que tais desigualdades sejam rechaçadas e a transformação social, viabilizada.

Diante de tais assimilações, as Epistemologias do Sul, os Estudos Decoloniais e os Feminismos Decoloniais são abordados nesta dissertação como “lentes” que possibilitam a compreensão da historicidade da sociedade brasileira e o entendimento acerca da submissão e da dominação impostas às mulheres pelo homem.

Dulci e Malheiros (2021) propõe que as pesquisas com caráter decolonial devem fundamentar-se em bases, teorias e metodologias epistemológicas com perspectivas críticas, que abarquem toda a complexidade dos fenômenos estudados. As autoras apontam que tais epistemologias críticas sejam abordadas até mesmo nas metodologias adotadas pelo pesquisador. Para tanto, elas propõem que a relação entre sujeito-objeto de estudo seja concebida como uma construção coletiva, emergindo dos(as) sujeitos(as) alvo que as pesquisas visam alcançar, não resultando em teorias que visam apenas responder ao interesse do pesquisador (Dulci; Malheiros, 2021).

Dulci e Malheiros (2021) asseveram que os objetivos das pesquisas decoloniais devem se configurar como comunitários e não apenas científicos. As justificativas para os estudos devem partir de necessidades, que não visam apenas buscar a verdade, mas transformar a realidade, produzindo conhecimentos que correspondam às realidades e carências locais/regionais (Dulci; Malheiros, 2021).

As autoras concebem que para a construção de metodologias decoloniais é necessário que haja uma (pré)disposição a “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2010) *apud* (Dulci; Malheiros, 2021). Tal “desobediência epistêmica” transgride o princípio de neutralidade, pois não há neutralidade na produção do conhecimento científico, havendo sempre uma orientação política no recorte da pesquisa (Dulci; Malheiros, 2021).

Partindo de tais premissas, uma possibilidade de metodologia a ser empregada com caráter decolonial apresentada pelas autoras trata-se do *Buen Vivir*. A metodologia do *Buen Vivir* trata-se de uma abordagem holística e integradora que compreende o diálogo entre a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações do ser humano e a vida das sociedades indígenas, incluindo diversos saberes na construção de um processo coletivo de tomada de decisões e ações (Dulci; Malheiros, 2021).

A partir da abordagem desse método como uma possibilidade de metodologia decolonial conforme Dulci e Malheiros (2021), ponderou-se que as metodologias decoloniais devem fundamentar-se na construção coletiva, no respeito pelo outro, na aproximação e no contato intersubjetivo com os sujeitos e com o *lócus* de enunciação desses sujeitos, bem como suas necessidades, pensamentos e vivências, realizando um trabalho semelhante ao etnográfico.

É fundamental que as pesquisas com caráter decolonial confrontem os estudos realizados com a realidade a fim de promover conhecimentos fidedignos e que contemplem todas as dimensões que envolvem os sujeitos pesquisados. Tais perspectivas oportunizam construções de conhecimentos coletivos a partir da realidade latino-americana.

Em vista disso, essa dissertação visa oportunizar construções e produções de conhecimentos *in lócus*, a partir da realidade escolar, dando voz às mulheres educadoras, da classe trabalhadora. A proposta dessa dissertação converge com as metodologias decoloniais ao propor construções coletivas acerca de como as educadoras se compreendem frente a prevenção da violência doméstica contra a mulher, bem como o que elas compreendem e pensam sobre os conceitos de paz, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e de cultura de paz. Além disso, essa pesquisa objetiva propiciar reflexões e construções coletivas a respeito de alternativas e possibilidades de caminhos pedagógicos para a abordagem da prevenção e de enfrentamento dessa manifestação de violência na escola, visando uma cultura de paz.

Já havendo a compreensão da historicidade do contexto brasileiro e da escolha do mirante epistemológico adotado em face de um olhar crítico para a realidade, faz-se necessário abordar as implicações e desdobramentos das estruturas fundantes da sociedade nas relações sociais e nas manifestações de violência. As relações sociais como fruto, até os dias de hoje, do colonialismo-patriarcalismo-capitalismo, são atravessadas por desigualdades, violações e violências. Por isso, o tópico que segue versa sobre os conceitos de paz e violências, resultantes de opressões advindas de marcadores sociais e de relações sociais complexas e multidimensionais, bem como serão tecidas articulações entre tais processos e manifestações.

1.3 VIOLÊNCIA E PAZ: CONCEITOS OPOSTOS SEPARADOS POR UMA LINHA TÊNUE

Hoje vive-se em uma cultura em que a violência se manifesta e incomoda, mas não o suficiente para buscar alternativas em que todos se incumbam de enfrentá-la para além de situações imediatas. As manifestações de violência acontecem diariamente, mas vão tornando-se marcas naturalizadas como se fizessem parte da construção da história da sociedade. Na maior parte do tempo convive-se em meio a uma constante cultura de violência, manifestada

das mais diversas formas, desde as mais visíveis e que nossos olhos conseguem ver até as violências ocultas.

Torna-se necessário e urgente, compreender que o caminho para a construção da paz e de uma cultura de paz se dá em meio a condições dignas de vida, pelo acesso a garantias de direitos fundamentais e pela convivência pautada no respeito a diversidade e na equidade.

Desse modo, é crucial e impreterível que a Cultura de Paz e a Educação para a Paz sejam discutidas e trabalhadas em todos os âmbitos, assim como a elaboração de propostas e ações que promovam a construção da paz sejam desenvolvidas em todos os espaços, especialmente nas instituições escolares. Considerando que esta pesquisa objetiva compreender o que pensam as educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre sua própria importância como mulheres e educadoras diante da prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, é primordial compreender os conceitos de paz e violências, como manifestam-se e que embora sejam conceitos opostos, interseccionam-se.

Em face do exposto, este subtópico propõe uma revisão conceitual para as categorias paz e violências, evidenciando que embora sejam categorias opostas e paralelas, interseccionam-se na realidade social e nas relações humanas. Há uma linha tênue entre os conceitos de paz e violências, pois para que a paz se desenvolva e se materialize, todas as formas de violência contra o outro devem ser nulas. Os trabalhos que subsidiaram as compreensões sobre tais fenômenos e sua complexidade fundamentam-se nos estudos de Galtung (1985, 1990), Jares (2002) e Salles Filho (2019).

Para Jares (2002), Johan Galtung é referência obrigatória nas pesquisas sobre a paz, pois estabelece concepções sobre os termos “paz” e “violência”, tendo um enfoque mais analítico e tais concepções corroboraram com os estudos até a atualidade. Galtung (1990) a partir de seus estudos caracteriza a paz ligada a duas concepções: a paz positiva e a paz negativa.

A paz positiva pode ser compreendida como os processos que vão além da ausência de violência física, tratando-se do repúdio a qualquer forma de violência. Esta concepção de paz está relacionada também a ausência de violência indireta, que manifesta-se pela violência estrutural e cultural, que se desencadeiam quando não há acesso aos direitos fundamentais, a equidade, a justiça social e a satisfação das necessidades básicas de vida, abrangendo toda a complexidade que a envolve. Quanto à paz negativa, esta relaciona-se com a ausência de guerras e conflitos bélicos, ligada a ausência de violências diretas (Jares, 2002).

Para Galtung (1985) *apud* Jares (2002) a paz é sinônimo de justiça social, de superação das violências estruturais (traduzida como a carência no atendimento às necessidades básicas)

e pode ainda ser compreendida como a plena realização das potencialidades humanas. Galtung (1985) *apud* Jares (2002) considera que a paz se constitui em meio ao desenvolvimento, acesso aos direitos humanos e a democracia.

No que concerne à violência, este fenômeno se manifesta quando “os seres humanos estão de tal forma influenciados que suas realizações afetivas, somáticas e mentais ficam abaixo de suas realizações potenciais” (Galtung, 1985, p. 30) *apud* Jares (2002, p. 124). Conforme Jares (2002), Galtung definiu a violência como “a causa da diferença entre o potencial e o efetivo...quando o potencial é maior que o efetivo e isso for inevitável, existe violência” (Galtung, 1985, p. 31).

De acordo com Galtung (1985), tal concepção de violência implica uma concepção ampliada de paz, uma vez que elas estão inter-relacionadas e analisá-las de forma imbricada permite a revelação de mais facetas de tais processos (Jares, 2002). A paz não deve ser considerada apenas como a ausência de guerras, mas considerada como a ausência de todas as formas de violência, já que a guerra é uma das formas de manifestação da violência. Pensar a violência implica em considerar que a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos, são apenas algumas manifestações dela, porém existem outras formas menos visíveis (violência estrutural e cultural) e que tem o mesmo potencial perverso de produzir o sofrimento humano (Galtung, 1985) *apud* Jares (2002).

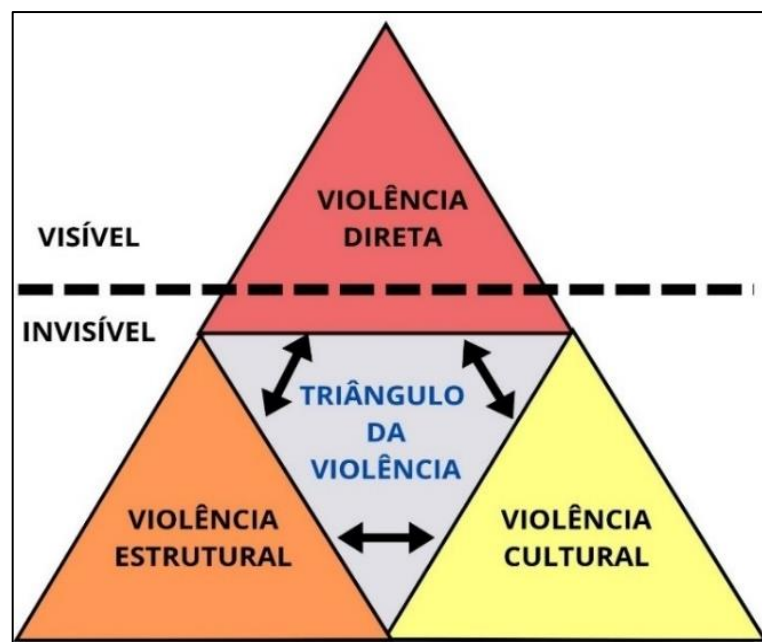
Galtung (1990) aduz que existem três tipos de violência: direta, estrutural e cultural. A violência pessoal ou direta é o tipo de violência na qual existe um ator que comete a violência, sendo mais facilmente perceptível. A violência estrutural diz respeito à violência indireta, em que não há um ator e se edifica dentro da estrutura, embutindo-se na estrutura da sociedade e manifestando-se em poderes desiguais, sob a distribuição de recursos de forma díspar, em oportunidades de vidas distintas, etc., sendo pouco ou menos visível. No que tange a violência cultural, esta também se configura como uma violência indireta, se manifestando pela intransigência em relação às diferentes etnias, culturas, gêneros, sexualidades, classes sociais, religiões, etc., sendo pouco visível sem uma compreensão mais aprofundada (Galtung, 1990).

Destaca-se que estas duas últimas formas de violência (estrutural e cultural), são entendidas por Galtung (1990) como pouco ou menos visíveis que a violência direta porque a maior parte dos sujeitos nem sempre a compreendem como manifestações de violência e/ou não as entendem como reflexos de posições estruturais desiguais, da intolerância e da falta de acesso a condições materiais que garantam a dignidade humana.

Mesmo diante de dados estatísticos, de informações e noticiários sobre desemprego, fome, falta de acesso a saúde, saneamento básico, trabalho infantil, travestis mortos e a própria violência contra a mulher, concebe-se que a maior parte dos sujeitos (ainda hoje), fundamentados no conhecimento a partir do senso comum, não compreendem que tais questões e violações fazem parte das múltiplas dimensões das violências e que todas elas ferem a dignidade.

Muito embora alguns campos epistemológicos que atuam acerca dos estudos sobre a paz e violências, assim como estudiosos na área reconheçam as múltiplas dimensões das violências, ainda em senso comum, essas compreensões são e estão muito distantes da maior parte da população. Essa não compreensão ou a falta de entendimento e clareza acerca das várias dimensões da violência, principalmente no que tange a violência estrutural, tem por consequência, sua pouca ou menor visibilidade e até mesmo a invisibilidade, principalmente em relação as interfaces que compõe esse fenômeno, resultando e refletindo-se na banalização e na naturalização dessas formas de violência na sociedade. Posto isso, de acordo com tais concepções, Galtung (1990) sistematizou as relações entre os tipos de violência como um triângulo de violência direta-estrutural-cultural, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Tipos de Violências de acordo com Johan Galtung (1990) sistematizados no triângulo da violência



Fonte: A autora (2024). Adaptado de Johan Galtung (1990)

Como pode ser observado, a Figura 1, ilustra e demonstra os conceitos formulados por Galtung (1990), evidenciando as relações entre as manifestações de violência chamando a

atenção para a necessidade de compreender os tipos de violência, evidenciando a violência direta, que está no topo do triângulo, sendo, a mais visível a olho nu e que de maneira geral se manifesta de forma intencional, por meio da violência física.

No outro vértice do triângulo percebe-se a presença da violência estrutural, apontada por Galtung (1990), como manifestação invisível e que requer uma visão mais apurada da realidade, uma vez que diz respeito as estruturas que compõe a sociedade e manifestam-se em poderes desiguais em relação a participação na política, na economia e nos acessos aos direitos humanos e sociais. Como essa forma de violência foi naturalizada, se manifestando na falta de participação social, de acessos a condições básicas de vida e as injustiças sociais, estas são invisibilizadas, sendo muitas vezes nem compreendidas como formas de violências.

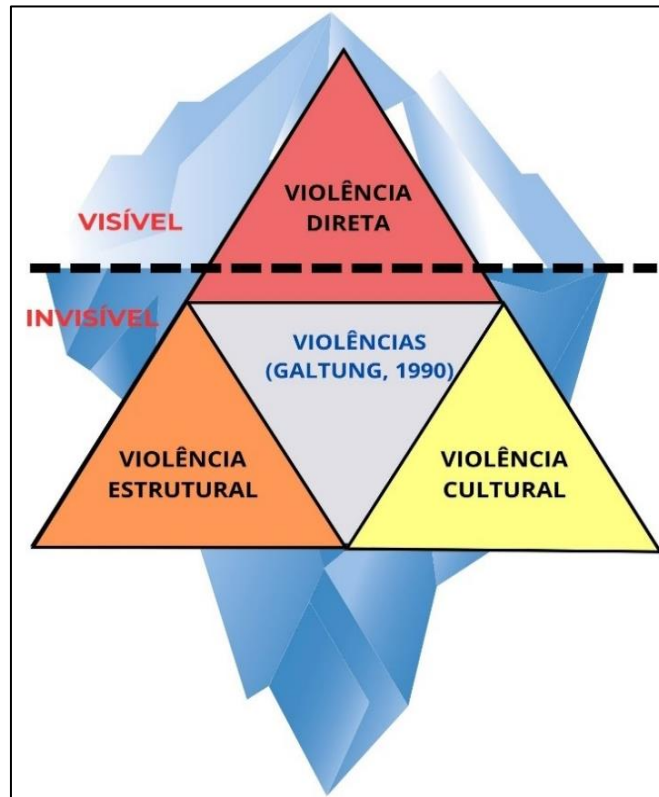
O último vértice do triângulo trata-se da violência cultural que assim como a violência estrutural é de acordo com Galtung (1990), invisível a olho nu, em razão de manifestar-se em ações e comportamentos dotados de repressão, preconceitos e exclusão. A violência cultural é um fenômeno que deriva de valores herdados do colonialismo-patriarcalismo-capitalismo durante a formação das sociedades. Essa forma de violência por se originar no cerne das relações sociais e se instaurar a partir de ideologias, concepções, juízos e valores pode legitimar ou naturalizar expressões de violência contra o outro, manifestando-se na forma direta ou estrutural. De acordo com Galtung (1990), as violências podem se manifestar a partir de qualquer um dos vértices do triângulo da violência e emanar para os demais.

A partir da concepção de Galtung (1990), acerca da existência de três tipos de violência (direta, estrutural e cultural), das visibilidades dessas expressões a olho nu ou não e das inter-relações entre elas, de acordo com Amaral (2015), é possível fazer uma analogia entre o triângulo de Galtung (1990) com um iceberg.

Tal analogia sugere que a ponta visível de um iceberg seria o topo do triângulo, que compreende a violência direta, sendo mais visível a olho nu, de fácil mensuração e análise (Amaral, 2015). Conforme a analogia proposta por Amaral (2015), a parte submersa do iceberg, que forma a base e a maior parte do corpo de gelo, corresponderia a violência invisível, expressa pelas violências estrutural e cultural e que apesar de não ser vista “diretamente pelos músculos dos olhos” como enfatizou Souza (2022), é tão ou mais agressiva do que a violência direta.

Diante das concepções de Galtung (1990) e da proposição da analogia com o iceberg, proposta por Amaral (2015) sua visualização sobre as violências em relação a maior ou a pouca visibilidade a olho nu, se expressaria conforme a Figura 2:

Figura 2 – Sobreposição entre o Iceberg proposto por Amaral (2015) fazendo analogia aos tipos de violências segundo Johan Galtung (1990), destacando as violências visíveis e invisíveis.



Fonte: A autora (2024). Adaptado de Johan Galtung (1990) e Amaral (2015)

Objetivando ampliar as perspectivas conceituais sobre a paz e as violências, o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz – CIIP, vinculado à Universidade para a Paz das Nações Unidas corrobora com este campo epistemológico definindo o fenômeno da violência em um sentido complexo entendendo que:

Da perspectiva de análise da paz não se considera apenas a hostilidade declarada como violência, mas também outros fenômenos e dinâmicas sociais. Nesse sentido, é investigado como contribuem para a violência, de um lado, os fenômenos bélicos e, de outro, a pobreza, as carências democráticas, o nível de desenvolvimento das capacidades humanas, as desigualdades estruturais, a deterioração do meio ambiente, as tensões e conflitos étnicos, o respeito aos direitos humanos (CIIP, 2002, p. 21).

Conforme o CIIP (2002), as violências podem manifestar-se diante das diversas práticas sociais, sendo descritas da seguinte maneira:

Violência coletiva: é produzida quando a sociedade coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta. [...] Violência Institucional ou estatal: refere-se a práticas exercidas por

instituições legitimadas para o uso da força quando, na prática de suas prerrogativas, impedem a realização das potencialidades individuais. [...] Violência estrutural: é instituída dentro de uma estrutura social e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como possibilidade de vida diferente. [...] Violência cultural: é o tipo de violência exercido por um sujeito reconhecido (individual ou coletivo), caracterizado pela utilização da diferença para inferiorizar e da assimilação para desconhecer a identidade do outro. [...] Violência individual: sua característica fundamental é ter origem social e se manifestar de um modo interpessoal. Incluem-se aqui os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências anômica, doméstica e contra as crianças, que implicam a violência direta (CIIP, 2002, p. 33-34).

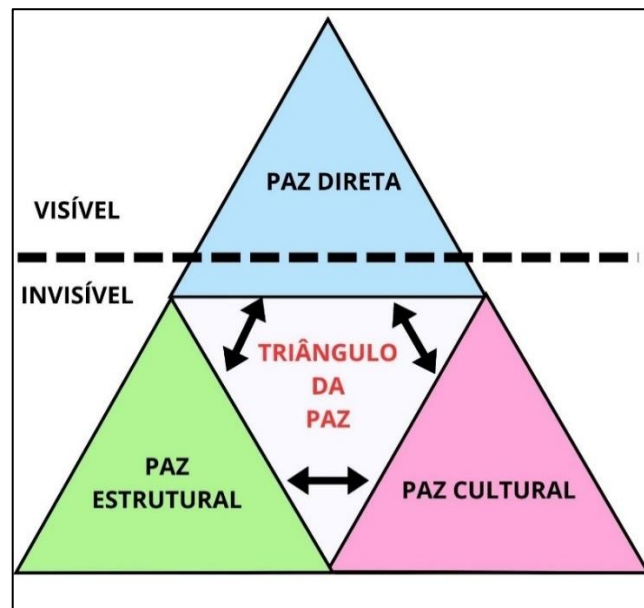
A partir das conceituações propostas por Galtung (1990) e pelo CIIP (2002), acerca das violências, percebe-se que ambos concebem que as violências diretas, sejam elas individuais, entre pessoas, entre grupos de pessoas ou por conflitos bélicos, são as mais visíveis e perceptíveis. Quanto a violência estrutural e cultural, estas manifestam-se de forma mais velada, expressando-se em desigualdades, falta de condições básicas de vida e de oportunidades e no campo simbólico, embora sejam tão destrutivas quanto as demais.

Essas formas de violência não raras vezes nem são compreendidas como violações e violências, mas entendidas como “problemas sociais”, embora se tratem de violências complexas e que estão no bojo das violências diretas (Salles Filho, 2019). Salles Filho (2019), assevera que o fenômeno das violências deve ser compreendido abrangendo todas as formas de violências e todas as camadas que envolvem tal fenômeno, bem como suas origens e complexidade.

De acordo com Galtung (1990), o triângulo da violência deveria ser contraposto com um triângulo da paz. Para o autor a paz pode ser entendida como as situações decorrentes da satisfação das necessidades humanas, sejam elas materiais e/ou não-materiais, propiciando que os seres humanos consigam desenvolver todo o seu potencial e não apenas a ausência de violência direta.

Galtung (1990) concebe que a paz também pode ser entendida sob a perspectiva de três vértices de um triângulo: um vértice pode ser entendido como a paz direta, outro vértice pode ser entendida como a paz cultural e o outro como a paz estrutural. Conforme tais concepções, Galtung (1990) sistematizou as relações entre as expressões de paz como um triângulo da paz, que pode ser vislumbrado através da Figura 3:

Figura 3 – Expressões de paz de acordo com Johan Galtung (1990) sistematizadas no triângulo da paz



Fonte: A autora (2024). Adaptado de Johan Galtung (1990)

Conforme Galtung (1990), a paz cultural pode ser compreendida como os processos que objetivam a construção de ações positivas como a tolerância, o respeito, a empatia e a equidade, rompendo com concepções e valores resultantes de sistemas dominantes que privilegiam determinados grupos e inferiorizam outros. A paz estrutural pode ser compreendida como os processos que promovem a equidade e a justiça social por meio do acesso a oportunidades iguais, do acesso aos direitos humanos, principalmente através de dispositivos legais e de políticas públicas. Os vértices da paz estrutural e da paz cultural seriam pouco ou menos visíveis que a paz direta, conforme o autor. Galtung (1990) compreende que a maior parte dos sujeitos (a nível de senso comum) nem sempre compreendem que a desconstrução e a desnaturalização de concepções e ideários pautados em sistemas desiguais em prol da construção de valores positivos, do acesso aos direitos humanos e da justiça social são expressões de construção de paz com vistas a garantir a dignidade humana.

A paz direta pode ser considerada como a mais visível porque diz respeito às relações humanas e às convivências sociais permeadas por valores positivos. A paz cultural gera e resulta na paz estrutural, com simbiose, possibilitando relações equitativas entre diversos parceiros, se refletindo na paz direta através de atos de cooperação, simpatia e amor (Galtung, 1990).

Esse triângulo da paz foi considerado por Galtung (1990) como um triângulo “virtuoso”, que se materializa quando são possibilitadas condições para que as premissas dos três vértices aconteçam simultaneamente. É necessário que a mudança de manifestações de

violência para estruturas de paz seja permeada por mudanças nos três vértices simultaneamente e não pressupondo que a mudança de um vértice por si só levará automaticamente a mudanças nos outros dois vértices (Galtung, 1990).

Dessarte, a paz pode ser compreendida como tudo aquilo que é necessário para que os sujeitos se desenvolvam em sua plenitude, indo para além da ausência de guerra. A paz deve ser vivenciada como uma manifestação ampla e contínua, que exige um entendimento multidimensional, ao compreender que todo tipo de violência fere a dignidade humana. É importante considerar que a paz é um processo que se dá a partir das inter-relações entre desenvolvimento-direitos humanos-democracia e que exige a participação de todos (Jares, 2002).

A paz deve ser a base para práticas sociais mais equitativas e tolerantes. Tais práticas são fundamentais para a prevenção e o enfrentamento da violência e a construção de uma cultura de paz (Salles Filho, 2019). A cultura de paz, para Salles Filho (2019), se configura nas relações entre os diversos elementos que, através de práticas sociais de convivência pacífica e de construção de valores positivos alimentam os direitos humanos e a dignidade humana, condições necessárias para que todos se desenvolvam integralmente.

De acordo com Jares (2002) os direitos humanos são elementares na construção da paz e da cultura de paz, pois propiciam condições dignas de vida. Os direitos humanos entendidos como produtos culturais, surgem das necessidades da sociedade e visam reconhecer e proteger a dignidade humana. Tais direitos por sua vez, relacionam-se com a paz, porque estabelecem e promovem um conjunto de valores, princípios e normas de convivência que devem conformar as relações humanas e a vida em sociedade sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc. Ao mesmo tempo, os direitos humanos rechaçam todas as manifestações que sejam contrárias a eles.

A partir de tais concepções, esta dissertação também defende a adoção de uma postura crítica dos direitos humanos, entendendo-os como fundamentais na construção da paz, pois são processos dinâmicos que abrem caminhos para a (con)vivência pacífica e respeitosa e são instrumentos de lutas e reivindicações pela materialidade da dignidade humana (Herrera Flores, 2009).

A cultura de paz também fundamenta-se na resolução de conflitos por meio do diálogo, na valorização do ser humano e na defesa e no acesso aos direitos humanos a todos (Salles Filho, 2019). Nas palavras do estudioso, “uma cultura de paz pauta-se por solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, baseadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas

de viver e conviver” (Salles Filho, 2019, p. 20). De acordo com Mouly (2022), quando se resolvem os conflitos a partir dos cerne das questões, é provável que os envolvidos em uma situação conflituosa cessem ações violentas e que, conseqüentemente, as violações e violências sejam enfrentadas e/ou prevenidas.

Muitas manifestações de violências podem ser prevenidas ou enfrentadas por meio da resolução de conflitos de forma dialogada. Para Lederach (2012), a condução das situações de conflito devem ser alicerçadas no respeito, no diálogo e na valorização do ser humano, já que tais situações são inerentes ao ser humano, devendo ser entendidas como motores de mudanças construtivas que transformam processos imersos em estruturas de violência em processos de construção de paz.

Lederach (2012), propõe que a paz é uma “estrutura-processo”, que pelo viés da transformação de conflitos se caracteriza pelos esforços em tratar dos conflitos de maneira não violenta e reduzir a violência. Assim, para se reduzir a violência “é preciso tratar das questões prementes e do contexto do episódio de conflito, mas também das causas e padrões subjacentes. Para tanto é preciso abordar questões relativas à justiça” (Lederach, 2012, p. 34), no que tange as dimensões pessoais, relacionais, estruturais e culturais.

Considerando os conceitos de paz e violências e as inter-relações entre eles, destaca-se que a violência doméstica e familiar contra a mulher deve ser, portanto, compreendida como violações e violências resultantes da violência direta, estrutural e cultural. A violência doméstica e familiar contra a mulher se exprime por meio de violações enraizadas na cultura machista e na dificuldade de acesso e garantias de direitos e proteção para as mulheres de forma que possibilitem a ela uma vida livre de violência. Essa forma de violência instaura-se a partir de valores, concepções e sistemas carregados de valores patriarcais que naturalizam e banalizam tal violência. Diante disso, a desconstrução, a desnaturalização e o aniquilamento de tais valores e ideários, o (re)conhecimento e a legitimidade dos direitos humanos pelos sujeitos, são elementos cruciais para possibilitar a luta pela dignidade humana, estabelecendo bases para a paz e a cultura de paz.

As conceituações abordadas até o presente momento são mais amplas, considerando os vários tipos de violências, suas manifestações, os diversos atores sociais envolvidos, tendo cada grupo suas especificidades. A conceituação e as relações sociais que instauram e (re)produzem a violência doméstica e familiar contra a mulher são aprofundadas no próximo capítulo.

2 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL E O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR PARA SUA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

A violência doméstica e familiar contra a mulher diz respeito a um conjunto de violações aos direitos humanos que ferem sua dignidade em razão do gênero. Aspectos culturais e estruturais contribuíram significativamente para a materialidade da cultura de violência, a inferioridade e a invisibilidade da mulher.

Partindo dessas premissas, o processo de prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher deve centrar-se nas raízes dos conflitos e não apenas na resolução de situações de violências imediatas, compreendendo todas as dimensões que a envolvem, pois conforme Jares (2002, p. 105), “para poder resolver os conflitos, o primeiro passo é compreendê-los em toda a sua extensão, sem apriorismos e preconceitos”.

A partir desse entendimento, compreende-se que o combate à violência contra a mulher precisa abranger tanto as manifestações imediatas e vistas a olho nu como as questões estruturais e culturais. Existem leis e normativas que judicializam e preveem punições em relação a essa forma de violência, porém, tais medidas são eficazes diante de casos já cometidos. Também existem normativas que preconizam ações preventivas e de enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher, porém estas medidas são menos abordadas que as punitivas que agem sobre situações imediatas. Desse modo, faz-se necessário atuar para além de normativas e sanções, agindo no cerne de tais situações de violações, uma vez que somente a existência e aplicação das leis não coíbem essas manifestações de violências.

Concebendo-se que o objeto de pesquisa desta dissertação trata-se da abordagem da temática “Violência doméstica e familiar contra a mulher” no espaço escolar a partir do que pensam as educadoras sobre o tema, este capítulo versa sobre o conceito de violência contra a mulher, suas expressões e manifestações e perspectivas do atual cenário brasileiro vivenciado por muitas mulheres diante dessa forma de violação, propiciando um maior entendimento e um panorama sobre o assunto. Ainda, este capítulo disserta acerca do papel da educação e da importância do(a) educador(a) na prevenção e no enfrentamento dessa forma de violência e na construção de estratégias e ações de promoção de paz.

2.1 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Abordar a violência doméstica e familiar contra a mulher considerando que se trata de uma violência pautada no gênero, mas que também se relaciona a outros marcadores sociais no

âmbito das Ciências Sociais é considerar toda a sua complexidade. Embora se trate de um tema específico, esse tipo de violência é um desdobramento das violências que assolam a sociedade.

Dissertar acerca da questão da mulher e a violência cometida contra ela é considerar todas as dimensões construídas acerca do que é ser mulher, de seu papel social e questionar todos os valores que foram e são difundidos socialmente. Tentar compreender o fenômeno da violência contra a mulher consiste em observar, questionar e desnaturalizar as violências diretas, individuais e/ou coletivas para (re)conhecer todas as formas de violência que estão imbricadas nessas violações. Compreender este fenômeno e toda sua complexidade requer o entendimento de que a violência cultural e estrutural inerentes a essa forma de violação também são causadoras do sofrimento humano. Diante disso, torna-se crucial romper com sistemas e concepções que imponham papéis sociais às mulheres, desnaturalizando todas as formas de violências contra elas em razão do gênero.

As manifestações de violência contra a mulher devem ser percebidas no contexto das desigualdades efetivadas a partir das relações de poder e dominação do homem para com a mulher, fazendo parte das construções dos papéis sociais de gênero (Teles; Melo, 2012). As mulheres de maneira geral são socializadas para ter comportamentos dóceis e apaziguadores, já quanto aos homens, são estimulados a agir de forma agressiva, revelando força e coragem (Saffioti, 2015). É importante destacar que não se trata de naturalizar a violência como uma construção masculina ou conceber que os homens são biologicamente violentos, mas de compreender que a construção social feita a partir do sexo masculino, delegou características relacionadas a agressividade e a manifestações de violência (Rolim, 2016).

Conforme Saffioti (2015) quando se trata de estudar e analisar dados relativos à violência, é imprescindível que a categoria gênero seja relacionada. Os dados revelam que a violência urbana, acidentes e homicídios tem como maior número vítimas do sexo masculino, porém quando se trata de analisar dados sobre a violência no âmbito doméstico e familiar, as vítimas que se sobressaem com uma grande margem de diferença são as mulheres.

Destarte, compreender o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher considerando as manifestações de violência em um sentido mais amplo é levar em conta todas as facetas que envolvem tal problema. Considerar todas as dimensões que incidem sobre a violência contra a mulher propicia a construção de mais possibilidades de prevenção e enfrentamento frente a uma realidade que precisa ser superada.

A violência doméstica e familiar contra a mulher é uma das marcas do sistema colonial-patriarcal-capitalista, que privilegiaram e continuam a privilegiar o papel social do

homem como forte, protetor, a quem era reservada a vida pública e que dominava o mercado de trabalho e a vida social. Os sujeitos, ao serem inseridos na vida social, passam a ser orientados por determinadas concepções que na maioria das vezes reforçam ideologias, valores e padrões construídos acerca do gênero. Tais concepções conferem diferentes atribuições e pesos aos gêneros e justificam-se pelas diferenças biológicas entre homens e mulheres (Teles; Melo, 2012).

Em vista disso, as concepções e valores propagados pela primazia masculina, ainda se refletem na atribuição de diferentes pesos aos gêneros, incitando opressões, submissões e desigualdades entre homens e mulheres (Saffioti, 2015). Desse modo, a ordem patriarcal é um marcador determinante e incontestável na (re)produção da violência contra a mulher, pois carrega consigo e propaga determinadas representações de gênero (Maciel, 2016).

Há uma parcela da sociedade que fundamentada no conhecimento a partir do senso comum, não compreende e/ou percebe que a dominação masculina e a subalternidade imposta a mulher, preconceitos e estigmas resultam dos sistemas colonial-patriarcal-capitalista e assentem que as mulheres ocupem lugares naturalizados como pertencentes ao do gênero feminino (Saffioti, 2013).

Embora as mulheres estejam ampliando suas qualificações para o exercício das atividades ocupacionais e a sua participação na vida social e no mundo do trabalho, perante determinadas concepções perpetradas socialmente, elas ainda realizam tais ofícios como uma forma de obter garantias pessoais diante de um futuro incerto, como possibilidade de enfrentar situações econômicas difíceis e/ou ampliar as rendas da família. Ou seja, elas atuam para a manutenção do status econômico e não enquanto uma forma de enriquecimento humano (Saffioti, 2013).

As desigualdades socioculturais entre homens e mulheres são produzidas quando se atribuem valores, espaços e papéis sociais diferentes a eles em razão do gênero. A violência de gênero se manifesta quando a mulher é colocada em lugares de menor empoderamento e valorização, em virtude do gênero, tendo seus direitos violados pela sua condição de mulher (Teles; Melo, 2012).

Os estudos sobre gênero e sobre a violência contra a mulher como uma violência em razão do gênero vem se ampliando à medida que o movimento feminista avança nas reivindicações e nas desconstruções de correntes que consideravam o aparato sexual como definidor das relações sociais inscritas durante a história. É fundamental desconstruir concepções que condicionam o feminino a ideários como fragilidade e submissão, usando tais

qualidades para justificar a relação de dominação dos homens em detrimento das mulheres (Bandeira, 2019) e as violências contra elas. As violações e violências são vivenciadas por grupos dominados e submetidos a inferioridade. Os grupos inferiorizados vivem as consequências negativas do sistema patriarcal-capitalista naturalizadas em princípios e valores apreendidos socialmente e por isso invisibilizam tais situações (Herrera Flores, 2005).

A violência doméstica e familiar contra a mulher é suscitada por expressões de desigualdades pautadas no sexo. É “pela perspectiva de gênero que se entende o fato de a violência contra as mulheres emergir da questão da alteridade como fundamento distinto de outras violências” (Bandeira, 2019, p. 294). A violência contra a mulher não se refere a ações e ideias de aniquilação do outro, mas de sobreposição de poder e dominação sobre o outro, uma vez que, em uma relação em que tem-se as mesmas condições e valores que o perpetrador, seria considerada igual. A violência contra a mulher acontece a partir da compreensão de superioridade de um e de subalternidade do outro, a qual se inicia no âmbito familiar e em meio a relações hierárquicas (Bandeira, 2019).

A correlação entre a violência e a categoria gênero emergiu de questões e reivindicações do movimento feminista com evidências contundentes a partir das denúncias de violência sexual na década de 1970 e que posteriormente se configurou sociologicamente como violência contra a mulher, tornando-se a questão central do movimento feminista. Contudo, há várias significações para esta categoria, bem como seus desdobramentos (Bandeira, 2019).

O uso do termo violência de gênero em detrimento do termo violência contra a mulher compreende todas as violências que se manifestam em contextos e espaços relacionais e interpessoais, tendo como pano de fundo aspectos sociais e históricos não uniformes. A violência contra a mulher se trata de um tipo de violência que foi apreendida ao longo dos processos primários de socialização e foi deslocado para a esfera social em momentos secundários (Bandeira, 2019).

O movimento feminista foi essencial diante da atuação múltipla nas situações de combate à violência de gênero, retirando essa forma de violência do âmbito privado e familiar e legitimando-a como problema político, público e de saúde pública, evidenciando que envolvia os direitos humanos das mulheres. Essa forma de violência não se trata de uma doença ou desvio natural, mas de algo “permitido” socialmente, em meio a relações nas quais os homens estariam de acordo (Bandeira, 2019).

A expressiva manifestação de violência contra a mulher é causada historicamente sobre os corpos femininos por meio de relações violentas pautadas nas assimetrias construídas

diante de relações de poder que permeiam a vida das pessoas. A centralidade das ações de gênero, incidem sobre a mulher, manifestando-se em violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito familiar e privado, como em espaços de trabalho e públicos (Bandeira, 2019). Ao se questionar a ordem estruturadora da organização familiar e normatizadora da sexualidade, questionou-se também “o controle mantido pela ordem patriarcal sobre as relações íntimas, evidenciando não apenas as desigualdades de poder, mas a ameaça que ela significa à integridade física, moral e psicológica das mulheres (Bandeira, 2019, p. 298).

Os estudos feministas asseveram que a violência contra a mulher tem seus pilares no patriarcado e por conseguinte, na posição de dominação simbólica masculina correlata a ele. Apesar dos ideários disseminados pelo patriarcalismo parecerem concepções frágeis e distantes na atualidade, trazem significados e desdobramentos importantes para que se compreenda a permanência de determinados ordenamentos familiares, uma vez que ainda não se rompeu com a máxima “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Diante de provérbios como esse percebe-se que o poder familiar continua justificando ou silenciando violações e violências. A lógica familista se associa a causas aparentemente desencadeadoras da violência e são frequentes nas conciliações de conflitos domésticos e familiares competindo à mulher reatar a relação afetivo-conjugal, recusar o pedido de divórcio, aceitar a violência como expressão de ciúmes por amor, entre outros (Bandeira, 2019).

A violência contra a mulher, gerada na intimidade, demonstra a existência de controle social sobre os corpos, sexualidade, concepções e pensamentos, evidenciando a posição diferenciada entre homens e mulheres na estrutura familiar e social e a manutenção de estruturas de poder e dominação difundidas pelo patriarcalismo. Em vista disso, “as relações interpessoais de convivência nos locais privados e familiares são o lugar propício para a instalação e a potencialização da violência contra a mulher” (Bandeira, 2019, p. 303).

Essa forma de violência constitui-se em um fenômeno social persistente e complexo, articulado por facetas psicológicas, morais e físicas. Esse fenômeno se estabelece a partir de relações de submissão e/ou poder, implicando em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação da mulher, envolvendo o uso da força real ou simbólica a fim de submeter o corpo e a mente ao poder de alguém (Bandeira, 2019).

A maioria das agressões sofridas pelas mulheres é consequência de conflitos interpessoais, recebendo muitas vezes pouca atenção e a sua exposição é motivo de vergonha ou embaraço. A menor visibilidade dada a essa forma de violência corrobora para a

complexidade do fenômeno, já que são inerentes as situações entre homens e mulheres que estabelecem vínculos afetivos ou profissionais (Bandeira, 2019).

Durante muito tempo a violência contra a mulher, mesmo diante da criação e da atuação das Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher e dos Juizados Especiais Criminais (que já eram frutos de reivindicações e lutas feministas acerca das violências sofridas pelas mulheres), foi classificada como violações de “menor porte ofensivo”, desconsiderando a complexidade e as dimensões sociológicas e culturais envolvidas. Desse modo, esta forma de violência foi banalizada porque o tratamento imposto a essas manifestações não considerava as relações de poder inerentes a relação afetivo-violenta. O conflito doméstico não era compreendido como uma potencialidade lesiva capaz de se propagar ao longo dos anos, sobrepondo-se ao direito da mulher a uma vida livre de violências (Bandeira, 2019).

A violência doméstica e familiar contra a mulher foi entendida e percebida como uma violação de direitos e um crime a partir da perspectiva formulada e defendida pelos direitos humanos, que luta para denunciar e combater os diversos sofrimentos humanos, que reconhece as pessoas, as necessidades e a experiência histórica marcada pela opressão vivida (Bandeira, 2019).

A violência doméstica e familiar contra a mulher pode ser compreendida como a violência que ocorre no espaço doméstico, nas relações familiares, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e idosos, contudo, as mulheres são o principal alvo. Há quem denomine essa forma de violência como intrafamiliar, porém, há ressalvas, pois a violência intrafamiliar pode ocorrer fora do espaço doméstico, resultante de reações violentas entre membros da mesma família. Há uma crítica em relação ao uso da nomenclatura “violência intrafamiliar”, visto que, uma vez mais, ela ocultaria a violência contra a mulher, ao incluir outros integrantes da família, dado que a principal vítima dessa forma de violência é a mulher e que os agressores se aproveitam do estado de vulnerabilidade dela para exercer a violência (Teles; Melo, 2012).

Atualmente a compreensão acerca do que se trata o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher e as suas manifestações, fundamenta-se partir da Lei Federal nº 11.340/2006, batizada de “Lei Maria da Penha” (Brasil, 2006), considerando que:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual. (Brasil, 2006).

A Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), resulta da luta feminista pela criação de um aparato jurídico que tem por objetivo ser uma ferramenta para o enfrentamento e para a prevenção da violência de gênero no Brasil. Essa lei apresenta um caráter misto abarcando partes penais, processuais, cíveis etc., contemplando medidas de caráter repressivo, protetivo, assistencial e preventivo no que tange a violência doméstica e familiar contra a mulher nas três esferas de poder: Executivo, Legislativo e Judiciário (Bandeira, 2019). A violência doméstica e familiar contra a mulher trata-se de um fenômeno multifacetado e complexo e o seu enfrentamento e prevenção necessitam, portanto, de ações e políticas multissetoriais e multidisciplinares.

A partir da conceituação da violência doméstica e familiar contra a mulher com base no que dispõe a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), considerando todas as dimensões e a complexidade que a envolve, fornece elementos que propiciam com que seja realizada também uma analogia entre essa forma de violência com o triângulo das violências proposto por Galtung (1990). Ao realizar uma analogia adotando os três tipos de violência, percebe-se que, no que tange a violência doméstica e familiar contra a mulher, um dos vértices do triângulo de Galtung (1990), que simboliza o vértice com a ponta mais visível, corresponde a violência direta, tratando-se da manifestação de violência que melhor vemos a “olho nu”, sem precisar de lupas para ajudar a enxergar a realidade. A violência direta no caso da violência doméstica e familiar contra a mulher se manifesta por meio do feminicídio, estupros, agressões físicas, ameaças, humilhações, etc.

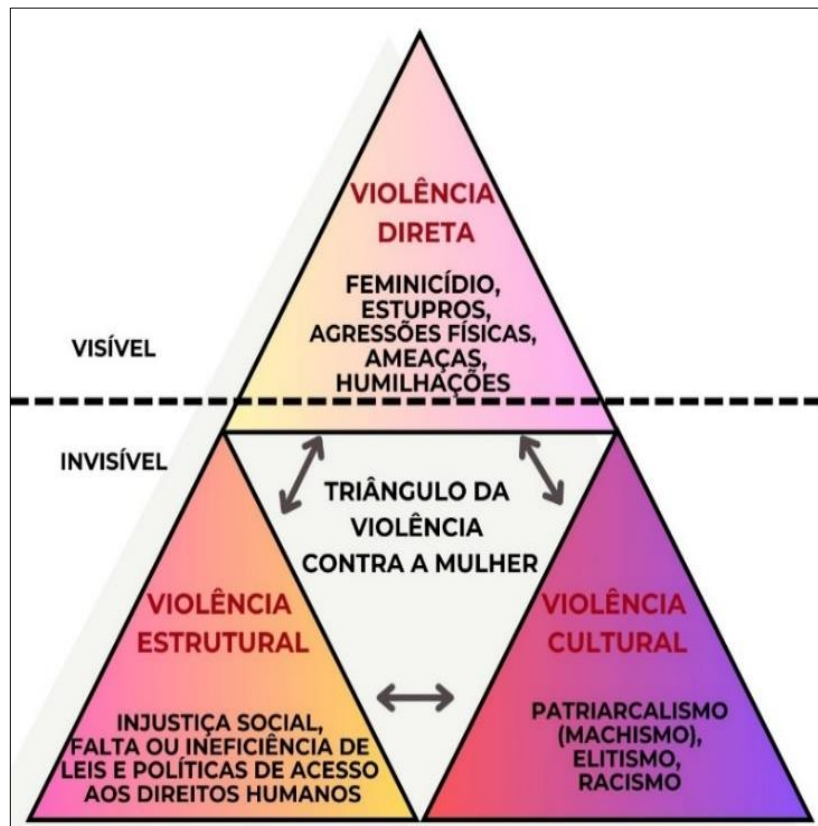
No que diz respeito a parte submersa do gelo, formando a base e a maior parte do corpo de gelo, esta representa às violências invisíveis, correspondendo à violência estrutural e a cultural conforme os estudos de Galtung (1990). A violência estrutural, portanto, é uma parte basilar do iceberg e um dos vértices submersos do triângulo das violências proposto por Galtung e conforme o autor, não visível a olho nu. A violência estrutural em relação a violência doméstica e familiar contra a mulher se manifesta pela falta de acesso a recursos e bens materiais que viabilizem condições dignas de vida. Esse tipo de violência se expressa pela falta ou ineficiência de leis e políticas públicas que forneçam o acesso e as garantias de direitos

humanos, pela falta e/ou diferença nas oportunidades em razão do gênero, pela injustiça social, etc. inibindo o desenvolvimento das potencialidades da mulher.

O último vértice do triângulo das violências também submerso e invisível conforme as concepções de Galtung (1990) e conseqüentemente a última parte da base do iceberg, diz respeito a violência cultural, que no caso da violência doméstica e familiar contra a mulher, se manifesta por meio do machismo (que é resquício do patriarcalismo) e da dominação masculina. Esse tipo de violência se expressa em humor machista, chantagem, controle psicológico, isolamento social, violência moral, entre outros.

A analogia realizada entre os estudos de Galtung (1990) sobre o triângulo das violências e as expressões de violência doméstica e familiar contra a mulher dispostas por meio da Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) pode ser representada com a figura de um triângulo de violência doméstica e familiar contra a mulher. A representação desse triângulo de violência doméstica e familiar contra a mulher pode ser sistematizado na figura (Figura 4) a seguir:

Figura 4 – Triângulo de violência doméstica e familiar contra a mulher elaborado a partir dos estudos de Johan Galtung (1990), destacando os tipos de violências visíveis e invisíveis e as expressões de violência contra a mulher conforme a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006)



Fonte: A autora (2024). Adaptado de Johan Galtung (1990) e Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006)

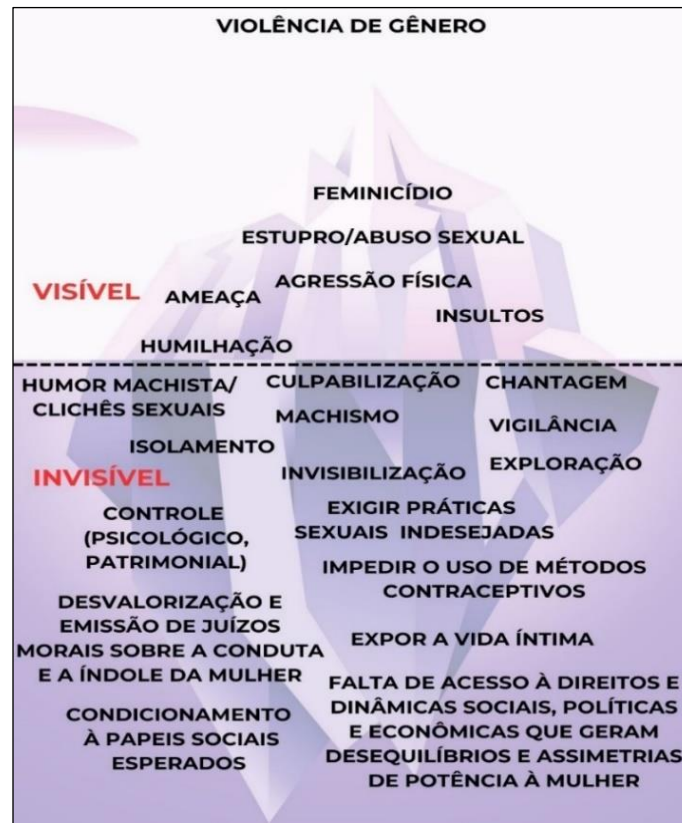
É fundamental considerar toda a complexidade e todas as “camadas” que envolvem a violência doméstica e familiar contra a mulher a fim de que se possa buscar alternativas e construir caminhos para a prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência. Compreender todas as dimensões desse fenômeno possibilita “fazer leituras” da realidade e entender por que em pleno século XXI, diante da existência de leis e medidas protetivas, assistenciais e repressivas, tais violências continuam sendo praticadas contra a mulher.

Mesmo com avanços em termos de dispositivos legais e políticas públicas, verifica-se que manifestações de violências contra a mulher ainda justificam-se por argumentações de que a mulher não está cumprindo direito seu papel de mãe, de esposa e de dona de casa, por voltar-se para o trabalho, estudos e/ou redes sociais. Nesse sentido, a ordem tradicional é mantida, todavia, é ressignificada. Valores e padrões sexistas são remodelados pautando-se na dominação por meio de disputas simbólicas e materiais que ocorrem no espaço doméstico e se projetam em outros âmbitos, processando-se em espaços públicos e institucionais (Bandeira, 2019).

A partir dos entendimentos sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher fundamentando-se no que estabelece a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) acerca das expressões de violência e os tipos de violências estruturados por Galtung (1990) é possível que se realize também uma analogia entre tais concepções e o iceberg proposto nos estudos de Amaral (2015).

Desse modo, a representação da analogia entre as expressões da violência contra a mulher conforme a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), os tipos de violências estruturados por Galtung (1990) e o iceberg de Amaral (2015) foi sistematizada por meio da Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Sistematização da analogia entre as expressões de violência contra a mulher conforme a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), os tipos de violências estruturados por Galtung (1990) e o iceberg de Amaral (2015) destacando as violências visíveis e invisíveis contra a mulher



Fonte: A autora (2024). Adaptado de Johan Galtung (1990), Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) e Amaral (2015)

A partir de tal figura percebe-se a intensidade das violações e violências que são cometidas contra as mulheres. Mesmo considerando várias expressões, a violência doméstica e familiar contra a mulher trata-se de apenas uma parte do contexto de violações vivenciadas por muitas mulheres. As mulheres do Sul global (com destaque para as brasileiras) tiveram seus direitos violados pela sua condição de mulher e não obstante, também por outros marcadores sociais.

No Brasil e na América latina as violações contra a mulher foram perpetradas desde a colonização pelos colonizadores europeus, principalmente contra as mulheres negras, indígenas e mestiças, contribuindo para os mitos da democracia racial (Carneiro, 2019) e para a classificação das mulheres em raças, ampliando ainda mais as desigualdades, submetendo-as a inferioridade e a marginalização.

Verifica-se por meio da historicidade que as mulheres sofreram violações e violências resultantes da intersecção de gênero, raça e classe social. Compreender a violência doméstica e familiar contra a mulher é ponderar toda a complexidade que envolve tal fenômeno, uma vez

que essa forma de violência perpassa pelas discussões de gênero, sexualidade, raça e classe em uma perspectiva de interseccionalidade (Lugones, 2020).

Destarte, torna-se fundamental compreender que as discrepâncias nas relações de gênero não acontecem de forma isolada a outros marcadores sociais, dado que, aliadas ao racismo e a classe social, são potencializadas na ordem do sistema capitalista. Assim, cada pessoa vive as opressões de gênero, classe, raça, sexualidade, etc. e as sobreposições/intersecções desses marcadores de formas e intensidades diferentes. A partir da interseccionalidade há um redimensionamento na compreensão do fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher ao considerar as diversas formas de violações e violências pelas quais as mulheres são atingidas.

O termo *intersectionality* (interseccionalidade) foi criado pela jurista norte americana Kimberlé Crenshaw e trata-se de:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade é um instrumento teórico e metodológico fundamental para o questionamento às relações hierárquicas de opressão, evidenciando as diversas estruturas e as sobreposições de marcadores sociais que invisibilizam as necessidades e as violações que sofrem as mulheres. Nesse sentido, Angela Davis (2016), assevera que a interseccionalidade possibilita nos olhares para a realidade, um processo de descoberta e alerta:

[...] para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar [...]. Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer investigação feminista [...]. Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não ortodoxas formas de fazer análise feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa de forças de normativa para monitorar a investigação [...] na busca de uma “linha correta”. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (Davis, 2016, p. 79).

Compreender as vivências das mulheres, a violação e as violências que elas sofrem é considerar a realidade e todas as matrizes de opressão que atuam sobre elas “como o racismo, a heterossexualidade, colonialismo e o classicismo e suas expressões estruturais, ideologias e

aspectos interpessoais [...] que precisam de uma compreensão profunda acerca de como foram produzidas” (Curiel, 2020, p. 132). Não se trata de demonstrar se as pessoas são mulheres, negras ou pobres, trata-se de compreender as causas e condições pelas quais são racializadas, empobrecidas e sexualizadas (Curiel, 2020). No sentido de compreender sobre as opressões que sobrepostas umas às outras corroboram para que as violações e violências contra a mulher sejam acometidas, Joaquín Herrera Flores (2005), aduz que é necessário se atentar ao:

conjunto de facetas que suponen la opresión, debe tener en cuenta, en primer lugar, que no estamos ante fenómenos aislados sino interrelacionados y fluidos, y, en segundo lugar, que las políticas de distribución no son suficientes; las injusticias que proceden de la actual complejidad de la opresión no se eliminan únicamente a través de la redistribución de bienes: para ello “se requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo, y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural”. O lo que es lo mismo, cambiar el sentido de lo político y crear una atmósfera cultural y simbólica de denuncia y de alternativa (Herrera Flores, 2005, p. 98-99).

A prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres deve se atentar para todos os marcadores que de maneira cruzada, sobreposta e imbricada ampliam as violações vivenciadas por elas. A prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência deve promover estratégias ancorando-se em ações conjuntas entre diversos setores da sociedade, uma vez que essa forma de violência é multifacetada, complexa e afeta a toda a sociedade. Estratégias coletivas nesse sentido, contribuem para a desnaturalização de padrões sexistas “em favor de uma cultura de paz e de não-violência, que tem como princípio fundamental o respeito à vida dos demais, a vivência dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência [...]” (Jares, 2008, p. 35), disseminando o conhecimento e a construção de valores éticos de irrestrito respeito ao ser humano.

Compreender o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher em toda a sua complexidade é assimilar esta forma de violência a partir da perspectiva de gênero, da sexualidade, da etnia, da classe social, etc. e as opressões resultantes desses marcadores sociais e de suas sobreposições. As opressões e violações sofridas pelas mulheres precisam ser concebidas e tratadas como questões de segurança pública, de justiça, de saúde, de assistência social, de educação, entre outros, fazendo parte das agendas desses setores para atuar na sua prevenção e enfrentamento. Diante de tais acepções, no próximo item é apresentado um panorama da violência doméstica e familiar contra a mulher na atualidade.

2.2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM PANORAMA ATUAL

A conjuntura de determinadas manifestações de violência tem relações intrínsecas com a historicidade no que concerne às relações sociais, econômicas, culturais e políticas ao longo de processos de constituição da própria sociedade. Todavia, o aspecto cultural originado no bojo das relações sociais é o elemento mais permanente da sociedade e que determina as interações entre as pessoas, se expressando na estrutura social, nos cenários, acontecimentos e nas relações de força. Destarte, sobre os aspectos que incidem sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher no cenário brasileiro, Bandeira (2017) assevera que se trata de:

[...] uma força social herdada de ordem patriarcal e dotada de capacidade estruturante da realidade social. Esta se torna uma modalidade expressiva em nossa sociedade, posta que está carregada de significados e significações, e cujas relações sociais são permeadas por relações de dominação e de poder [...] (Bandeira, 2017, p. 21).

Compreender a violência doméstica e familiar contra a mulher é, portanto, considerar todos os aspectos que incidem sobre ela. Apreender tal fenômeno requer a assimilação das associações e sobreposições entre os diversos marcadores sociais permitindo a análise e o entendimento de sua complexidade a fim de fundamentar e fomentar lutas pelo acesso e garantias de direitos humanos. Tais compreensões sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher possibilitam que tal manifestação de violência seja prevenida e enfrentada por meio de diversas ações e estratégias, diante da identificação das relações de interdependência entre os marcadores sociais.

Diante das lutas pelo acesso a condições dignas de vida e pelo fim das violências expressas na realidade social, os direitos compreendidos como produtos culturais, foram elaborados como respostas as violações e violências sofridas pelas mulheres. Um dos marcos iniciais para garantir às mulheres uma vida digna e livre de violações foi a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas no Brasil, 1948) estabelece a existência dos direitos humanos como direitos inerentes a todas as pessoas, pela sua condição e essência humana. Tal Declaração estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Nações Unidas no Brasil, 1948) e que todos têm os mesmos direitos “na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher [...]” (Nações Unidas no Brasil, 1948).

No cenário internacional dos direitos humanos, subsidiando os direitos das mulheres, o Brasil tem dois tratados ratificados no que concerne essencialmente aos direitos das mulheres:

a convenção coordenada pela ONU denominada de Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW (1979) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994). Ambos tratados internacionais que o Brasil ratificou criam obrigações internas a serem realizadas frente a comunidade internacional e que surtem efeitos concretos no sistema político, normativo e judicial do Estado brasileiro, originando novos direitos para as mulheres e que contam com uma última instância internacional de decisão, caso todos os recursos disponíveis no Brasil falhem na realização da justiça (Teles; Melo, 2012).

Como já abordado anteriormente, a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito brasileiro tem como base fundamental a Lei Federal nº 11.340/2006, denominada e conhecida como “Lei Maria da Penha” (Brasil, 2006), que foi promulgada com o objetivo de ser um instrumento de lutas e de fomento a políticas públicas que visem prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil. Em 2015, também foi promulgada a Lei Federal nº 13.104/2015 (Brasil, 2015) que passa a prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, cometidos contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, sejam elas envolvendo a violência doméstica e familiar e/ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Mesmo diante dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, de leis específicas acerca da violência contra a mulher e da ampliação da judicialização das violências contra a mulher nos últimos anos, estas formas de violência são muito expressivas no país.

Considerando que essa dissertação defende que a violência doméstica e familiar contra a mulher é um fenômeno que atinge as mulheres e toda a sociedade e compreende que a educação por meio de estratégias e ações pedagógicas podem contribuir para a prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência, identificou-se a necessidade de compreender o panorama da violência contra a mulher na atual conjuntura no Brasil.

Desse modo, a partir de dados obtidos na plataforma da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023 (Brasil, 2024) e da ferramenta de análise de dados online *Google Looker Studio*, foi realizado um estudo quanti-qualitativo a fim de levantar estatísticas sobre a violência contra a mulher no Brasil, no segundo semestre de 2023.

Em vista do trabalho com dados estatísticos, Salles Filho (2019) chama a atenção e convida a refletir sobre os dados acumulados nos últimos anos referentes às violências, uma vez que conforme o autor, os dados não têm serventia se não vierem acompanhados de uma

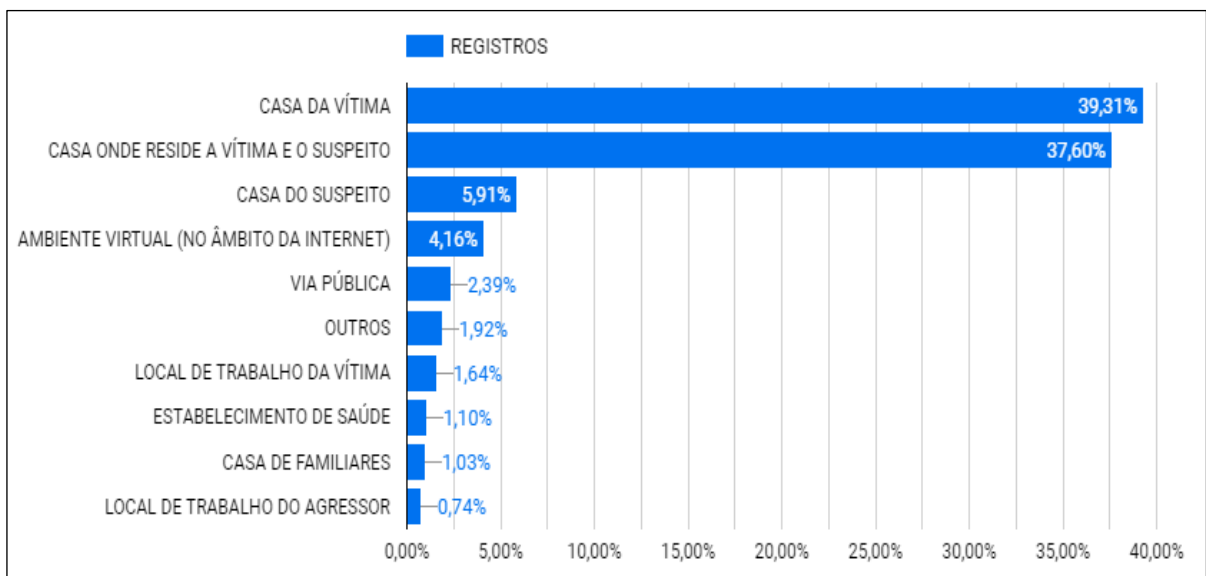
análise qualitativa sobre as causas, raízes e desdobramentos. As análises estatísticas devem ser usadas como ferramentas de reflexão sobre as relações entre o ser humano, as convivências, valores humanos e o acesso aos direitos humanos a fim de subsidiar procedimentos pedagógicos e preventivos para as violências (Salles Filho, 2019).

O estudo quanti-qualitativo foi realizado analisando variáveis que estão associadas ao fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher e suas relações à luz de compreensões sobre suas raízes e desdobramentos e que podem ser entendidas como marcadores sociais que corroboram para as manifestações dessa forma de violência.

Conforme os dados obtidos quanto aos canais de atendimento de ocorrência de violência contra a mulher no segundo semestre de 2023, contabilizando 329.416 registros, os canais de denúncia mais utilizados pelos(as) denunciante(s) foram via contato telefônico apresentando 295.977 registros, via WhatsApp com 26.804 registros, via Web chat com 2.773, via e-mail com 2.070 e via processo SEI com 715 registros (Brasil, 2024).

De acordo com as análises realizadas acerca do número de registros de violência usando a variável de sexo feminino como a vítima das violações associado aos cenários em que ocorreram as manifestações de violências, verifica-se que a casa em que a vítima reside é o cenário em que mais ocorrem violações contra a mulher. O segundo cenário em que mais acontecem tais violações trata-se da casa em que a vítima e o suspeito das agressões convivem (Brasil, 2024). Tais cenários podem ser observados no gráfico a seguir. O Gráfico 1 demonstra os dados referentes aos principais cenários de violações contra a mulher.

Gráfico 1 – Dados referentes aos principais cenários de violações contra a mulher

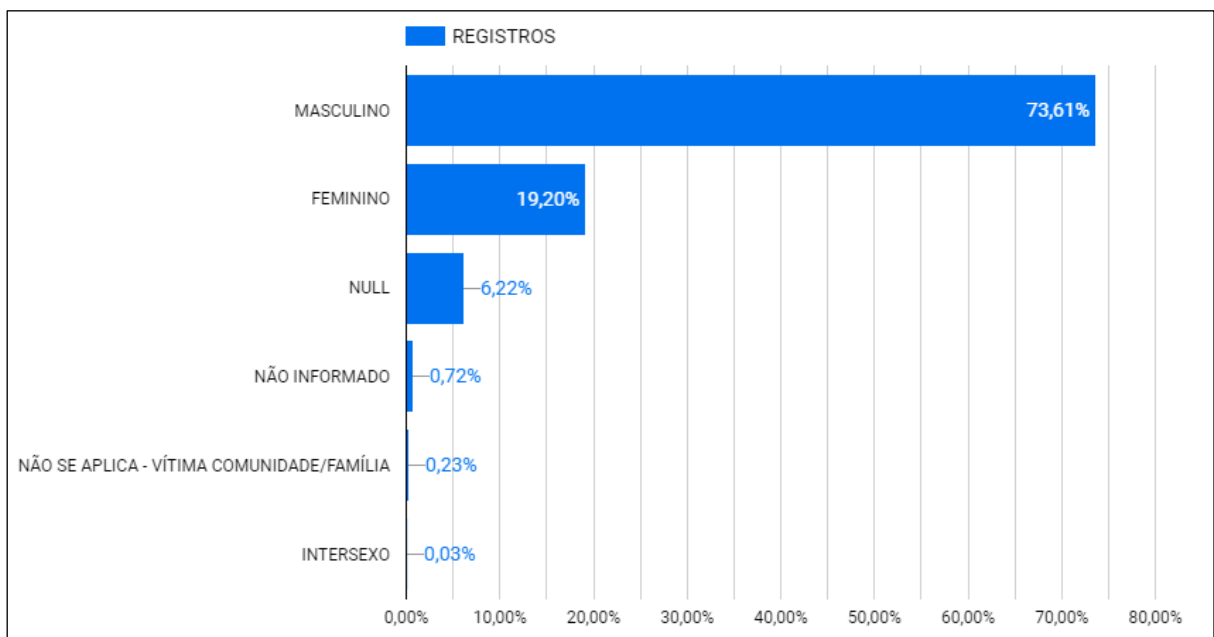


Fonte: (Brasil, 2024)

Nesse sentido, percebe-se que a violência contra a mulher cometida no âmbito doméstico e nas relações com os companheiros são naturalizadas e banalizadas a partir de convenções de gênero que atribuem papéis sociais a homens e mulheres. Essa forma de violência pode ser entendida como resultante da “expressão exacerbada da insuficiente autonomia das mulheres em várias situações, seja por motivações financeiras, envolvimento emocional e afetivo ou ainda, pelas próprias convenções de gênero [...] que ainda se inserem nessa ordem social e familiar persistentemente patriarcal” (Lira; De Barros, 2015, p. 293). Diante desses registros de violência contra a mulher percebe-se que tais formas de violações ocorrem em sua maioria no espaço doméstico e em relações “afetivas”, espaços e relações que seriam justamente as quais as mulheres deveriam se sentir estimadas, seguras e protegidas.

Com a análise dos dados ao serem cruzadas as variáveis de sexo da vítima e o sexo dos(as) suspeitos(as), percebe-se que existe associação significativa entre o sexo das vítimas das violações ser feminino e dos suspeitos serem do sexo masculino. Os números de registros demonstram que das 330.260 ocorrências, 329.416 violações ocorreram contra mulheres. Os dados também evidenciam que 73,64% dos suspeitos de terem cometido as violações contra as mulheres são do sexo masculino (Brasil, 2024), conforme demonstra o gráfico a seguir. O Gráfico 2 demonstra os dados referentes ao sexo dos suspeitos de terem cometido as violações contra a mulher.

Gráfico 2 – Dados referentes ao sexo dos suspeitos de terem cometido as violações contra a mulher



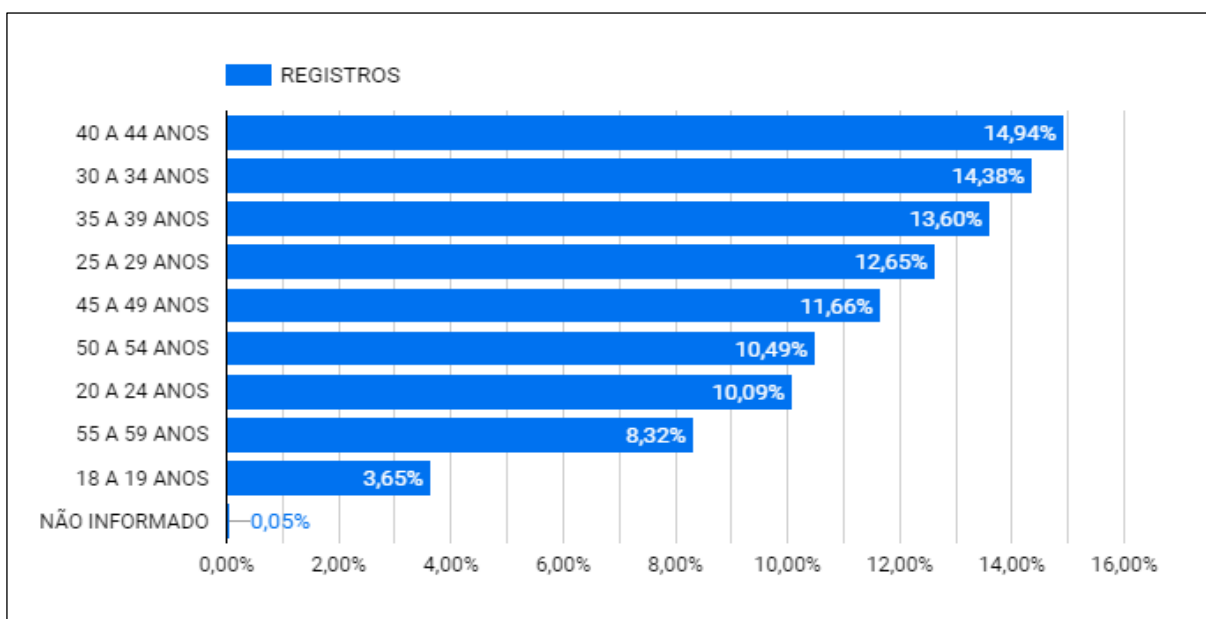
Fonte: (Brasil, 2024)

A partir desses dados percebe-se que embora homens também possam figurar como vítimas de violência doméstica e familiar, predominam as situações em que a mulher é o sujeito violado e o homem é o principal sujeito que comete as violações contra a mulher pela condição de companheiro da vítima. Essas relações de violência do homem para com a mulher reforçam a presença da cultura patriarcal (Gazalé, 2017) conforme a perspectiva desse estudo.

Conforme Teles e Melo (2012, p. 23), “de um modo geral, a violência de gênero é praticada pelo homem para dominar a mulher e não eliminá-la fisicamente. A intenção masculina é possuí-la, é tê-la como sua propriedade, determinar o que ela deve desejar, pensar, vestir”, tendo-a sob seu controle. Nesse sentido, é perceptível que a cultura patriarcal e machista que viola os direitos humanos da mulher e que se instaura na estrutura e nas relações sociais, é estatisticamente comprovada com a análise dos dados da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023. Tal análise converge com o debate que aponta que, nos casos de violência contra as mulheres, os homens figuram como principais violadores (Hooks, 2018; Saffioti, 2015).

Com base nos dados analisados ao serem cruzadas as variáveis de gênero e a faixa etária das mulheres vítimas de violência, percebe-se que há uma grande variação quanto a idade das mulheres que sofreram tais violações, compreendendo idades entre os 18 e 59 anos (Brasil, 2024), conforme demonstra o gráfico a seguir. O Gráfico 3 demonstra os dados referentes a faixa etária das mulheres que sofreram violações.

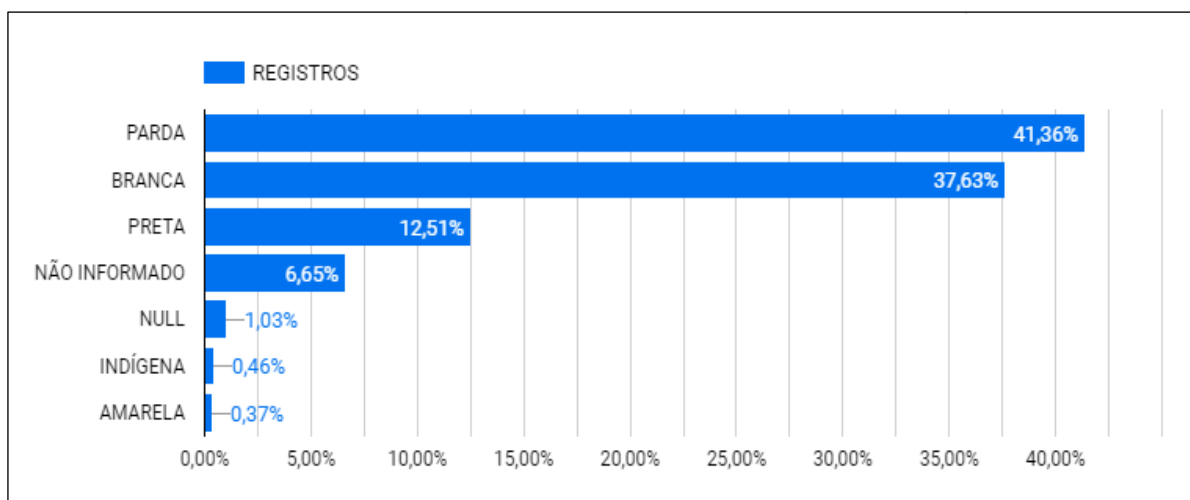
Gráfico 3 – Dados referentes a faixa etária das mulheres que sofreram violações



Fonte: (Brasil, 2024)

No que diz respeito a análise dos dados acerca da raça/cor da vítima verifica-se que o maior número de violações se expressou em relação às mulheres que se auto declararam ou se identificaram como pardas sendo 41,36%, seguido pelas mulheres que se consideraram brancas sendo 37,63 % e o terceiro maior percentual de violência cometido contra mulheres foi em relação às mulheres que se auto definiram como pretas, sendo 12,51 % (Brasil, 2024), conforme pode ser observado no gráfico 4. O gráfico 4 demonstra os dados referentes aos registros de violência contra a mulher considerando a raça e cor da vítima.

Gráfico 4 – Dados referentes aos registros de violência contra a mulher considerando a raça e cor da vítima

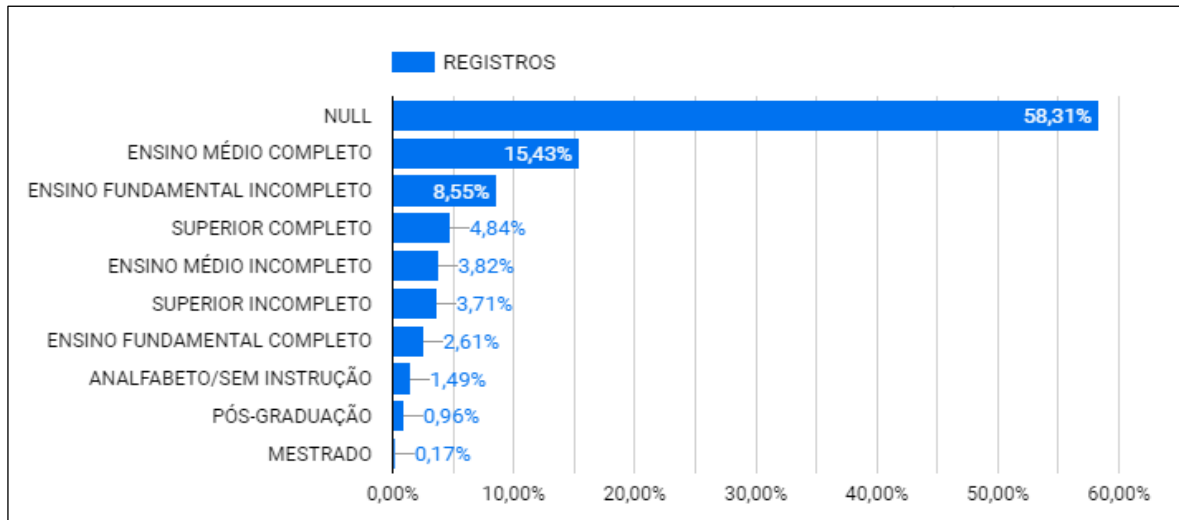


Fonte: (Brasil, 2024)

Com a análise desses dados verifica-se que o maior número de violência contra a mulher quanto à sua raça/cor se expressou em relação às mulheres pardas, brancas e negras. Contudo, o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher atinge vários grupos de diferentes raças/cores bem como os povos originários.

De acordo com a análise de dados realizada a partir dos registros do grau de instrução das mulheres vítimas de violência, verifica-se que a maioria dos(as) denunciante(s) dessas ocorrências não preencheu esta informação, seguida dos(as) denunciante(s) que declararam que as vítimas possuíam o ensino médio completo e em seguida aparecem as vítimas que tem como grau de instrução o ensino fundamental incompleto (Brasil, 2024). Com a análise relativa ao grau de instrução das vítimas de violência também percebe-se que quanto maior o grau de instrução da mulher menor a incidência de casos de violação (Brasil, 2024), como demonstrado no gráfico 5. O gráfico 5 apresenta os dados referentes ao grau de instrução das mulheres vítimas de violência.

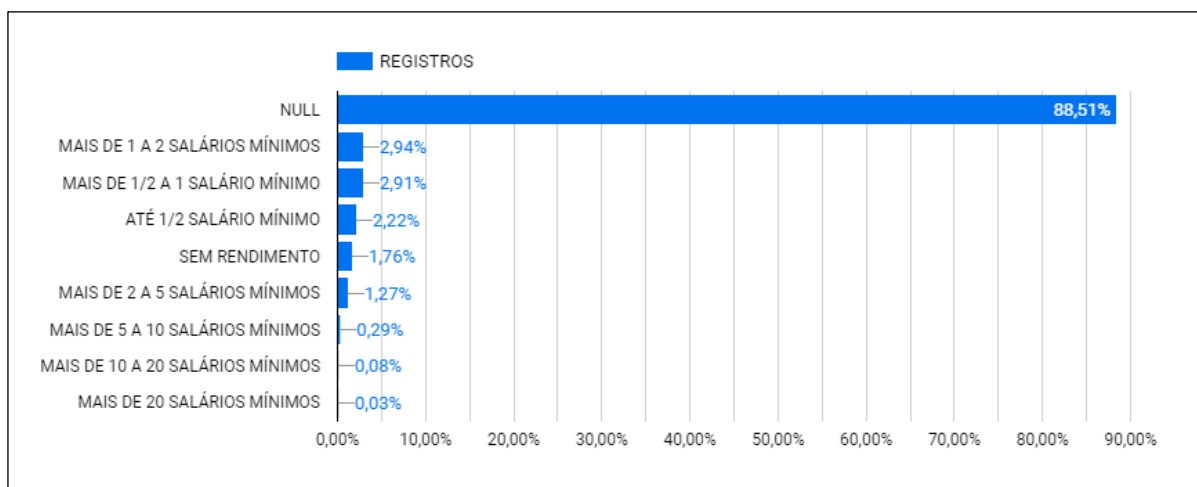
Gráfico 5 – Dados referentes ao grau de instrução das mulheres vítimas de violência



Fonte: (Brasil, 2024)

Conforme os dados analisados ao serem cruzadas as variáveis de gênero da vítima e a faixa de renda da vítima, percebe-se que a maioria dos(as) denunciante(s) dessas ocorrências não preencheu esta informação, seguida dos(as) denunciante(s) que declararam que as vítimas possuíam mais de 1 a 2 salários-mínimos e em seguida aparecem as vítimas que tiveram suas faixas de renda declaradas como mais de 1/2 a 1 salário-mínimo (Brasil, 2024). A partir da análise da faixa de renda das vítimas de violência também percebe-se que quanto maior a faixa de renda da mulher menor a incidência de casos de violação (Brasil, 2024), como demonstrado no gráfico 6. O gráfico 6 apresenta os dados referentes a faixa salarial das mulheres vítimas de violência.

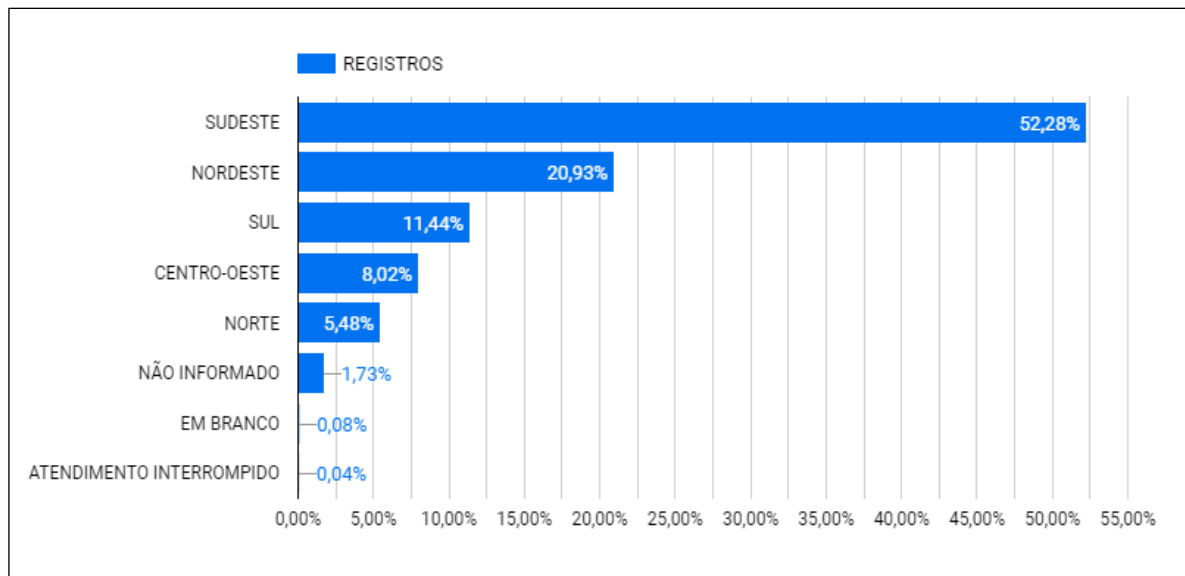
Gráfico 6 – Dados referentes a faixa salarial das mulheres vítimas de violência



Fonte: (Brasil, 2024)

Por fim, a análise de dados realizada acerca do número de registros de violência quanto a região em que foram cometidas as violações e as denúncias, verifica-se que elas ocorreram em todas as regiões brasileiras (Brasil, 2024) conforme pode ser observado no gráfico a seguir. O gráfico 7 demonstra as ocorrências de violações contra a mulher de acordo com as regiões brasileiras.

Gráfico 7 - Dados sobre as ocorrências de violações contra a mulher de acordo com as regiões brasileiras



Fonte: (Brasil, 2024)

A partir dessa análise verifica-se que as violações contra a mulher apresentam maior percentual de registros de violações na região sudeste e o menor percentual de registros na região norte. Contudo, é fundamental entender que esses dados de violações por regiões são relativos e devem ser compreendidos considerando que determinadas regiões têm maior densidade demográfica que outras.

No Brasil, as maiores concentrações populacionais situam-se nas capitais estaduais, nos municípios (re)conhecidos por serem polos de industrialização ou que se destacam por serem setores de bens e consumo ou nas zonas litorâneas. Conforme o Censo de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022a), a região sudeste é a mais populosa, com um total de habitantes que equivale a 41,8% da população do país, seguida da região nordeste com um total de habitantes que equivale a 26,9%, seguida da região sul com um total de habitantes que corresponde a 14,7%. As regiões menos populosas são a região norte com um total de habitantes que corresponde a 8,5% e a região centro-oeste com um total de habitantes que corresponde a 8,02% da população (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022a). Essas informações

sobre as regiões relacionadas aos dados Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023 (Brasil, 2024) auxiliam na compreensão acerca das expressividades da violência contra a mulher tendo por recorte os estados brasileiros.

É fundamental destacar, com base na análise dos dados, que as manifestações de violência doméstica e familiar contra a mulher ocorrem em todos os âmbitos da sociedade, expressando-se em situações de violações que ocorrem com vítimas com diferentes faixas etárias, graus de instrução, faixas salariais, cenários e contextos. No entanto, esse fenômeno não atinge a todas as mulheres da mesma maneira, se constituindo como uma manifestação resultante da articulação e/ou da sobreposição de marcadores sociais oriundos do colonialismo-patriarcalismo-capitalismo.

Dessarte, os dados obtidos a partir da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023 (Brasil, 2024), permitem que se compreendam as situações da violência contra a mulher de maneira mais pontual, fornecendo um panorama geral. Todavia, compreender o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher requer considerar todos os marcadores que corroboram para que tais situações de violações ocorram. Quando se aborda o tratamento da violência contra a mulher de forma exclusivamente quantitativa e generalizante sem considerar raça, gênero e classe, são excluídas as mulheres que vivenciam as violências de classe, raça e gênero de maneira simultânea (Bernardes; Albuquerque, 2016). Ou seja, a condição de mulher pode contribuir para que ela sofra violações e quando unida às questões de classe, raça, sexualidade etc., em uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002), tais violações são potencializadas.

Diante de tais cenários, verifica-se que apenas a judicialização da violência doméstica e familiar contra a mulher por meio de medidas protetivas para as mulheres e penalizações aos agressores não conseguem resolver tais expressões e prevenir essas manifestações de violência, pois apesar de já existem leis e normativas acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher que abarcam tais questões, a sua ocorrência é muito frequente. A violência doméstica e familiar contra a mulher é multifacetada, tendo seu cerne em relações desiguais pautadas no sistema colonialista-patriarcal-capitalista. Desse modo, outras alternativas e possibilidades que transformem a base dos valores e concepções a médio prazo e que alterem tais cenários são essenciais.

Reitera-se que os dispositivos legais corroboram para o enfrentamento das ocorrências dessa forma de violência, porém, a maioria deles atua sobre uma determinada vítima ou situação, tendo um caráter mais imediato e pontual. É imprescindível que as lutas pelo acesso

a condições básicas de vida e aos direitos humanos sejam travadas diariamente a fim de possibilitar aos sujeitos as bases materiais para uma vida digna e propiciar que todos possam viver uma vida livre de violências.

Para tanto, os direitos humanos devem ser entendidos para além de legislações, mas como produtos culturais que emergem de necessidade e que visam formar a materialidade da dignidade e bases materiais da paz, sendo assim, um instrumento de lutas diante de contextos e realidades. Nesse sentido, Herrera Flores (2005) aduz que os direitos humanos devem ser compreendidos:

no como realidades normativas o ideais reificadas por los aparatos ideológicos del sistema dominante que los considera “manifestaciones” de una humanidad abstracta e indiferenciada, bajo la que dichas situaciones de dominación y subordinación quedan enmascaradas. En realidad, lo que subyace a la convención terminológica derechos humanos, son los diferentes y plurales procesos históricos de lucha por la dignidad humana. Siendo el contenido esencial de ésta, toda forma de hacer humano antagonista con la división social del trabajo y de los roles cotidianos que coloca a unos en posiciones privilegiadas en relación con los bienes necesarios para la vida y a otros en marcos de desigualdad, de subordinación y de falta de medios para llevar al debate público sus pretensiones de dignidad. Paralelamente a nuestra denuncia de los procesos de división social del trabajo y del acceso a los bienes, hay que reflexionar sobre cómo ir actuando política, social y teóricamente para hacer visibles esas otras dominaciones (la creación de espacios de visibilidad) que no son más que otras formas —junto a la dominación de clase y la constatación de que unas y otras se entrelazan sistemáticamente— de secuestrar la capacidad humana de hacer y de actuar con el objetivo de transformar el mundo (la creación de espacios de lucha) (Herrera Flores, 2005, p. 151).

Considerando que os tratados internacionais e a existência de leis específicas acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher são algumas das formas de enfrentamento a essa forma de violência e que os índices estatísticos dessa forma de violência continuam expressivos no cenário brasileiro, concebe-se que estratégias e ações para além da esfera judicial e que objetivem a prevenção dessa forma de violência tão complexa e multifacetada são necessárias.

Conforme as diretrizes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Brasil, 2011, p. 32-33), para enfrentar e prevenir tal manifestação de violência é fundamental que sejam implementadas “medidas preventivas nas políticas públicas, de maneira integrada e intersetorial nas áreas de saúde, educação, assistência, turismo, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça”. Perante essa necessidade, foi criada a Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021), com o objetivo de ser um instrumento de luta e combate à violência de gênero no Brasil no âmbito educacional.

A Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) trata-se da primeira normativa que preconiza o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos sobre a violência contra a mulher no âmbito da educação formal, em uma perspectiva transversal. A sanção desta lei evidencia que apesar de existirem leis e normativas que penalizem violações e violências contra a mulher, é necessário atuar para prevenir e enfrentar a violência de gênero desde a infância, desnaturalizando concepções, valores e ideários construídos e permeados socialmente em relação aos papéis sociais imbuídos aos gêneros, contribuindo na caminhada para construção da paz e de uma cultura de paz.

Para que haja o enfrentamento e a prevenção da violência e mais especificamente da violência doméstica e familiar contra a mulher é essencial que as relações humanas sejam qualificadas e para tanto a escola tem um papel de destaque nas convivências coletivas cotidianas.

Diante disso, as reflexões acerca da relevância do papel social da escola e dos(as) educadores(as) como agentes de transformação social que contribuem para o enfrentamento e a prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher e para a construção de uma cultura de paz, principalmente a partir da Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) serão desenvolvidas no próximo subtópico.

2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Em face do que vem sendo desenvolvido e defendido nesta dissertação, percebe-se que ainda estamos diante de uma sociedade que vive sob uma constante cultura de violência. Há o reconhecimento de que modelos violentos de homem e de sociedade persistem. Tais reproduções violentas manifestam-se tanto no imaginário quanto nas ações dos sujeitos, principalmente em relação aos que já tiveram tais concepções incutidas e/ou que se adaptaram a este modelo. No entanto, trata-se de um modelo que precisa ser transformado, a fim de que todas as pessoas vivam em condições dignas e livres de violência.

A paz não pode ser um processo ideal e intangível, deve construir-se tendo por fundamento bases e condições materiais para acontecer. Faz-se necessário, desse modo, um modelo de justiça, de ciência e de educação que promovam a paz e lutem contra todas as formas de violências, uma vez que violências só poderão fomentar a violência na sociedade (Salles Filho, 2019).

Posto isso, torna-se fundamental refletir e promover ações de prevenção e de enfrentamento as violências para que cultura de paz e de não violência seja construída. Verifica-

se que existem leis, normativas e políticas públicas que são instrumentos ou que fornecem subsídios para lutar contra as situações de violações e violências, principalmente no que diz respeito a violência doméstica e familiar contra a mulher e que estas são fundamentais para que se alterem e transformem as conjunturas, promovendo mudanças em âmbito estrutural. As mudanças estruturais devem ancorar-se em bases culturais. Já a mudança na base cultural, precisa de transformações humanas e sociais para que se realizem as transformações em prol de uma cultura de paz.

Como já evidenciado, entre as medidas preventivas e de enfrentamento as expressões de violência doméstica e familiar contra a mulher encontra-se o importante e necessário trabalho da educação e das instituições de ensino como espaços de reflexão, discussão e formação dos sujeitos. As instituições de ensino a partir de práticas e convivências auxiliam na construção de valores e ações positivas que rompem com ciclos de violência e preconceitos em relação aos gêneros. Partindo de tais pressupostos, considerou-se necessário evidenciar o papel social da escola neste trabalho compreendendo-a como uma importante instituição socializadora dos sujeitos, que pode contribuir para a desconstrução e a desnaturalização de estereótipos femininos e masculinos e para a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Diante do entendimento de que essa forma de violência é um fenômeno resultante de opressões sobrepostas, torna-se crucial que medidas de prevenção e enfrentamento a essa forma de violência sejam pensadas em detrimento da resolução de violações já sofridas pelas mulheres e de questões de médio prazo por meio de leis e políticas públicas que alteram a conjuntura. Torna-se essencial atingir as camadas mais profundas que envolvem tal fenômeno e que estão relacionadas diretamente com paradigmas e concepções culturais, necessitando de medidas a serem construídas a longo prazo, de forma processual, para desconstruir e desnaturalizar tais concepções e paradigmas.

Uma possibilidade de caminho para a promoção das transformações culturais visando a construção da paz e da cultura de paz e a prevenção e o enfrentamento à violência contra a mulher pode ser trilhado a partir da educação. Tal caminho pode ser construído a partir da educação informal, da educação não formal e dos sistemas formais de educação a fim de que em todos os âmbitos educativos se reconheçam as mudanças necessárias e por meio de valores, ações e práticas aconteçam as transformações necessárias de maneira incessante (Salles Filho, 2019).

A educação é um dos processos de socialização que vão transmitindo aos sujeitos os conhecimentos, valores e padrões de uma sociedade, promovendo o desenvolvimento social e cognitivo do ser humano (Oliveira, 2001). A educação enquanto processo social tanto em ambientes formais como não formais garante a interlocução entre indivíduo, a espécie e a sociedade, visto que as relações são inerentes aos seres humanos e precisam ser entendidas, vivenciadas e praticadas possibilitando a realização humana (Salles Filho, 2019).

Embora a educação informal se faça presente em toda e qualquer sociedade em condições variáveis ao longo do tempo e espaço, a escola é pensada, organizada e encarregada pela educação formal, trabalhando a sistematização dos conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade (Oliveira, 2001). Além da escola desempenhar sua função no que tange a educação formal e a construção de conhecimentos, é também um espaço de socialização e intensa relação social e como integra a sociedade é também reflexo dela. Para tanto, é importante considerar que muitas situações conflituosas, de dificuldades de aprendizagens e de manifestações agressivas que emergem no espaço escolar advêm de situações de fora do espaço escolar. De acordo com Gadotti (1979):

[...] a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la (Gadotti, 1979, p.13).

Nesse sentido, os problemas práticos da escola não são apenas os desentendimentos e as “brigas na saída”, mas tratam-se de questões que envolvem violações, violências e convivências humanas e estas devem ser pensadas em relação à educação (Salles Filho, 2019). Diante disso, é fundamental considerar que as relações humanas que permeiam a vida em sociedade interferem no espaço escolar e nas relações sociais dentro dela, pois conforme Pontes (2020):

A escola está inserida em um sistema de ensino, imbuído de concepções, valores e padrões, todos permeados pela cultura vigente. No entanto, a comunidade que constrói a escola apresenta e anima seus paradigmas e valores, entrelaçados e costurados por todos os sujeitos ali atuantes: estudantes, famílias e profissionais da educação (Pontes, 2020, p. 68).

As escolas tem como função ensinar e formar os sujeitos para (con)viver em sociedade, mas também constituem-se em suas dimensões relacionais por valores e concepções carregadas por esses sujeitos que passam a frequentar esse espaço, podendo reproduzir as desigualdades e preconceitos ou atuar com vistas a transformação social (Louro,

2003).

Tais valores e concepções resultam de uma sociedade com traços coloniais, patriarcais e capitalistas que sempre privilegiaram o papel do homem como protetor, que tinha a vida pública e que imperava no mercado de trabalho e na vida social. Nesse sentido, percebe-se que as relações que são desencadeadas para que as mulheres conquistem espaços e tenham uma vida digna e longe de violências são resquício de que a estrutura colonial, patriarcal e capitalista precisa ser superada.

A sociedade brasileira possui uma herança marcante do modelo colonialista- patriarcal. Desde cedo os sujeitos são inseridos nesta sociedade que passa a reforçar as relações de gênero e incutir-lhes papéis sociais, estereótipos, condutas e comportamentos relativos aos ideais de gênero que vão sendo internalizados por eles, fundados nas diferenças biológicas entre homens e mulheres e nos valores que lhes são dados. Em vista disso, constroem-se concepções e práticas que distinguem cada gênero.

A propagação de concepções e ideários relativos aos papéis sociais masculinos e femininos socialmente construídos, as relações de desigualdades e de dominação diante de complexas redes de poder e que constituem hierarquias naturalizadas, também atingem o espaço escolar (Louro, 2003). As relações interpessoais permeadas por juízo de valores, preconceitos e violências adentram a escola, por isso a relevância e a urgência de enfrentá-los em toda sua complexidade. Assim, torna-se fundamental que haja o reconhecimento de que existe uma relação intrínseca entre a escola e a sociedade, em que uma produz a outra, para que se perceba que as mudanças que afetam uma afetam também a outra, mutuamente (Salles Filho, 2019).

Salles Filho (2019) assevera que, com o objetivo de promover mudanças sob a realidade deve-se partir da dimensão “desviante ou marginal” redimensionando as questões relativas à violência, compreendendo-a como fruto de desigualdades sociais e de políticas públicas deficientes e como estas questões manifestam-se na violência direta. De acordo com o autor, faz-se necessário que haja a “mudança de olhares, de trazer mais a vida para a escola, de colocar lado a lado o conhecimento e as práticas humanas” (Salles Filho, 2019, p. 141).

As instituições de ensino devem ser compreendidas como espaços fundamentais para a prevenção e o enfrentamento de violências e mais especificamente da violência doméstica e familiar contra a mulher, uma vez que são espaços de reflexão, discussão, de formação e desenvolvimento dos sujeitos. Estes espaços podem contribuir significativamente para a desnaturalização de violações e violências, de estereótipos de gênero, de masculinidades

hegemônicas e tóxicas, contribuindo para a igualdade de gênero e a prevenção e enfrentamento das violências, caminhando em direção a promoção da paz e da cultura de paz.

A escola como espaço instituído para propiciar o processo de ensino-aprendizagem, deve atuar contra construções histórico-sociais e realidades em que “as violências de toda ordem estão naturalizadas, tidas como normais entre seres humanos, estruturas, para a nossa própria sobrevivência” (Salles Filho, 2019, p. 37). Para Salles Filho (2019) a escola como espaço de convivência é:

[...] fundamental para exercitar relações significativamente positivas, na horizontalidade das interações, no recrudescimento do “machismo” como forma de projetar a vida, buscando a emancipação (de fato) das mulheres, que poderão afirmar cada vez mais suas qualidades na construção de uma identidade humana, e não estereótipos aceitos sem reflexão. [...] (Salles Filho, 2019, p. 329).

Pontes (2020) também aborda a relevância da educação e a importância da escola como espaço para desnaturalizar as manifestações de violências e atuar no enfrentamento e na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, considerando que:

[...] é notável a urgência para o debate sobre relações de gênero nas escolas. A educação é uma das formas eficazes de intervenção, por parte do Estado, com uma proposta que combata a violência de gênero contra a mulher por parte dos agressores. A escola, especialmente, deve atuar por meio de intervenções que possam reduzir as crenças que justificam, legitimam e perpetuam comportamentos abusivos e o uso de violência em relações domésticas e familiares. É por meio da educação que se pode ampliar a visão de mundo das pessoas envolvidas no ciclo de violência, no que tange a direitos, gênero, justiça e cidadania. E a escola, como locus primordial da construção do conhecimento, deve contribuir para a disputa de narrativa e desconstrução dessa naturalização de gêneros imutáveis, rumo a uma reconstrução social dos papéis de gênero (Pontes, 2020, p. 70).

A escola tem um papel social fundamental diante do enfrentamento e da prevenção da violência contra a mulher por ser um local de debates, reflexões e produção de conhecimentos, desnaturalizando o que foi construído e buscando construir outras possibilidades, rompendo com abordagens reducionistas e parciais (Salles Filho, 2019).

A partir do reconhecimento do papel social da educação e da escola na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher e de que o combate a essa forma de violência deve atingir o âmbito cultural da sociedade, no ano de 2021 foi criada a Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021), com o objetivo de ser um instrumento para a condução de estratégias pedagógicas de prevenção e de enfrentamento a violência de gênero no âmbito educacional brasileiro. Esta lei surge como uma possibilidade de promover a informação e

conhecimentos acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher nas instituições de ensino e de prevenção e enfrentamento a essa forma de violação aos direitos da mulher.

A Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) foi originada a partir do Projeto de Lei nº 598/2019, que altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ao incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. Tal projeto de lei se tornou a base para a criação da Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2019), sendo aprovado pelos parlamentares (senadores e deputados) que participaram diretamente de sua tramitação e posteriormente sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro. No que diz respeito aos parlamentares, destaca-se a sua atuação na proposição da Lei diante da percepção da necessidade da criação deste dispositivo a partir do viés educacional, em vista do número elevado de casos de violência contra a mulher e como medida de prevenção e enfrentamento a tal forma de violência em uma perspectiva estrutural (Agência Senado, 2022).

A relevância acerca da promulgação dessa Lei se deve ao fato dela ser a primeira normativa que estabelece a abordagem de conteúdos relativos à violência contra a mulher no âmbito da educação formal, em uma perspectiva transversal. Reitera-se que apesar de existirem leis e normativas que penalizem as violações e violências contra a mulher, é necessário atuar para prevenir e enfrentar a violência de gênero desde a infância, desnaturalizando concepções, valores e ideários construídos e permeados socialmente em relação aos papéis sociais de cada gênero.

A Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) altera o artigo 26 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e passa a vigorar incluindo o conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher com a seguinte redação:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996).

A partir da alteração na Lei Federal nº 9.394/1996 com a Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021), fica instituída também a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com o objetivo de:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021).

Com a promulgação da Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) - em decorrência do número expressivo de casos de violência doméstica e familiar contra a mulher – que objetiva desenvolver conteúdos sobre essa temática no âmbito educacional, concebe-se que existe a “compreensão social” de que a educação é um setor que pode atuar para o enfrentamento e para a prevenção dessa forma de violência. Diante desse entendimento percebe-se que a escola enquanto agência socializadora e formadora dos sujeitos é um campo ideal para a construção de valores e conhecimentos que rompam com antigos costumes e concepções que corroboram para manifestações e expressões de violações e violências.

Para tanto, é preciso que sejam desenvolvidas práticas de ensino e aprendizagem que trabalhem o respeito pelo outro e as relações de gênero de maneira desnaturalizada desde a infância, objetivando que a igualdade aconteça de forma efetiva e que os direitos humanos sejam garantidos a todos. Conforme Connell (1995, p. 189) “Se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica. [...] Se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser re-moldado”. Nesse processo de remoldagem social, a educação e a escola podem contribuir significativamente.

A educação como uma das práticas sociais de desenvolvimento humano deve corroborar para a construção de “alternativas para contextos de violência de toda ordem, desde a estrutural que compreende a sociedade até as diretas, que matam e mutilam. A paz é processo e uma cultura de paz dependerá de uma Educação para a Paz” (Salles Filho, 2019, p. 159- 160).

A Educação para a paz é a vertente pedagógica da cultura de paz e pode ser compreendida como um “campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma cultura de paz (Salles Filho, 2019, p. 9). Nesse sentido, a Educação para a Paz deve orientar as ações pedagógicas no espaço escolar, por meio de um processo educativo, contínuo e permanente,

crítico e não-violento que visa compreender as situações de violências (sejam elas diretas ou indiretas) e toda sua complexidade e também resolver os conflitos de forma criativa e pacífica. Tais ações fazem parte do caminho para a construção de uma Cultura de paz (Jares, 2007).

Quanto à cultura de paz, esta pode ser entendida como “o grande campo de atividades humanas que levam em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável” (Salles Filho, 2019, p. 9). A Cultura de paz trata-se de processos contínuos constituídos por ações que promovem a convivência harmoniosa, sendo que para isso, fundamenta-se na prevenção e no enfrentamento a todo tipo de violências, na busca de alternativas para resolver situações conflituosas de forma não-violenta, tendo a solidariedade, o respeito aos direitos humanos e a democracia como orientações, possibilitando a construção da paz e de uma cultura de paz (Jares, 2002).

Em vista disso, as instituições escolares como espaço de práticas sociais, de relações interpessoais e tendo a figura dos educadores como mediadores no processo de construção do conhecimento, podem propiciar a disseminação de informações, conhecimentos, possibilitar reflexões, discussões e problematizações sobre as relações sociais, a sociedade e as manifestações de violências.

Além disso, a escola pode viabilizar a construção de valores e atitudes junto aos educandos que contribuam para o desenvolvimento de um pensamento crítico que possibilite novas perspectivas e desnaturalizações sobre as hierarquias e relações de dominação entre os gêneros, atuando para o enfrentamento e a prevenção das violações e da violência doméstica e familiar contra a mulher, propiciando que todos vivam uma vida livre de violências. Portanto, a educação e as instituições escolares por meio de um trabalho pedagógico, podem possibilitar a construção de valores, princípios e concepções que promovam a igualdade e desnaturalizem toda forma de violência, sendo baluartes fundamentais para a construção da cultura de paz (Jares, 2002).

Esse papel social tão relevante acerca da escola como espaço de desnaturalização de concepções e condutas e de disseminação de informações, conhecimentos, reflexões e problematizações acerca da violência contra a mulher tem sido evidenciado diante das contribuições que tem oferecido a mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

Um relato sobre o importante papel social da escola em relação a uma situação de enfrentamento à violência doméstica e familiar, aconteceu com uma mulher no bairro Cara-Cara, no município de Ponta Grossa/Paraná, no dia 17 de agosto de 2023. O relato desse caso expõe que uma mulher vinha sofrendo violações e violência doméstica e, esta já tendo uma

medida protetiva de urgência como forma de proteção a essa forma de violência concedida em relação ao ex-companheiro, acabou sendo vítima de ameaças do homem que descumpriu tal medida. Encontrando-se em situação de vulnerabilidade, mesmo perante a medida protetiva, a mulher solicitou então, auxílio em uma escola municipal de Ponta Grossa. A escola municipal tendo informações de como proceder diante de situações como essa, prontamente auxiliou a mulher e acionou as autoridades competentes. Assim, a mulher pôde voltar para a casa e o ex-companheiro foi detido (Tribuna da Massa, 2023).

Outro relato sobre a contribuição da escola em relação a uma situação de enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher, aconteceu com uma vítima no município de Goioxim, no Paraná (há cerca de 80 km de Guarapuava), no dia 25 de agosto de 2023. A mulher vinha sofrendo violência doméstica na casa em que morava com o companheiro e buscou ajuda enviando uma carta para a escola em que o filho mais velho dela estuda. A mulher conta na carta que não podia sair de casa, nem mesmo acompanhada de seus dois filhos menores, que também são filhos do companheiro que cometia as violências contra ela. De acordo com o relato apenas o filho mais velho dela, tinha um pouco mais de liberdade, uma vez que frequenta a escola (Meio Dia Paraná-Ponta Grossa, 2023).

Conforme o relato, essa mulher era mantida (praticamente) em cárcere privado pelo ex-companheiro da vítima. A denúncia e o pedido de ajuda dessa mulher ocorreram após o filho mais velho dela assistir a uma palestra na escola em que estudava, em que um promotor de justiça do Ministério Público palestrou acerca do tema da violência doméstica e familiar contra a mulher por conta da campanha “Agosto lilás”, no mês de agosto, que é o mês de conscientização, prevenção e combate à violência contra a mulher. Após isso, o filho contou sobre a palestra da qual havia participado na escola e a mãe dele então escreveu uma carta solicitando ajuda e que o estudante entregou a escola relatando a situação de violência que ela vivenciava em casa com os filhos (Meio Dia Paraná-Ponta Grossa, 2023).

A mulher relata na carta que ela e os filhos precisavam de ajuda, pois o marido era muito agressivo com ela e também com o filho estudante e que não é filho desse ex-companheiro. A mulher pedia socorro e solicitava ajuda pois o marido a ameaçava constantemente e ameaçava os familiares dela caso se envolvessem nessa situação. A vítima relatava na carta que o companheiro ameaçava matar ou mandar alguém matar quem a ajudasse. Após o recebimento da carta, a escola reportou tal situação às autoridades competentes e tendo o Ministério Público sabido dessa carta, concedeu a essa mulher uma medida protetiva, proibindo esse homem de chegar perto dela e da família. Ainda, a vítima e a família foram

encaminhadas e abrigadas em um outro local, mantido em sigilo para a segurança da família. O ex-companheiro dela irá responder criminalmente diante dessas denúncias (Meio Dia Paraná-Ponta Grossa, 2023).

A reportagem enfatizou a coragem da mulher em denunciar a situação de violência doméstica sofrida e a escuta e o acolhimento praticados pela escola diante dessa situação de violência ao compreender que tinha um papel social a desempenhar para com essa vítima que se encontrava em situação de vulnerabilidade (Meio Dia Paraná-Ponta Grossa, 2023).

Diante desses relatos, percebe-se que estas denúncias são apenas algumas situações de violência que foram denunciadas. É importante refletir que há um grande número de mulheres que sofrem violência doméstica e familiar em silêncio, sem realizar denúncias, seja pela sua situação de vulnerabilidade ou pela incerteza de uma rede de apoio.

É fundamental que a violência doméstica e familiar contra a mulher seja prevenida e enfrentada articulando todos os âmbitos da sociedade, formando uma rede efetiva entre instituições e/ou serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade. No que tange a educação, esta é um instrumento crucial para que os educandos possam se (re)conhecer como agentes de transformação social e que lutem contra estruturas e a cultura de discriminações, injustiças e desigualdades.

Portanto, “o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2008, p.65). É crucial destacar o papel social da escola diante das manifestações de violência contra a mulher, uma vez que o papel da escola é promover aprendizagens significativas, atuando na formação de um sujeito crítico e orientado por valores democráticos que possam amenizar, em parte, os resultados das desigualdades, preparando-o para lutar e se defender diante de cenários sociais opressores.

Destaca-se também o papel social do(a) educador(a) diante da prevenção e do enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher, uma vez que cabe a este(a) profissional promover o “espantar-se” diante do mundo e buscar compreendê-lo cada vez mais e melhor, refazendo e reinventando a educação ao criar condições objetivas para que se faça presente uma educação democrática. A educação, por meio do ato pedagógico é a ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade mais justa, que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo

(Gadotti, 1998) e que preocupem-se em lutar pelo acesso e garantia de direitos a todos, construindo a paz.

Desse modo, uma educação que viabilize a paz pode ser construída por meio de práticas pedagógicas e con(vivências) coletivas que objetivem promover uma cultura de paz e rechaçar toda forma de violência. Assim, as instituições de ensino são fundamentais nos processos de construção de paz pois propiciam que um trabalho pautado na prevenção e no enfrentamento a todas as formas de violências seja desenvolvido. Esses espaços são essenciais para difundir o conhecimento e a promoção do acesso aos direitos humanos, para a construção de valores humanos positivos e para a elaboração de ações pedagógicas que promovam a justiça social e a dignidade, promovendo a construção da paz e da cultura de paz.

É fundamental destacar também que compreender a escola como um espaço privilegiado de construção de paz conjectura o reconhecimento do papel social dos educadores(as) neste processo. A importância do educador(a) como agente transformador(a) da realidade perante a violência doméstica e familiar contra a mulher e como agente de construção de cultura de paz será abordado no próximo subtópico, a fim de que maiores discussões e reflexões sejam tecidas.

2.4 A IMPORTÂNCIA DO(A) EDUCADOR(A) NA PREVENÇÃO E NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Tendo em vista que já existem legislações que estabelecem o desenvolvimento de ações pedagógicas acerca da construção da paz, da cultura de paz, da prevenção e o enfrentamento a violência no espaço escolar e de uma legislação específica que estabelece que a violência contra a mulher também seja trabalhada em tal espaço, como tornar tais ações realmente efetivas? Quais alternativas e estratégias podem ser pensadas e construídas a fim de dar visibilidade e promover um trabalho pedagógico acerca do tema da igualdade de gênero e da violência contra a mulher na escola?

Para que a educação, principalmente no que tange a educação formal pela sua condição de obrigatoriedade, possibilite a construção de estratégias e possíveis caminhos para a prevenção e o enfrentamento às violências e a construção da cultura de paz, deve-se considerar o papel social e a importância dos(as) educadores(as) nesse processo. A relevância dos(as) educadores(as) nos processos de prevenção de violências se dá porque tais profissionais tornam o currículo efetivo, vivo e real ao transpor as diretrizes e legislações formais estabelecidas pelos sistemas de ensino em ações e práticas pedagógicas. Tais práticas pedagógicas vem a orientar e

possibilitar a construção de relações humanas mais qualitativas, a promoção da dignidade humana a todos e a uma vida livre de violações e violências, contribuindo para o processo de construção da paz.

A partir da compreensão de que a construção e manutenção da paz perpassam pelas raízes dos conflitos que transformam estruturas de violências em estruturas de paz e que para isso também são necessárias transformações nos aspectos comportamentais e atitudinais dos sujeitos, Cécile Mouly (2022) propõe uma análise acerca da relevância dos atores sociais no processo de construção e manutenção do processo de paz e prevenção e enfrentamento das violências. Nesse sentido, os estudos da autora coadunam-se com o que é defendido neste estudo ao destacar a importância das educadoras da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR na construção da paz.

Partindo de tais premissas Mouly (2022) analisa alguns modelos de construção de paz, tendo por fio condutor que a construção da paz necessita de mudanças estruturais e culturais para que todas as formas de violências sejam prevenidas e enfrentadas a fim de que a paz prevaleça sobre a violência. Tais modelos de construção de paz evidenciam o papel dos atores sociais nesse processo. A autora apresenta suas análises a partir de três modelos de construção de paz: o modelo piramidal sistematizado por John Paul Lederach, o modelo aninhado sistematizado por Maire Dugan e o modelo da teia de aranha e da levedura crítica sistematizado mais tarde por John Paul Lederach (Mouly, 2022).

A partir da compreensão do papel social do(a) educador(a) como mediador(a) e facilitador(a) nos processos de construção de conhecimentos, na formação dos educandos construindo junto a eles valores que orientarão a vida em sociedade e que intervêm sob a realidade no que tange a aspectos pedagógicos diante da prevenção e do enfrentamento de violências, é possível considerá-los(as) como atores/atrizes essenciais na construção da paz e de uma cultura de paz. Nesse sentido, neste tópico são realizadas aproximações entre tais reflexões sobre o papel do(a) educador(a) como agente de transformação da realidade e os modelos de construção de paz que consideram os atores sociais neste processo abordados por Mouly (2022). Para tanto, o modelo de construção de paz analisado por Mouly (2022) que foi adotado por mais se aproximar das concepções de educador(a) como um(a) agente central e transformador(a) no processo de construção de paz é o modelo da teia de aranha e da levedura crítica sistematizado por Lederach.

O modelo da teia de aranha e da levedura crítica de Lederach (2007) analisado por Mouly (2022) amplia a compreensão acerca da importância dos atores sociais como

construtores de paz que atuam nos âmbitos pessoal, relacional, estrutural e cultural através de ações que promovem mudanças de percepções, entendimentos, concepções e comportamentos, transformando cenários violentos em cenários de paz.

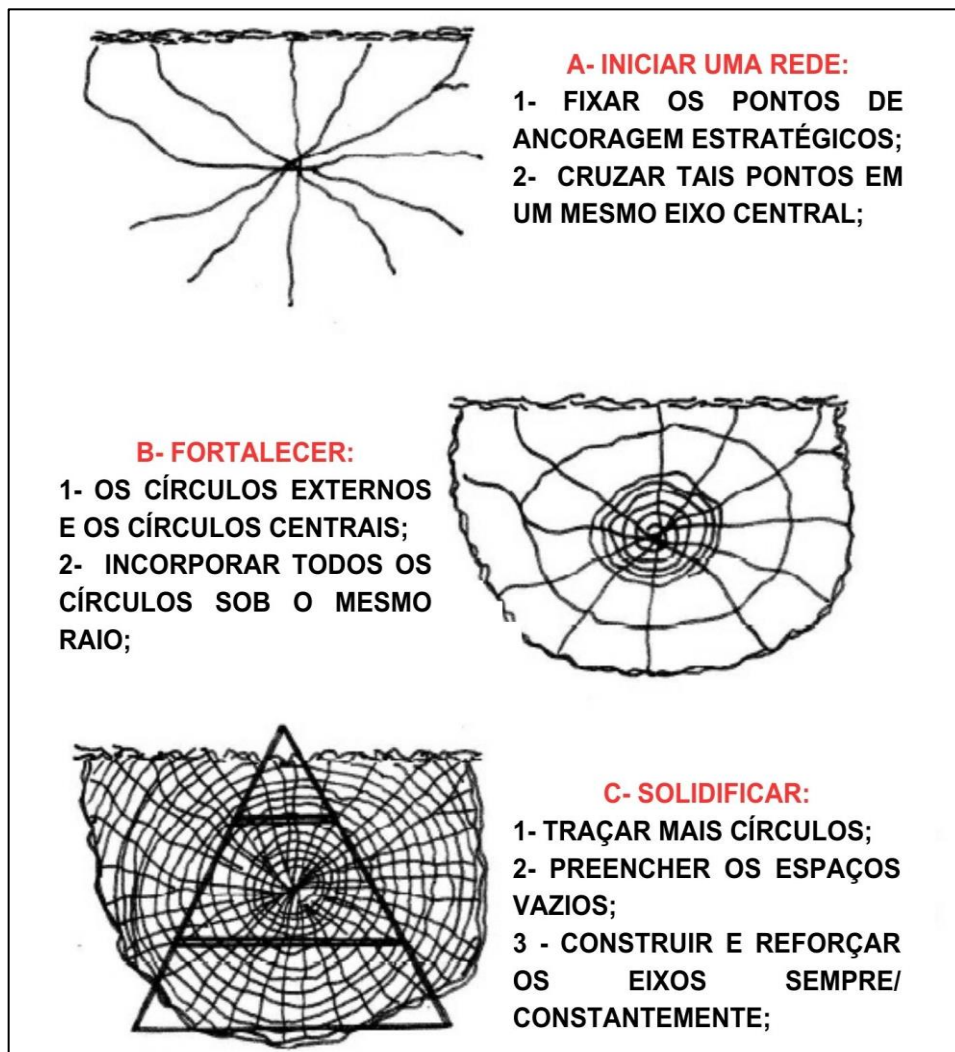
A ampliação dos estudos da paz por meio deste modelo de teia de aranha considera que os atores atuam em diferentes níveis, contemplando sua capacidade de influência e esforços para a construção da paz. Este modelo evidencia que há atores desde a base compreendidos como líderes comunitários que vivenciam as situações de violência e que são chave nos esforços para reconstruir o tecido social. Os líderes intermediários atuam por meio da influência e da visibilidade em determinada localidade e que por se situarem em uma posição intermediária fomentam o diálogo e realizam mobilizações sendo o elo de ligação entre a população e os dirigentes. O modelo considera que o topo das relações de construção de paz promovidas pelos atores é formado por líderes com maior influência e poder político, geralmente associados a líderes políticos e figuras públicas. Considerando as diferentes esferas de atuação desses atores sociais, de acordo com Lederach, torna-se fundamental que para que haja êxito na construção da paz, haja o envolvimento de atores sociais nesses três níveis de atuação (Mouly, 2022).

O modelo de teia de aranha para a construção de paz aborda a relevância das relações entre os diferentes atores no processo de construção de paz, fazendo uma analogia entre construir a paz e tecer teias de aranha. Esse modelo de construção de paz considera que construir a paz requer a identificação de pontos de ancoragem estratégicos que vinculem e conectem grupos de pessoas, processos e lugares geográficos. Essas categorias têm, portanto, papel estratégico nas conexões e nas redes de relações sociais com os níveis e setores da sociedade, estabelecendo teias e sendo chaves para a promoção e a manutenção das mudanças em prol da construção da paz (Mouly, 2022).

Esse modelo propõe que alguns atores que se deparam com situações de violações e violências comecem a partir de sua realidade a tecer uma teia, estabelecendo conexões com diversos atores da sociedade, a fim de prevenir e enfrentar tais situações e contextos e que pouco a pouco vão se fortalecendo, evoluindo e expandindo ideias e movimentos de construção de paz. Lederach (2007) introduziu a metáfora da levedura crítica aos seus estudos de construção da paz para destacar e evidenciar a importância de um pequeno número de pessoas estrategicamente conectadas para catalisar/fomentar o processo de construção da paz. Tal grupo mesmo que pequeno agiria como as leveduras que fermentam e estimulam processos de mudança social, com ações e movimentos, a partir de uma perspectiva crítica da sociedade (Mouly, 2022).

Lederach (2007) evidencia que não é necessário atingir as grandes massas de imediato, mas é essencial que pessoas chave estejam conectadas, de maneira estratégica e que tenham potencial para desencadear e desenvolver dinâmicas e processos de construção de paz, formando uma plataforma social de construção de paz (Mouly, 2022). Este modelo também foi representado pelo autor conforme o esquema sistematizado na figura abaixo (Figura 6):

Figura 6: Modelo de construção de paz “Teia de aranha e da levedura crítica” proposto e sistematizado por John Paul Lederach (2007) *apud* Mouly (2022, p. 177)



Fonte: Lederach (2007) *apud* Mouly (2022, p. 177)

A Figura 6, sintetiza a proposta de modelo de construção de paz “Teia de aranha e da levedura crítica” proposto e sistematizado por John Paul Lederach (2007) e analisado por Mouly (2022). O modelo demonstra os atores e seus papéis estratégicos, sendo peças-chave no processo de construção de paz que ao usarem seus locais de fala e desenvolverem ações e dinâmicas vão tecendo conexões, vinculando e integrando outros grupos de pessoas. Essas

novas conexões fortalecem vínculos internos e externos que ao somarem forças e tendo um alcance cada vez maior, podem até fomentar políticas públicas que previnam e enfrentem todas as formas de violência.

Essa dissertação sustenta-se teoricamente nos modelos de construção de paz e das ações de atores sociais apresentada por Mouly (2022) a partir dos estudos de Lederach (2007) porque coadunam-se com a compreensão da importância do(a) educador(a) como esse(a) ator(atriz) estratégico(a) que estabelece conexões a partir das redes de relações sociais com outros níveis e setores da sociedade, estimulando e dinamizando os processos de construção de paz a partir de suas ações pedagógicas. Essa teia de relações em que o(a) educador(a) é ator(atriz) estratégico(a) inicia com os educandos, ao propiciar a eles a sensibilização e temas para a conscientização, de maneira que eles construam conhecimentos e ações capazes de promover transformações sociais¹¹.

O papel do(a) educador(a) é formar cidadãos críticos, atuantes na sociedade, de forma que sejam transformadores de realidades sociais, que busquem romper com padrões, estereótipos e naturalizações e com a cultura de violência presentes na sociedade. Para que o(a) educador(a) seja peça-chave na construção da paz, desencadeando dinâmicas e processos que sensibilizem e conscientizem os sujeitos a partir das relações humanas objetivando a transformação social, este(a) deve estar comprometido(a) com a mudança. A atuação do(a) educador(a) deve ser motivadora, impulsionadora de ações que promovam a transformação e a justiça social, não podendo “passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper” (Freire, 2021a, p. 96).

A atuação do educador(a) também pode desencadear mudanças em meio aos demais colegas de profissão e a equipe gestora ao promover reflexões sobre as realidades escolares e sociais considerando as manifestações de violações e violências que se refletem neste espaço e

¹¹ Essa dissertação também sustenta-se teoricamente nesses modelos de construção de paz porque tais modelos convergem com as experiências vivenciadas pela pesquisadora durante toda sua trajetória como educadora. Tais modelos de construção de paz confluem com a constante tentativa da pesquisadora em promover ações pedagógicas interdisciplinares e integradoras entre educandos, comunidade escolar e outros setores da sociedade, objetivando a sensibilização em relação a diversos temas com vistas a promover a conscientização e a transformação social. Ainda, o entendimento sobre a relevância dos(as) educadores(as) no processo de transformação social foi sendo tecido inerentemente a participação nos encontros do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG. Tais encontros possibilitaram que, a partir de discussões e construções coletivas, perspectivas para pensar sobre os direitos humanos e a dignidade das mulheres fossem ressignificadas e reformuladas, sentindo-se a necessidade de promover a sensibilização, reflexões e a construção de algumas “pistas” sobre a abordagem deste tema no espaço escolar, compreendendo o(a) educador(a) como agente essencial nesse processo.

na aprendizagem dos educandos. Ao problematizar tais questões com a equipe, alçam-se oportunidades de pensar sobre caminhos pedagógicos e realizar movimentos e ações de ruptura com essas manifestações de violência e de construção de paz. Essas trocas de experiências entre a equipe docente e a equipe gestora possibilita a escuta, o diálogo e a troca de conhecimentos e experiências, sendo ações cruciais para um movimento coletivo no espaço escolar, evidenciando que a educação não é neutra e que “é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2021a, p. 96).

Ao propor ações pedagógicas no espaço escolar sobre a prevenção e o enfrentamento a violência, e neste caso em específico, em relação a violência doméstica e familiar contra a mulher com respaldo de legislações, normativas e diretrizes para com os educandos e a equipe escolar, tais ações mobilizam toda a escola. Consequentemente essas ações mobilizam toda a comunidade escolar, podendo também envolver as famílias dos educandos por meio de ações integrativas como palestras e encontros sobre a temática. Como os(as) educadores(as) encontram-se em um nível intermediário de atuação, conseguem estabelecer conexões com as famílias, com a comunidade e com líderes locais e estabelecer conexões que envolvam níveis mais dirigentes, como o envolvimento das secretarias de educação, de assistência social, entre outros órgãos interessados em promover o enfrentamento e a prevenção a violência e a construção da cultura de paz. Logo, os(as) educadores(as) são agentes catalisadores(as) que atuam em seu meio estabelecendo diferentes conexões em busca da transformação social, da prevenção e do enfrentamento as violências e de promoção da paz.

O(a) educador(a) é, portanto, um(a) agente essencial na construção de alternativas e caminhos pedagógicos que viabilizem a construção da paz e da cultura de paz. Desse modo, para desenvolver tais caminhos pedagógicos, o(a) educador(a) precisa compreender a paz como um processo multidimensional, que envolve uma complexidade de aspectos que constituem as condições materiais e imateriais para que todos tenham uma vida digna e sem violência. Ainda, é fundamental compreender que as violências são manifestações e expressões resultantes das violações de direitos e das desigualdades estruturais/sistêmicas e culturais, implicando na desumanização e até mesmo na aniquilação do outro. A partir de tais entendimentos e compreensões, o(a) educador(a) terá os subsídios necessários para propor estratégias e desenvolver ações pedagógicas para com os educandos a fim de que sejam construídos valores positivos e concepções que orientem a construção da paz e da cultura de paz e o repúdio às violências.

A fim de que tais estratégias e ações pedagógicas de construção de paz e repúdio às violências sejam empreendidas pelos(as) educadores(as) com os educandos, faz-se necessário um processo constante de reflexão e compreensão sobre o mundo, sobre as relações humanas e as transformações sociais e suas reverberações na sociedade. A construção de caminhos de prevenção às violências deve ser trilhada a partir de processos de reflexão-ação-reflexão e de momentos de formação que proponham problematizações, reflexões e construções sobre os conceitos de paz, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher, educação para a paz e cultura de paz com o intuito de entender suas dimensões e implicações na escola. De acordo com Jares (2002, p. 217) “educar para a paz exige um compromisso por parte do educador dentro e fora e classe”.

O(a) educador(a) deve ser compreendido(a) não como aquele que provê as informações, mas como aquele que coordena as interações e aprendizagens para que os educandos construam seus conhecimentos. Para tanto, tal profissional precisa ter um compromisso sociopolítico com os valores de paz, propondo um trabalho pedagógico neste contexto (Jares, 2002). Nesse sentido, o(a) educador(a):

precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (Fernandes, 2009, p. 170).

Assim, evidencia-se a importância do papel do(a) educador(a) como um(a) agente transformador(a) da sociedade ao propor debates, reflexões, dinâmicas, intervenções e propostas de aprendizagem capazes de sensibilizar e motivar os alunos a desconstruir e desnaturalizar os discursos hegemônicos acerca de violações de direitos das mulheres e em relação a hierarquias sobre os gêneros, combatendo às desigualdades de gênero e a violência doméstica contra a mulher. Acerca do papel social dos(as) educadores(as) perante a prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher, Lins e Sartori (2017) asseveram que:

[...] como atores sociais corresponsáveis pelo projeto de mudança das crenças socialmente aceitas que propagam as desigualdades de gênero, podem promover ações preventivas e de atenção às situações de violência contra a mulher. No que diz respeito à prevenção, podem ser realizadas atividades que introduzem questões de gênero nas disciplinas curriculares; ações educativas na escola; participações em eventos da comunidade escolar; e, no cotidiano, por meio da relação com os alunos e demais profissionais da educação. É importante reforçar a linguagem de NÃO a violência de gênero e refutar qualquer linguagem discriminatória e machista (Lins; Sartori, 2017, p. 192).

Nesse sentido, os(as) educadores(as) são agentes de transformação da sociedade ou nas palavras de Freire (2021b), são “sujeitos de transformação” o que lhes exige o entendimento de que o mundo humano “só é porque está sendo”, tornando-se, portanto, necessária a tomada de consciência da realidade e ações que pretendam transformá-la. De acordo com Freire (2021b) o educador não pode manter-se neutro frente ao mundo e a favor da permanência da desumanização, devendo atuar em favor da mudança da estrutura social.

Diante da compreensão da complexidade e das várias facetas que envolvem as manifestações da violência doméstica e familiar contra a mulher e que estas necessitam de soluções complexas para seu enfrentamento e prevenção, compreende-se que a educação, principalmente por meio da escola e da atuação do(a) educador(a) pode contribuir para que essa violência seja rompida.

Partindo da compreensão do panorama atual da violência doméstica e familiar contra a mulher e da relevância da educação, da escola e do(a) educador(a) no enfrentamento e a prevenção dessa forma de violência, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada nesta dissertação com o objetivo de ouvir as educadoras de rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR acerca do que elas pensam sobre a abordagem desse tema na escola.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com base na revisão bibliográfica acerca das expressões de violência contra a mulher, dos pressupostos teóricos das epistemologias do Sul, estudos decoloniais e feminismos decoloniais e da existência de dispositivos legais que estabelecem o desenvolvimento de estratégias de sensibilização sobre a prevenção e o enfrentamento à violência contra a mulher nos estabelecimentos de ensino, objetivou-se compreender o entendimento que as educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR tinham acerca de sua própria importância como mulheres e educadoras na prevenção e no enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher e sobre os conceitos relacionados a esse fenômeno.

Vislumbrou-se dar voz as educadoras, oportunizando que elas compartilhassem o que pensam sobre essa expressão de violência contra a mulher e como se compreendem em meio aos processos de prevenção e enfrentamento a essa forma de violência que incide diretamente sobre elas como mulheres e que assola também toda a sociedade. Contudo, concebeu-se que esses momentos de encontros com as profissionais não tratavam-se apenas da obtenção de suas falas por meio de entrevistas, mas que tratavam-se de oportunidades de promover diálogos, trocas de experiências e construções coletivas de conhecimento entre elas mesmas e a pesquisadora. Nesse sentido, as escolhas metodológicas adotadas tem como princípios as subjetividades e a dialogicidade.

Diante do exposto, é sabido que existem diferentes metodologias que orientam o encaminhamento das ações e a coleta de informações e dados (Gil, 2008), contudo é crucial adotar o método e metodologias que atendam a finalidade e as problemáticas da pesquisa. Método de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 83) é o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. De acordo com Gil (2008) é necessário indicar de maneira minuciosa todos os procedimentos assumidos na investigação, informando a natureza da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, como foi desenvolvida a coleta de dados e a metodologia para a análise dos mesmos.

O caminho metodológico adotado ao preocupar-se com as individualidades, pensamentos, trajetórias e experiências de cada educadora, seguiu a sugestão de Goldenberg (2011) ao abordar uma perspectiva qualitativa, partindo de uma sociologia compreensiva por considerar as individualidades em detrimento das generalizações. A escolha pela metodologia qualitativa se justifica por buscar compreender as relações entre os vários fatores envolvidos,

contemplando os significados, os valores, as crenças e tradições. Conforme Boni e Quaresma (2005) essas questões mais abrangentes não podem ser analisadas de forma quantitativa expressas por dados numéricos. A abordagem da metodologia qualitativa é apropriada para o objeto de estudo das Ciências Sociais por terem como características serem intrínsecas e extrinsecamente ideológicas e oriundas da historicidade, trabalhando com realidades e subjetividades que não podem ser quantificadas e reduzidas a operacionalização de variáveis, sendo essencialmente qualitativas (Minayo, 2009).

De acordo com Creswell (2014), é indicado adotar a abordagem qualitativa quando faz-se necessário compreender uma questão ou problemática que precisa ser explorada, tendo em vista sua complexidade e detalhamento, em razão da necessidade de se estudar um grupo ou uma população e de identificar ou abstrair variáveis que não podem ser medidas ou quantificadas facilmente ou ainda visando escutar vozes silenciadas, empoderando os sujeitos, a fim de compreender contextos e realidades e analisar relações de poder.

A presente pesquisa se configura também como exploratória, pois conforme Gil (2008, p. 27) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento”. Como essa pesquisa buscou uma visão geral acerca da compreensão das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher na escola, configurou-se como exploratória. Este capítulo está organizado em três momentos: a) caracterização do contexto da pesquisa; b) caracterização da metodologia da pesquisa e c) caracterização das sujeitas da pesquisa.

Ao final da pesquisa estão disponibilizados nos apêndices, a Carta de Anuência elaborada a fim de conseguir a autorização para o desenvolvimento da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (Apêndice B), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) elaborado a fim de obter o consentimento da pesquisa por parte das educadoras participantes da pesquisa, o questionário prévio (Apêndice D) e o questionário final (Apêndice F) realizados com as educadoras participantes, bem como encontra-se em anexo o documento de aprovação da submissão do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) - (Anexo A).

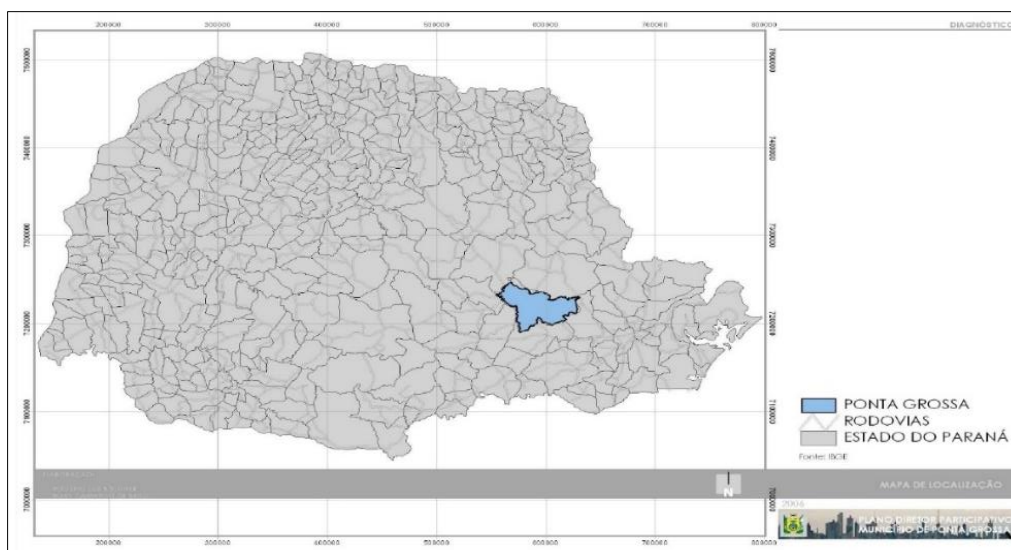
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo deste estudo teve como recorte espacial o município brasileiro de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, Brasil. A escolha desse município para a realização da pesquisa se deu pela verificação dos incessantes e elevados números de medidas protetivas de urgência de violência contra a mulher e de tentativas de feminicídio em sua área de jurisdição. Esses dados corroboram para o entendimento de que formas preventivas e de enfrentamento a essa forma de violência precisam ser desenvolvidas neste município. Esta pesquisa também dá continuidade a um estudo anterior já iniciado com este recorte espacial.

A escolha deste recorte espacial também se dá pelo fato de que o município tem uma Secretaria Municipal de Educação com instância, organização e normativas próprias e bem estruturadas, o que lhes permite elaborar e desenvolver propostas educacionais que promovam uma educação de qualidade, humanizadora e que previne e enfrenta as violências. Diante disso, ouvir as educadoras que fazem parte desta rede de ensino é fundamental para pensar em possibilidades e estratégias de prevenção de violências e de construção de uma cultura de paz.

O município de Ponta Grossa está localizado no interior do estado do Paraná, situado a uma distância de aproximadamente 114 km da capital do Estado, Curitiba (Ponta Grossa, 2022b). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022b), Ponta Grossa possui uma área territorial de 2.054,732 km² e apresenta uma população atual estimada em 358.367 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022b). Na sequência segue um mapa (Figura 7) localizando o município de Ponta Grossa no Estado do Paraná (Ponta Grossa, 2006):

Figura 7 – Mapa localizando o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná.



Fonte: Ponta Grossa (2006)

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022b), o município de Ponta Grossa é considerado o quarto mais populoso do estado do Paraná, tendo uma densidade demográfica de 174, 41 habitantes por quilômetro quadrado. O salário médio mensal dos trabalhadores ponta-grossenses formais é de 2,6 salários-mínimos, apresentando assim um PIB *per capita* de R\$ 48.615,15 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

O município se destaca por ser um importante entroncamento rodoferroviário no Sul do país, concentrando o maior parque industrial do interior do Estado com ênfase para os setores de metal, mecânico, agroindustrial e madeireiro (Ponta Grossa, 2023). Ponta Grossa também se destaca pela sua infraestrutura contando com o aeroporto Sant'ana, sendo um importante centro comercial regional se refletindo em sua estrutura de educação, saúde e saneamento básico.

No que tange ao setor de educação no município, este abriga duas instituições públicas de ensino superior, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), além de instituições particulares de ensino superior (Ponta Grossa, 2023). A taxa de escolarização no município de educandos de 6 a 14 anos de idade é de 98,2 % e a qualidade de ensino apresentada por meio da nota do IDEB realizado em 2021 é de 6,2 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 5,2 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

O município de Ponta Grossa possui 166 estabelecimentos de ensino fundamental e 51 estabelecimentos de ensino médio, apresentando 46.387 matrículas no ensino fundamental e 13.088 matrículas no ensino médio. Ainda quanto ao número de docentes, são 2.690 docentes no ensino fundamental e 1.007 docentes no ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Diante de tal panorama, evidencia-se que o município de Ponta Grossa, por meio da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) e pautando-se nas legislações, normativas e documentos nacionais, desenvolve seus próprios Planos Municipais de Educação e documentos norteadores para as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, não sendo tutelada pelo Núcleo de Educação do Estado do Paraná, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

O Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa que está em vigência e é expresso pela Lei municipal nº 12.213/2015 (Ponta Grossa, 2015), pauta-se nas metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Esse Plano Nacional também já preconizava a inserção da abordagem da Cultura de Paz nos currículos

escolares, corroborando para a prevenção e o enfrentamento a todas as formas de violências. Tais preconizações podem ser observadas no Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (Ponta Grossa, 2015), na meta 7, no objetivo 7.25, que visa:

7.25 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Ponta Grossa, 2015).

O Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (Ponta Grossa, 2015) visa que a educação de gênero e as políticas para as mulheres sejam trabalhadas nos currículos escolares, conforme é preconizado na meta 8, no objetivo 8.8:

8.8 Assegurar, como previsto na legislação vigente, que a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação de Gênero e Sexualidade, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos LGBT e Plano Nacional e Estadual de Políticas para as Mulheres sejam contemplados nos currículos da Educação Básica, nos PPPs, nos Planos de Ações da Educação Básica, com o fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento, a exemplo das equipes multidisciplinares nas instituições públicas e privadas (Ponta Grossa, 2015).

De acordo com Silva (2022), vários documentos municipais de educação de Ponta Grossa, com destaque para as Diretrizes e o Referencial Municipal para a Educação já preconizam orientações para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem os diferentes grupos sociais, a diversidade étnica, sexual, racial, cultural, necessidades especiais e a biodiversidade. Tais documentos também orientam o desenvolvimento de brincadeiras independentemente do gênero propiciando o estabelecimento e a ampliação das relações sociais ao promover ações de solidariedade e de respeito, pilares fundamentais para a construção de uma cultura de paz.

Diante desse contexto educacional municipal bem estruturado a pesquisa foi desenvolvida. A instituição escolar da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, *lócus* da pesquisa, oferece as etapas da educação básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse espaço, foram organizados e desenvolvidos os encontros de grupo focal com as educadoras dessas etapas da educação ali lotadas. Tendo em vista garantir o anonimato e o sigilo dos dados obtidos nesta instituição, esta foi denominada de Instituição Escolar Pesquisada (IEP).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

As vozes das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher foram ouvidas através das técnicas de observação sistemática e grupo focal, sendo realizadas em uma instituição de ensino da rede municipal com as educadoras ali lotadas. É importante destacar que ouvir e refletir junto à essas profissionais não teve um caráter amostral, mas sim qualitativo, possibilitando com que essas educadoras expressassem como se compreendem e o que pensam acerca da abordagem dessa temática na escola.

3.2.1 A observação sistemática

No que tange a escolha da observação como técnica de coleta de dados, seu emprego justifica-se por permitir a apreensão da realidade pelo “uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (Gil, 2008, p. 100). A observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190).

Dentre as modalidades de observação, optou-se pela escolha da observação sistemática, uma vez que essa técnica de coleta de dados possibilita examinar fenômenos que se deseja investigar. Na observação sistemática “o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação” (Gil, 2008, p. 104). Tal plano de observação deve contemplar o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e a organização das informações (Gil, 2008). De acordo com Lofland (1971) *apud* Gil (2008, p. 105) sugerem-se seis categorias para orientar a coleta, análise e a interpretação de dados por meio da observação sistemática: atos, atividades, significados, participação, relacionamentos e situações.

Conforme Gil (2008) a tomada de notas acerca das observações pode assumir variadas formas sendo as mais frequentes a forma escrita e as gravações de sons e imagens. Os registros das observações podem assumir formas mais abertas, possibilitando maior liberdade aos registros ou fechado, podendo se configurar até mesmo por meio de grades, com quadros de linhas e colunas.

3.2.2 O grupo focal: um método dialógico

Considerando que as entrevistas com as educadoras pretendiam ouvi-las acerca do que pensam e como se compreendem em meio a processos de prevenção de violências e de construção de paz no espaço escolar, optou-se por realizar a pesquisa a partir de entrevistas coletivas a fim de possibilitar o diálogo entre elas, a troca de experiências e construções coletivas, adotando uma perspectiva dialógica. Assim, optou-se por realizar as entrevistas coletivas através da metodologia dos grupos focais.

A técnica de grupo focal é empregada há muito tempo, sendo mencionada como técnica de levantamento de dados desde 1920 para estudar as reações de pessoas frente a acontecimentos e posteriormente para pesquisas na área de comunicação para avaliar materiais diversos ou serviços. Porém, no início dos anos 1980 essa técnica foi redescoberta e readaptada como técnica de investigação científica (Kitzinger, 1994 *apud* Gatti, 2005).

O grupo focal pode ser compreendido como encontros realizados com um número limitado de participantes que são convidados a participar por terem “características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (Gatti, 2005, p.7) facilitados por um moderador. Kinalski *et al.* (2017, p. 444) asseveram que esta técnica é aplicada pelo pesquisador “que tem como objetivo coletar informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os participantes, reunidos em um mesmo local e durante certo período de tempo.”

Essa técnica é indicada quando se objetiva ouvir vários sujeitos simultaneamente obtendo perspectivas diferentes sobre um mesmo tema, visto que cada fala é parte relevante para a pesquisa (Barbour, 2009; Minayo, 2009). O grupo focal possibilita a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os sujeitos são influenciados pelos outros. A técnica possibilita a captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais e coletivos. Possibilita também a compreensão de práticas sociais, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos, ações e respostas mais completas no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema pesquisado (Gatti, 2005).

De acordo com Gatti (2005) a abordagem do grupo focal requer que alguns aspectos sejam considerados e exige alguns cuidados metodológicos a fim de se obter os dados e validar a pesquisa conforme a rigurosidade científica. O grupo deve ser composto pela homogeneidade dos participantes em relação ao tema, mas heterogêneos entre si para que apareçam opiniões

individuais. O foco no assunto dever ser mantido, entretanto, deve-se manter um clima aberto aos debates em que os participantes sintam confiança para se expressar e desenvolver uma participação ativa, sentindo-se acolhidos, sem que haja situações hostis entre eles. Ainda, o local dos encontros deve ser neutro, confortável e favorecer a interação entre os participantes e informações devem ser passadas a eles a fim de que tenham ciência da duração e da rotina dos encontros (Gatti, 2005).

O(a) moderador(a) ou facilitador(a) do grupo pode ser a própria pesquisadora ou outro profissional, devendo ser experiente, hábil e ter conhecimento prévio do tema abordado na pesquisa, cuidando para manter o foco no assunto. Para tanto, o(a) moderador(a) deve elaborar um roteiro para cada encontro como forma de orientar e estimular a condução da discussão do grupo. Este participante deve ter facilidade em se expressar e se comunicar, ser empático e manter a serenidade na condução do grupo (Gatti, 2005). O(a) moderador(a) nunca deve expor suas opiniões ou criticar as falas e comentários dos participantes, pois caso ocorra afetará diretamente a sua imparcialidade e conseqüentemente, prejudicará a coleta e a observação dos dados. É importante que o(a) moderador(a) esteja atento(a) para a participação de todos os participantes, no que tange as falas, manifestações, expressões e até mesmo os silêncios (Gatti, 2005).

Com o objetivo de abordar as questões com maior profundidade e pela interação do grupo, a quantidade de participantes pode variar, mas recomenda-se que sua dimensão tenha entre 6 e 12 pessoas. Gatti (2005) assevera que o tempo de duração de cada encontro e os números de sessões não tem uma determinação específica. Mas, ressalta-se que o ideal é que os encontros devem ter uma duração entre 1 hora e meia e 3 horas e o número de vezes que o grupo irá se encontrar também pode variar, a depender da natureza do problema estudado. O objetivo é que haja a saturação das questões pretendidas pela pesquisadora (Gatti, 2005).

Caso os participantes do grupo e o(a) moderador(a) não se conheçam previamente, o(a) moderador(a) deve se apresentar e explicar o motivo da pesquisa, do grupo, da ciência das formas pelas quais os encontros serão registrados e do consentimento da participação de cada um, a garantia do sigilo, bem como a importância da participação de todos. Da mesma maneira, o(a) moderador(a) pode pedir para que os participantes também se apresentem brevemente (Gatti, 2005). O trabalho com tais grupos deve ser caracterizar como uma troca efetiva entre os participantes. A autora propõe que o trabalho com os grupos inicie como ideias ou comentários mais gerais sobre o assunto para “quebrar o gelo” e na sequência sejam propostos temas mais específicos. Por fim, no encerramento dos encontros o(a) pesquisador(a) pode realizar a

retomada do que foi debatido, pode aplicar um pequeno questionário para obter a exposição individual de cada participante ou disponibilizar aos que queriam conversar em particular com ele(a) (Gatti, 2005).

3.2.3 A observação e o grupo focal com as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede municipal de Ponta Grossa/PR, após o deferimento da pesquisa pela SME. A aprovação da pesquisa pela SME foi deferida mediante a protocolização do Ofício com a justificativa da pesquisa e os documentos assentidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (expresso pela aprovação certificada pelo parecer consubstanciado nº 68340723.6.0000.0105, aprovado em março de 2023). Dentre as instituições de ensino da rede, escolheu-se uma escola que desenvolvesse a educação em tempo integral, uma vez que a organização do cronograma para a realização dos encontros de grupo focal com as educadoras se tornaria facilitado por possibilitar momentos de Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas sextas-feiras a tarde com todas as educadoras, no próprio espaço escolar e sem a presença de alunos, de maneira que não comprometeria a dinâmica da escola. A partir de tal princípio a escola foi definida.

Após uma conversa inicial com a equipe gestora da escola a fim de explicar sobre a pesquisa, a proposta de trabalho, a metodologia evidenciando o rigor científico, os documentos assentidos pela SME e o compromisso ético com a educação possibilitando um maior esclarecimento, foi concedido o aceite de participação da pesquisa por parte dessa instituição escolar. No dia 04 de agosto de 2023 foi realizado um encontro breve com as educadoras lotadas nesta instituição de ensino para apresentar a pesquisa, a proposta de trabalho e os documentos assentidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e convidá-las para participar do grupo focal. Neste dia, já percebeu-se o interesse da equipe gestora da escola e das educadoras em participar dos encontros acerca dessa temática a ser abordada no espaço escolar.

Ainda, nesta mesma data foi deixado um questionário prévio (APÊNDICE D) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE C) com a equipe gestora e com as educadoras com o objetivo de que as interessadas preenchessem alguns dados de forma individual, a fim de realizar um diagnóstico inicial com o propósito de conhecer o perfil das educadoras e os seus conhecimentos prévios sobre os conceitos como paz, violências, violência de gênero e violência contra a mulher. No que tange ao uso de questionários como técnica de coleta de dados, Gil (2008, p. 121) assevera que se tratam da “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter

informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Dos 25 questionários e TCLEs entregues as educadoras, 20 retornaram preenchidos com as informações e com a assinatura, de forma voluntária, não recebendo nenhum tipo de recompensa ou gratificação em relação a sua participação na pesquisa.

Os encontros de grupo focal foram conduzidos pela própria pesquisadora como a moderadora dos encontros, considerando seus conhecimentos sobre o tema, a não gerar custos extras à pesquisadora e sua experiência em ter participado como auxiliar em grupos focais de outros pesquisadores e de ter participado com condutora de rodas de conversa. A pesquisadora realizou a condução do debate e simultaneamente realizou os registros por meio de anotações, uma vez que esse registro é muito importante para a subsequente análise dos dados. Ainda, foram realizadas gravações de áudios acerca desses encontros de grupo focal mediante o consentimento das participantes.

Foram idealizados e realizados 3 encontros de grupo focal com as educadoras, sendo um grupo fechado com as profissionais que quiseram participar. Desse modo, ao longo desses encontros as educadoras participantes eram sempre as mesmas. Ressalta-se que ouvir essas profissionais não teve um caráter amostral, portanto, não buscou-se estatísticas e nem objetivou-se garantir a representatividade de determinado grupo de sujeitas. Buscou-se compreender o que pensam as educadoras e coletar informações sobre como elas se compreendem diante da abordagem da temática da violência de gênero e contra a mulher, sua prevenção e enfrentamento. Ainda, a partir de suas falas objetivou-se compreender se elas tiveram conhecimento sobre tal temática em sua formação inicial e se são ou foram oferecidas e desenvolvidas formações continuadas a elas acerca de tais temáticas para que eles possam desenvolver tais trabalhos pedagógicos e quais suas compreensões acerca de tais conceitos.

Os encontros objetivaram propor reflexões a elas acerca de conceitos relacionados ao tema e propiciar a troca de conhecimentos e experiências acerca de estratégias e práticas pedagógicas que pudessem contribuir para a prevenção a essa forma de violência contra a mulher no espaço escolar, tendo um caráter compreensivo (Kaufmann, 2013). De acordo com Kaufmann (2013), em uma entrevista compreensiva, compreendendo que o grupo focal é uma forma de entrevista coletiva, a pessoa entrevistada, é participante não pelo fato de formar uma amostra estatística probabilística, mas por sua trajetória ser elementar para compreender a realidade e para preencher possíveis lacunas teóricas.

Os 3 encontros de grupo focal com as educadoras contemplaram diferentes temáticas, contudo todos os temas estavam inter-relacionados. Esses temas foram organizados considerando os objetivos da pesquisa e os conhecimentos prévios das educadoras e as necessidades sentidas no decorrer dos encontros, com dinâmicas relacionadas a cada um deles, estimulando e permitindo a reflexividade e construções em torno dos encontros. Cada encontro com o grupo de educadoras seguiu um roteiro de questões para conduzir as discussões. Esses roteiros encontram-se no Apêndice E. Os encontros foram organizados semanalmente, respeitando o cronograma da escola e cada encontro teve a duração de aproximadamente 1h30, sendo realizados entre os meses de agosto e setembro de 2023. As datas e horários dos encontros foram definidos em comum acordo entre a equipe gestora, as educadoras e a pesquisadora, conforme o cronograma temático apresentado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Cronograma com os temas, objetivos e datas a serem desenvolvidos com as educadoras na escola

| TEMAS NORTEADORES | DATA/ HORÁRIO | OBJETIVO GERAL | TÓPICOS ABORDADOS |
|--|--------------------------------|--|---|
| ENCONTRO 1: Bases conceituais sobre Violências, Paz. | 11/08 Das 12h45 às 14h15 | Ouvir e promover o diálogo entre as educadoras acerca do que é paz e violências. | - Conceitos de violências; - Conceitos de paz; |
| ENCONTRO 2: Cultura de paz e Educação para a paz (EP); Lei nº 13.663/2018 (Lei da inclusão da Cultura de Paz e Prevenção de Violência nos estabelecimentos de ensino) (Brasil, 2018) e Lei nº 13.185/2015 (Lei Antibullying na escola) (Brasil, 2015) | 18/08 Das 12h45 às 14h15 | Ouvir e promover o diálogo entre as educadoras acerca do que é a cultura de paz e a Educação para a paz. Ouvir e promover o diálogo sobre a Lei nº 13.663/2018 (Lei da inclusão da Cultura de Paz e Prevenção de Violência nos estabelecimentos de ensino) e Lei nº 13.185/2015 (Lei Antibullying na escola) | - Conceitos de Cultura de paz e Educação para a paz (EP). - Lei nº 13.663/2018 (Lei da inclusão da Cultura de Paz e Prevenção de Violência nos estabelecimentos de ensino); - Lei nº 13.185/2015 (Lei Antibullying na escola). |
| ENCONTRO 3: A violência contra a mulher como violência de gênero; Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) (Brasil, 2006) e Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher) (Brasil, 2021) | 01/09 Das 12h45 às 14h15 | Ouvir e promover o diálogo entre as educadoras acerca da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher) | - A violência contra a mulher como violência de gênero; - Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha); - Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher). |

Destaca-se que o grupo focal foi realizado preservando o anonimato (perfazendo a conversa de maneira apócrifa, divulgando apenas, os dados obtidos, de maneira que não mencionou diretamente o nome da entrevistada) das educadoras. Ao final do último encontro, foi entregue a elas um questionário de avaliação do grupo focal e de autoavaliação (APÊNDICE F) acerca dos temas abordados em cada encontro.

Conforme combinado com a equipe gestora e as educadoras da escola, no dia 29 de setembro de 2023 foi realizado um encontro final e breve, de aproximadamente 30 minutos, para ouvir o que as educadoras acharam dos encontros de grupo focal, sobre possíveis contribuições dos encontros para a formação pessoal e profissional delas e para instigá-las a pensar em estratégias e encaminhamentos que tratem da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher na escola e em suas turmas, contribuindo para a construção da cultura de paz. A pesquisadora também aproveitou esse último encontro para agradecer a participação das educadoras nos encontros de grupo focal e na pesquisa e recolher o questionário de avaliação do grupo focal e de autoavaliação.

Quanto a observação sistemática, esta foi planejada para ser desenvolvida desde o encontro inicial até o último encontro com as educadoras, possibilitando dados qualitativos para a análise da pesquisa. Neste estudo foram usadas três categorias para a obtenção das informações durante a coleta, análise e interpretação de dados por meio da observação sistemática nos encontros com as educadoras: os atos, os significados e a participação das educadoras (Gil, 2008).

Desse modo, foram observados o contexto pedagógico delas, a escuta atenta aos relatos sobre suas práticas pedagógicas, a observação das expressões e comportamentos das participantes durante os encontros e momentos de diálogos, a fim de que pudessem trazer significados e percepções sobre suas práticas pedagógicas e vivências em relação ao tema. O registro dessas observações foi realizado durante todos os encontros com as educadoras de forma escrita e por meio das gravações de áudio.

Os encontros com o grupo focal foram organizados seguindo as sugestões de Kaufmann (2013), ao abordar que as perguntas orientadoras das reflexões e diálogos em cada encontro (sem perder de vista os objetivos da pesquisa), fossem sendo construídas tendo um formato artesanal e com uma perspectiva dinâmica. De acordo com Kaufmann (2013) a perspectiva compreensiva é criativa e flexível, não se resumindo apenas a aplicação de um roteiro perguntas, mas a utilização de diferentes instrumentos, adaptando protocolos conforme a necessidade. Partindo dessas premissas, algumas dinâmicas foram elaboradas para subsidiar

as questões centrais de cada encontro com as educadoras e instigá-las a participar dos debates e construções coletivas.

3.2.4 A análise de conteúdo

Considerando que os procedimentos metodológicos foram adotados em razão desta pesquisa ser qualitativa, optou-se que os dados fossem analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2016). As etapas sistematizadas pela autora são: a pré-análise, a exploração de material e o tratamento dos resultados. Conforme a autora esta análise visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48).

O primeiro passo se deu a partir da transcrição dos dados obtidos por meio dos diálogos e dos relatos de experiência compartilhados e das gravações de áudio obtidos com os encontros do grupo focal. Essa transcrição dos dados deu-se logo após a realização dos encontros de grupo focal e considerou todas as falas, expressões e indagações das participantes no grupo, sendo que foi necessário ouvir várias vezes a mesma gravação.

De acordo com a sistematização proposta pela autora, a primeira etapa é composta por ações preparatórias para a análise em si, expressas pela leitura flutuante e mais geral do material obtido com a coleta de dados. Mediante essa leitura são escolhidos os documentos para a análise (Bardin, 2016). Essa etapa foi aplicada nesta pesquisa a partir de uma leitura geral das transcrições de áudio dos encontros de grupo focal. Na sequência foi realizada uma segunda leitura mais refinada já observando maiores detalhes como os principais conceitos e as experiências significativas e os trechos mais significativos e representativos foram escolhidos.

A segunda etapa da análise de conteúdo conforme Bardin (2016) compreende a exploração do material e a organização dos dados em unidades de registro dos documentos. Esta etapa foi aplicada a essa pesquisa ao se considerar as palavras e expressões que apareceram com maior frequência e intensidade no material, definindo assim as unidades. As unidades de registro codificadas neste estudo foram: “paz”, “violência”, “cultura”, “educação”, “educação para a paz”, “mulher”, “gênero”, “violência doméstica”, “violência doméstica e familiar contra a mulher”, “escola”, “professor”, “professora”, “criança” e “aluno”.

O caminho adotado para a caracterização das unidades de registro e das categorias para análise se deu pela definição das categorias criadas *a priori*, que conforme (Bardin, 2016),

consistem na elaboração de categorias a partir de indicadores pré-determinados em razão de sanar a problemática e os objetivos da pesquisa, gerando simplificação e fragmentação de dados. Portanto as categorias elencadas foram: Paz, Violência, Educação para a Paz, Cultura de paz e Violência doméstica e família contra a mulher.

De acordo com Bardin (2016) a terceira etapa da análise de conteúdo refere-se ao tratamento e a interpretação das informações obtidas e que se sobressaíram da análise dos dados por meio da quantificação, permitindo inferir conhecimentos e tecer proposições. Desse modo, ao trabalhar na escrita das inferências foi realizada uma revisita a fundamentação teórica afim de propiciar reflexões acerca dos dados obtidos de maneira que estes corroborem ou contraponham o que foi obtido pela pesquisa. Assim, Strauss e Corbin (2008, p. 61) explicitam que:

Quando um investigador termina sua coleta e sua análise de dados e está no estágio de redação, a literatura pode ser usada para confirmar resultados e, exatamente o contrário, os resultados podem ser usados para ilustrar onde a literatura é incorreta, excessivamente simplista ou explica o fenômeno apenas parcialmente. Trazer a literatura para a redação não apenas demonstra sentido acadêmico, mas também permite avaliar e refinar o conhecimento no campo.

Portanto, a escrita do texto deste trabalho resultou da análise de todo o material, do tratamento do conteúdo e da articulação com a literatura científica, representando por fim, um instrumento concreto de trabalho.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS SUJEITAS DA PESQUISA

Após o aceite de participação na pesquisa por parte da IEP foi realizado um encontro breve com as educadoras lotadas na escola para apresentar a pesquisa, a proposta de trabalho e os documentos assentidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e convidá-las para participar do grupo focal. Nesta data foram deixados os TCLEs (APÊNDICE C) e os questionários prévios (APÊNDICE D) com a equipe gestora e com as educadoras com o objetivo de que as interessadas preenchessem alguns dados a fim de realizar um diagnóstico inicial para conhecer o perfil das educadoras e os seus conhecimentos prévios sobre os conceitos como paz, violências, violência de gênero e violência contra a mulher. Tais dados obtidos com os questionários prévios foram fundamentais para orientar as dinâmicas organizadas e subsidiar as questões centrais de cada encontro com as educadoras.

Durante a semana seguinte os questionários prévios e TCLEs foram recolhidos na escola e diante da leitura e obtenção dos dados percebeu-se que nem todas as educadoras que estavam presentes na reunião inicial se interessaram em participar dos encontros de grupos

focais. A partir da assinatura dos TCLEs e do preenchimento dos questionários prévios verificou-se que 20 educadoras manifestaram o interesse em participar dos encontros.

Assim, optou-se por realizar os encontros de grupo focal com as 20 educadoras. Os encontros de grupo focal foram concluídos com o total de 20 educadoras. Objetivando conhecer o grupo participante da pesquisa, realizou-se um diagnóstico com informações sobre as educadoras através do questionário prévio entregue a elas na data da apresentação da pesquisa na escola e que posteriormente foi preenchido por elas. Esse levantamento de dados gerais sobre as educadoras foi organizado e categorizado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Categorização das educadoras participantes da pesquisa

| CATEGORIA | CATEGORIZAÇÃO |
|------------------------|---|
| Educadoras pesquisadas | 20 educadoras da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR |
| Sexo | 20 femininos – 100% |
| Faixa etária | Até 25 anos: 5% - 1 educadora De 25 a 35 anos: 30% - 6 educadoras De 36 a 45 anos: 40% - 8 educadoras De 46 a 55 anos: 20% - 4 educadoras Acima de 55 anos: 5% - 1 educadora |
| Tempo de docência | Até 5 anos: 15% - 3 educadoras De 6 a 10 anos: 20% - 4 educadoras De 11 a 20 anos: 55% - 11 educadoras Acima de 20 anos: 10% - 2 educadoras |
| Formação inicial | Magistério/ Escola normal: 10% - 2 educadoras Licenciatura em Pedagogia: 65% - 13 educadoras Magistério e Licenciatura em Pedagogia: 5% - 1 educadora Outra Licenciatura: 10% - 2 educadoras Licenciatura em Pedagogia e outra licenciatura: 10% - 2 educadoras |
| Maior grau de formação | Graduação: 15% - 3 educadoras Especialização: 75% - 15 educadoras Mestrado Profissional em andamento: 5% - 1 educadora Mestrado Acadêmico em andamento: 5% - 1 educadora |

Fonte: A autora (2023)

A escolha de realizar a pesquisa com educadoras que se consideram pertencentes ao gênero feminino foi adotada porque concebeu-se que elas poderiam corroborar com a pesquisa ao trazer suas percepções, compreensões e práticas como educadoras e mulheres diante do fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher, evidenciando seus lugares de fala. Portanto, conforme os dados expressos no quadro 2, das 20 participantes, todas eram mulheres.

Conforme os dados demonstram, no que diz respeito a faixa etária das educadoras participantes, percebe-se que há educadoras de todas as faixas etárias, com idades entre 25 anos e acima dos 55 anos. Evidencia-se, contudo, que o maior número de educadoras tem entre 25 e

45 anos de idade, ao somar os percentuais das faixas etárias dos 25 aos 35 anos e dos 36 aos 45 anos, totalizando 70% das idades das participantes.

No que concerne ao tempo de docência das participantes, verifica-se que existem profissionais com tempo de serviço bem diversificado, porém a maior parte delas têm entre 11 e 20 anos de docência, totalizando 55%. Quanto a formação inicial das educadoras, constata-se que a maioria das respondentes tem como formação inicial o curso de licenciatura em pedagogia com 65%, porém algumas respondentes declararam ter como formação outras licenciaturas ou o curso de licenciatura em pedagogia somada a outras licenciaturas, sendo que tais categorias juntas, totalizam 20%.

Quanto ao maior grau de formação das participantes, 15% concluíram uma licenciatura. Profissionais que responderam que são especialistas totalizam 75%, sendo a maior parte dos pesquisados. As educadoras que estão com o mestrado acadêmico ou profissional em andamento somam 10%.

Durante a análise dos dados e informações obtidas com os encontros de grupo focal com as educadoras, e tendo por finalidade garantir o anonimato delas, estas receberam a denominação de EP significando Educadora Participante. Portanto, elas serão denominadas de EP1, EP2, EP3 e assim sucessivamente até a EP20.

No primeiro encontro de grupo focal participaram 19 educadoras: EP1, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EP11, EP12, EP13, EP14, EP15, EP16, EP17, EP18, EP19 e EP20. No segundo encontro, 20 educadoras participantes compareceram: : EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EP11, EP12, EP13, EP14, EP15, EP16, EP17, EP18, EP19 e EP20. No terceiro encontro, foram 20 participantes: EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EP11, EP12, EP13, EP14, EP15, EP16, EP17, EP18, EP19 e EP20.

Assim, os encontros de grupo focal contemplaram a participação de 20 educadoras, sendo que 19 educadoras participaram de todos os encontros e 1 educadora participou de 2 encontros. A participação das educadoras nos encontros de grupo focal pode ser observada no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Número de participantes por encontro

| PRIMEIRO ENCONTRO (19) | SEGUNDO ENCONTRO (20) | TERCEIRO ENCONTRO (19) |
|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| EP1 | EP1 | EP1 |
| EP2 – Não participou | EP2 | EP2 |
| EP3 | EP3 | EP3 |
| EP4 | EP4 | EP4 |
| EP5 | EP5 | EP5 |
| EP6 | EP6 | EP6 |
| EP7 | EP7 | EP7 |
| EP8 | EP8 | EP8 |
| EP9 | EP9 | EP9 |
| EP10 | EP10 | EP10 |
| EP11 | EP11 | EP11 |
| EP12 | EP12 | EP12 |
| EP13 | EP13 | EP13 |
| EP14 | EP14 | EP14 |
| EP15 | EP15 | EP15 |
| EP16 | EP16 | EP16 |
| EP17 | EP17 | EP17 |
| EP18 | EP18 | EP18 |
| EP19 | EP19 | EP19 |
| EP20 | EP20 | EP20 |

Fonte: A autora (2023)

A terceira etapa da análise de conteúdo conforme a sistematização de Bardin (2016) que foi obtido com os encontros de grupo focal é apresentado no capítulo seguinte, realizando a análise reflexiva do material e considerando os pressupostos teóricos quem vem sendo abordados durante a dissertação.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Diante da fundamentação teórica acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher, da contribuição da educação como prática e da escola como instituição social na prevenção e no enfrentamento a essa forma de violência, essa dissertação objetivou trazer como enfoque a relevância dos(as) educadores(as) como mediadores(as) e facilitador(as) desses processos. Desse modo, vislumbrou-se dar voz as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR sobre o que elas pensam acerca da abordagem desse tema na escola e como elas se compreendiam como mulheres e educadoras em meio a esses processos de prevenção de violências e promoção da paz.

Este capítulo apresenta o tratamento dos dados, informações e relatos provenientes das observações e dos encontros de grupos focais realizados com as educadoras da rede de ensino realizados na IEP. A descrição da trajetória de análise de dados inicia com os resultados obtidos com o questionário prévio, seguido de um relato breve de cada encontro de grupo focal, seguido das categorias de análise e finalizado com os questionários de avaliação e autoavaliação das educadoras.

Destaca-se que a técnica de coleta de dados por meio da observação sistemática foi realizada de forma intrínseca aos momentos de encontro de grupo focal, possibilitando que percepções subjetivas fossem obtidas com as questões direcionadas às educadoras sobre o tema. Desse modo com a observação, pôde-se perceber as participações, os silêncios com olhares curiosos sobre o que seria refletido e debatido, as expressividades em seus rostos demonstrando o receio, o desafio ou o ânimo de abordar o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar e várias expressões de alívio ao perceberem que seus anseios não eram únicos. Os encontros de grupo focal foram também momentos de “desabafo” porque esses momentos de diálogo possibilitaram que as educadoras participantes pudessem se expressar e compartilhar o que pensavam sobre a abordagem da temática, sobre suas práticas pedagógicas e sobre o cenário educacional brasileiro na atualidade.

4.1 O QUE PENSAM AS EDUCADORAS SOBRE AS PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O QUESTIONÁRIO PRÉVIO

Inicialmente, a fim de se conhecer o perfil das educadoras participantes e compreender o que elas pensavam sobre os principais conceitos que seriam abordados durante os encontros de grupo focal, que seriam também as principais categorias de análise desta dissertação e para

servir de condutor no preparo e ressignificação dos encontros, foi entregue a elas um questionário prévio (APÊNDICE D) e cada uma respondeu individualmente.

Para cumprir tal objetivo, a primeira pergunta do questionário foi: **O que você entende por paz?** A partir das respostas das educadoras participantes, verificou-se que as palavras que melhor representavam esse processo e por isso apareceram com maior frequência foram: calma, tranquilidade, harmonia, estar bem, equilíbrio, plenitude, união, boa convivência, ausência de agito e perturbação, ausência de conflitos, concordância, respeito às diferenças e ausência de violência, sendo que essas palavras se repetiram nas respostas da maioria das educadoras. Apenas duas respostas abordaram a paz a partir de uma perspectiva mais complexa, compreendendo-a como oposição a todas as formas de violência, a superação das desigualdades sociais que se caracterizavam pela presença da justiça, respeito e igualdade.

Analisando tais respostas verifica-se que a compreensão sobre o conceito de paz ainda está atrelada ao senso comum, relacionando-a com o estado de estar/sentir-se bem e ausente de violências ou de conflitos. Diante disso, percebeu-se a necessidade de levar a elas outros conceitos de paz como o conceito proposto por Jares (2002) ao compreendê-la como um processo baseado nas relações entre desenvolvimento-direitos humanos-democracia e o conceito de paz de Galtung (1990) ao compreendê-la como processo resultante da paz direta, da estrutural e da paz cultural, relacionando-se com relações humanas positivas, respeito, equidade e justiça social. Propor tais conceitos poderia corroborar para que elas pudessem refletir a respeito e até mesmo ressignificar os conceitos e práticas a partir deles.

A segunda questão foi: **O que você entende por violência/violências?** As respostas a esse questionamento foram variadas, sendo que as palavras ou expressões que melhor representavam esse fenômeno e que apareceram com maior frequência foram: “Ato de ferir alguém, seja física ou mentalmente”, “agressões físicas, verbais ou psicológicas”, “agressões em momento de raiva”, “intimidar ou constranger por maldade”, “algo que machuca e traz tristeza”, “forçar alguém há uma situação, sem a concordância do mesmo”, “força física ou verbal para intimidar outra pessoa”, “ausência de paz”, “agressões”, “tudo o que causa desrespeito ao outro”, “situações de desconforto”, “agressões físicas, emocionais, psicológicas, raciais e sociais”, “agredir com abuso”. Apenas duas respostas abordaram a violência a partir de uma perspectiva mais complexa, considerando-a como tudo “aquilo que fere a dignidade humana, seja por violência física ou estrutural por meio das desigualdades sociais”. A partir de tais respostas percebe-se que as violências também necessitam ser entendidas como resultantes das violações

de direitos humanos e das desigualdades, enraizadas em aspectos culturais e estruturais, que se expressam de diversas maneiras.

No que tange a terceira questão **“O que você entende por violência de gênero?”** as respostas obtidas das educadoras evidenciaram que para elas tratava-se de “violência contra a pessoa por causa do gênero”, “falta de equidade entre homens e mulheres”, “tudo o que fere, constrange ou chateia alguém devido ao seu gênero”, “ato de julgar alguém pela sua sexualidade”, “praticar violência contra alguém por sua escolha de gênero, nem sempre padronizada”, “se impor perante o outro por causa de seu gênero”, “falta de respeito com as diferenças”, “violência que atinge a identidade de gênero de uma pessoa”, “desrespeito a sexualidade do outro”, “não aceitação da identidade de gênero do outro”. Diante dessas respostas, percebe-se que as educadoras compreendem que a violência de gênero se manifesta em relação ao desrespeito pelo outro em razão do gênero.

No que diz respeito a quarta pergunta **“Em poucas palavras, o que você sabe sobre violência doméstica e familiar contra a mulher?”**, as respostas obtidas demonstram que essa forma de violências para as educadoras é compreendida como: “agressões e abusos”, “abusos sofridos pela mulher dentro de casa”, “violência normalmente praticada pelo homem na família e em que a mulher sente-se impotente”, “ato de violentar física ou mentalmente a mulher”, “qualquer tipo de agressão contra a mulher dentro de casa”, “imposição sobre a mulher”, “violência contra a mulher no âmbito familiar, muitas vezes aceita e justificada por fatores culturais”, “violência contra a mulher que envolve um abuso dentro de um relacionamento”. A partir de tais respostas verifica-se que a maioria das educadoras entende que essa forma de violência são manifestações contra a mulher, em ambiente familiar e/ou doméstico praticado pelo companheiro ou pessoas próximas pela condição de inferioridade atribuída a mulher, revelando questões culturais fundidas nas relações sociais.

Quanto a quinta questão **“Você já participou de alguma formação sobre violência de gênero e/ou violência contra a mulher?”**, das 20 educadoras, 17 responderam que nunca tinham participado de formações nesse sentido. Apenas 2 educadoras responderam ter participado de formações sobre o tema e 1 educadora disse que apesar de não ter participado de nenhuma formação ouviu comentários sobre o tema em algumas palestras que participou.

No que concerne a última questão: **“Você considera importante que tal temática seja incluída e trabalhada no espaço escolar? Por quê? Como você se vê ou se compreende em meio a esse processo de inclusão do tema na escola?”**, as respostas das educadoras foram unânimes ao considerar que acham importante que essa temática seja abordada no espaço

escolar. Quanto a justificativa da importância de trabalhar esse tema, as educadoras compreendem que trata-se de uma forma de violência que afeta as mulheres e se manifesta em toda a sociedade e que é preciso pensar em estratégias e formas de prevenção de modo que seja evidenciado junto aos educandos os malefícios dessa forma de violência.

Elas consideraram que como a escola forma os cidadãos é preciso formá-los com valores humanos para que possam promover uma sociedade sem violência e promotora de paz. Foi considerada a importância de trabalhar o tema na escola porque muitos alunos que apresentam comportamentos agressivos, podem expressá-los por conviverem com essa forma de violência em casa e isso acaba se refletindo no âmbito escolar. Além disso, algumas profissionais revelaram ouvir relatos das crianças sobre brigas familiares. Conforme as participantes é importante trabalhar sobre esse tema na escola para que as crianças compreendam que tais atos não podem acontecer, que são violações passíveis de punições e que as mulheres são amparadas por leis.

Ainda, as educadoras consideraram que enquanto docentes podem desenvolver trabalhos para “conscientizar” as crianças a não aceitarem essa forma de violência como naturais. Elas consideram que a escola para muitas crianças pode ser a única oportunidade de aprender outras concepções e mudar a realidade de muitas famílias e diminuir a violência na sociedade. Por fim, uma das educadoras ressaltou que esse tema precisa ser abordado na escola porque o tema já está preconizado nos documentos norteadores da educação e que cabe a cada profissional trabalhar o tema conforme o perfil de cada turma.

Contudo, a maioria das educadoras respondeu que o tema deve ser tratado com muito cuidado e cautela pois os sujeitos que vivenciaram situações familiares permeadas por situações de violência, principalmente no que tange a violência contra a mulher no papel de mãe, podem apresentar vários traumas. A maioria das educadoras relatou que não se sente preparada e não sabe como abordar esse tema no espaço escolar.

Assim, diante das respostas obtidas com as educadoras através dos questionários prévios, os encontros de grupo focal foram elaborados e realizados.

4.2 OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL COM AS EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após mapear o que pensam as educadoras participantes sobre as principais categorias balizadoras desta pesquisa, houve maior clareza acerca do que elas já sabiam e compreendiam e a partir disso, os encontros de grupo focal foram organizados e desenvolvidos a fim de propiciar momentos de diálogo, trocas de experiência e construções coletivas.

4.2.1 Primeiro encontro de grupo focal

O primeiro dia de encontro com o grupo focal iniciou-se novamente com a apresentação pessoal da pesquisadora, da pesquisa e da técnica de grupo focal a ser desenvolvida com elas. Nesse momento a pesquisadora também explicou que elas poderiam sentir-se seguras para falar o que pensavam, pois tudo seria tratado com sigilo e segurança e que suas falas receberiam nomes apócrifos na transcrição. Na sequência foi solicitado que cada educadora participante também realizasse sua apresentação.

Este primeiro encontro de grupo focal teve como tema central as conceituações de violências e paz. O objetivo do encontro era promover o diálogo e construções coletivas sobre esses processos e entender se as participantes já trabalhavam com estes temas. O encontro iniciou com uma dinâmica que a pesquisadora desenvolveu utilizando as respostas obtidas com o questionário prévio acerca das palavras e expressões que demonstravam a compreensão de violência e paz pelas educadoras. Assim, a pesquisadora sistematizou as respostas, as imprimiu e recortou a fim de que, as educadoras organizassem uma “nuvem de palavras” relacionada aos conceitos de paz e violência e expôs as palavras impressas no chão da sala de aula, local do encontro. Elas deveriam observar cada uma das respostas obtidas e atribuí-las a palavra- eixo “paz” ou a palavra-eixo “violência”, justificando o que representavam as respostas e porque estariam relacionada a cada um desses fenômenos.

Foram organizadas duas “nuvens de palavras”, tendo como palavra-eixo “violência” e em torno delas as palavras ou expressões consideradas pelas participantes como relacionadas a ela. A outra nuvem de palavras tinha como palavra-eixo “paz” e também tinha em seu entorno as palavras ou expressões que elas consideraram estar relacionadas. A ideia é que elas pudessem ver suas próprias respostas para os conceitos de paz e violência. Após um breve momento de observação das nuvens palavras. Foi perguntado novamente o que elas entendiam por paz e violências. Cada uma das educadoras falou um pouco sobre suas compreensões sobre esses conceitos.

No decorrer do encontro as educadoras também discutiram acerca da abordagem de tais temas no espaço escolar, visto que se tratam de temas e conteúdos a serem trabalhados e que são estabelecidos nos documentos orientadores da educação. A partir das falas das educadoras percebeu-se que a paz e a violência são trabalhados de forma inerente aos valores humanos, diariamente ou vinculados ao componente curricular de Formação humana/Ensino religioso.

Por fim, como uma forma de propor reflexões e discussões para o segundo encontro foi apresentado a elas o conceito de violência e de paz proposto por Galtung (1990) por meio dos “triângulos de violência e de paz”. Foi pedido para que elas observassem os vértices dos triângulos e as palavras relacionadas a cada vértice para que pudessemos continuar com as discussões no próximo encontro.

4.2.2 Segundo encontro de grupo focal

O segundo encontro iniciou com a retomada do que foi abordado no primeiro encontro. O tema desse encontro foi sobre a Cultura de paz, a educação para a paz, a Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola e Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola. Em um primeiro momento foram colocados novamente no chão, no meio da sala de aula, os triângulos da violência e da paz sistematizados por Galtung (1990) e pedido para que elas comentassem sobre essas concepções de paz e violências. Elas comentaram que as concepções desse autor para paz e violências contemplavam mais aspectos ou dimensões relacionadas a esses fenômenos e que ficava mais inteligível entender essas expressões a partir do entendimento de outros aspectos da realidade. Na sequência foi perguntado o que elas entendiam por cultura de paz e educação para a paz. As principais respostas para cultura de paz e educação para a paz relacionaram-se com formas de promover a paz e diminuir as violências na escola e na sociedade. Elas relataram que trabalham essas perspectivas por meio do trabalho com valores humanos diariamente.

Quando perguntado se elas conheciam a Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola e a Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola, elas disseram que conheciam, pois elas estavam contempladas no currículo educacional. Nesse momento foi realizada uma dinâmica em que foi entregue a algumas educadoras participantes alguns relatos fictícios de situações de bullying elaborados a partir de noticiários sobre essa forma de violência para que elas lessem e comentassem a respeito. Tais relatos para os momentos de reflexão estão dispostos no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Relatos fictícios de situações de bullying para momento de reflexão e discussão com as educadoras

| RELATOS FICTÍCIOS | SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA |
|-------------------|--|
| Relato 1 | Bonita A aluna de 15 anos da Escola Estadual Castelo Branco, em Limeira, levou tapas, socos e arranhões que causaram ferimentos no rosto e pescoço. A agressão, ocorrida em 9 de abril, teria sido motivada porque a jovem é nova na escola e se destacava pela beleza física, segundo o pai dela. A adolescente sofreu ferimentos no rosto e pescoço. A briga foi registrada com câmeras de celular pelos estudantes. |

| | |
|----------|---|
| Relato 2 | <p>Bolinhas de papel</p> <p>Em Piracicaba, uma jovem de 14 anos que estava grávida apanhou de colegas de classe do 7º ano dentro da sala na Escola Estadual Professor Antônio Mello Cotrim, no bairro Pauliceia, em agosto. A agressão teve início após uma "guerra" de bolinhas de papel. A professora tentou apartar a briga, mas também foi atacada.</p> |
| Relato 3 | <p>Preconceito</p> <p>Em Piracicaba, São Paulo, a mãe de uma garota de 12 anos que pesa 146 quilos e frequenta a Escola Estadual Pedro de Mello, no distrito de Tupi, reclamou do tratamento dado à estudante em razão da obesidade. Segundo ela, a direção sugeriu que a menina fosse retirada do estabelecimento de ensino. "Eu me senti ofendida. Minha filha é obesa e hipertensa, mas faz o controle com medicamentos. Isso não justifica um pedido desses", disse a vendedora Cláudia de Almeida Martins Rodrigues, de 42 anos.</p> |
| Relato 4 | <p>Feia</p> <p>Quando L.B., 15 anos, entrou na adolescência, uma deformação em sua face direita, fruto de uma doença congênita, começou a motivar piadas por parte dos colegas, especialmente dos meninos. Elas foram se tornando mais cruéis. "Me chamam de feia, boca torta e até perguntam se eu estou grávida na bochecha", conta a menina, que sofre sem nenhum amparo do colégio estadual onde estuda desde janeiro, em São Paulo. Aproveitam para me humilhar quando os professores não estão olhando", diz L.B., que tenta esconder seu rosto com o cabelo. Tímida e sem amigos, ela acredita que pode superar o problema submetendo-se a uma série de cirurgias plásticas, já programadas. As cicatrizes das humilhações que sofre todos os dias, no entanto, ficarão para sempre em sua memória.</p> |

Fonte: A autora

Elas também compartilharam que os próprios estudantes sabem da lei Antibullying e que quando surge algum tipo de brincadeira de mau gosto entre eles, eles mesmos falam que trata-se de bullying.

Quanto a Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola, as educadoras relataram que trabalham a construção da paz por meio dos valores humanos diariamente a fim de possibilitar a diminuição da violência e uma sociedade mais justa. Elas disseram que em determinadas “Semanas da paz” realiza-se um trabalho mais específico, porém elas procuram trabalhar tais perspectivas todos os dias.

4.2.3 Terceiro encontro de grupo focal

O terceiro e último encontro iniciou-se com a retomada do que foi discutido no encontro anterior acerca da Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola e da Lei nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola. O foco deste encontro foram as violências contra a mulher, a violência doméstica e familiar contra a mulher e as abordagens desses temas na escola, partindo dos pressupostos da Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) – Lei Maria da penha e Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) – Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos escolares.

O encontro iniciou-se com uma dinâmica para que as educadoras compreendessem inicialmente o que é gênero, a partir da perspectiva binária de homem e mulher. Reitera-se que existem diferentes identidades ou expressões de gênero, porém a abordagem da violência de gênero e da violência contra a mulher atrelada a sua condição de mulher diante de seu papel social ensinado e esperado, foi abordada pela delimitação binária e cisgênero.

Nesse sentido, duas palavras impressas “feminino” e “masculino” foram colocadas no chão. Também foram colocados no chão dois papéis de tamanho 1x1, nas cores rosa e azul, representando o feminino e masculino. Foram colocadas no chão também várias figuras de objetos relacionados, a nível de senso comum, ao gênero homem e mulher cisgênero. Nesse momento, foi solicitado que as educadoras observassem aquelas figuras expostas no chão. Na sequência foi pedido para que cada educadora escolhesse uma das figuras e as organizasse colocando-as sobre a cor que para elas representa o masculino e feminino, categorizando tais objetos conforme elas compreendessem que fossem objetos de homens e mulheres.

Depois desse momento, verificou-se que as educadoras haviam separado as figuras dos objetos conforme aprenderam ao longo da vida. Sendo o papel de cor azul atrelada pelas participantes ao masculino e o papel de cor rosa atrelado ao feminino e sobre tais papéis coloridos foi colocado tudo o que consideravam de um gênero e de outro. Assim, objetos como boneca, panelas, secador, flores e coroa foram atribuídas a cor rosa, representando o feminino e objetos como carrinho, espada, bola, ferramentas e avião foram atribuídas a cor azul, representando o masculino.

Após esse momento, foi pedido para que elas refletissem do porquê fizeram tais escolhas e porque organizaram as figuras dos objetos conforme tal classificação. As educadoras falaram que a sociedade reconhece e legitima algumas concepções e repassa aos indivíduos desde que nascem, ensinando-os a agir conforme certas convenções e isso relaciona-se ao gênero, ao ser homem e mulher.

Após isso, foi questionado as educadoras o que era sexo, o que era gênero e o que era sexualidade. Pode-se perceber que houve um silêncio nesse momento por parte delas, talvez por não compreender as diferenças ou por não saber expressar essas conceituações. Timidamente, duas educadoras relataram que tratava-se de concepções de ser homem ou mulher na sociedade. Nesse sentido, foram expostas algumas conceituações para a ajudá-las nas reflexões. Foi exposto na tela do multimídia as definições de gênero, de sexo e de sexualidade. As conceituações estão dispostas no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Conceitos de sexo, gênero e sexualidade apresentado às educadoras

| CONCEITO | DEFINIÇÕES |
|-------------|--|
| Sexo | Conforme Teles e Melo (2012, p. 16) “o termo gênero não pode ser confundido com sexo [...] sexo descreve características e diferenças biológicas, enfatiza aspectos da anatomia e fisiologia dos organismos pertencentes ao sexo masculino e feminino[...] são dadas pela natureza”. |
| Gênero | Teles e Melo (2012, p. 16) asseveram que “gênero, no entanto, aborda diferenças socioculturais existentes entre os sexos masculino e feminino, que se traduzem em desigualdades econômicas e políticas, colocando as mulheres em posição inferior à dos homens nas diferentes áreas da vida humana”. |
| Sexualidade | Para a Organização Mundial da Saúde (2020), compreendendo-a como “um aspecto da vida humana que se expressa pelas sensações corpóreas, pela forma de sentir, na busca por sentimentos prazerosos, por meio de pensamentos, fantasias, desejos, comportamentos e questões emocionais”. |

Organização: A autora. Fonte: Teles; Melo (2012), Organização Mundial da Saúde (2020).

A partir da leitura desses conceitos pelas educadoras, elas relataram compreender a diferença, relatando que o sexo diz respeito ao sexo biológico de cada pessoa, que o gênero diz respeito a construção social feita a partir do sexo e que a sexualidade trata-se do que sentimos, como vivenciamos e manifestamos os sentimentos.

Foi questionado às educadoras o que era violência de gênero e elas expuseram que tratava-se de violências cometidas a partir do gênero da pessoa. Elas comentaram que as violências desse tipo acontecem quando alguém não concorda com o gênero da pessoa ou quando ela não age de acordo com o que se espera de cada gênero. Também foi perguntado a elas o que é a violência contra a mulher e a violência doméstica e familiar contra a mulher. As educadoras comentaram que a violência contra a mulher acontece porque é ensinado como cada gênero deve ser e agir e quando a mulher não age da forma padrão, não é bem vista e entendida e então manifesta-se a violência. Quanto a violência doméstica e familiar contra a mulher, elas responderam que trata-se da violência contra a mulher dentro de casa, praticada de forma geral pelo companheiro da vítima.

Depois desse momento foi perguntado se elas conheciam a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) – Lei Maria da Penha e Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) – Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos escolares. Elas disseram ter conhecimento sobre a Lei nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) – Lei Maria da penha, mas não de forma tão aprofundada e apenas três educadoras disseram ter conhecimento da Lei nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) – Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos escolares. Assim, ambas Leis foram expostas a elas e cada uma delas leu alguns dos principais aspectos de cada uma, sendo a conceituação, as formas de violência contra

a mulher e as possibilidades de medidas de intervenção a partir do espaço escolar. Por fim, elas relataram que não sabem muito bem como trabalhar tais temas na escola por ser uma temática “sensível” para muitos estudantes, principalmente para os que vivenciam tais situações em casa.

Por fim, foi realizada uma última dinâmica acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher, em que foram entregues as educadoras 4 relatos retratando situações reais de mulheres que vivenciaram essa forma de violação. Cada educadora que recebeu o relato leu a situação a todas as demais e estas tentaram identificar de quem se tratava a história. Tais relatos de situações de violência contra a mulher para o momento de dinâmica estão dispostas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Relatos reais de situações de violência contra a mulher para o momento de dinâmica

| RELATOS REAIS | SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA | VÍTIMA |
|---------------|---|-------------------------------|
| Relato real 1 | Olá, vim contar minha história a vocês... Sou farmacêutica bioquímica com mestrado em Parasitologia, no curso de Análises Clínicas. Vivia com o medo constante, com a tensão diária e as atitudes violentas do meu marido para comigo e que tornaram-se cada vez mais frequentes. Ele agia sempre com intolerância, exaltava-se com facilidade e tinha comportamentos explosivos não só comigo, mas também com nossas filhas até que a nossa relação se tornou insustentável! Primeiro, ele me deu um tiro nas costas enquanto eu dormia, que acabou me deixando paraplégica devido a lesões irreversíveis na terceira e quartas vértebras torácicas, laceração na dura-máter e destruição de um terço da medula à esquerda, além de outras complicações físicas e traumas psicológicos. Quatro meses depois, quando voltei para casa – após duas cirurgias, internações e tratamentos –, ele me manteve em cárcere privado durante 15 dias e tentou me eletrocutar durante o banho. Você reconhece minha história? | Maria da Penha Maia Fernandes |
| Relato real 2 | Meu casamento sempre foi muito turbulento. Eu recebia maus-tratos e ameaças resultantes das frustrações de meu marido, potencializadas pela dependência do álcool e dos jogos. Apesar de tudo sempre aguentei firme, contado essas situações apenas aos mais próximos, como a meu pai. Para complicar ainda mais as relações do nosso casamento, começaram a circular alguns boatos de que eu o estava traindo. No dia 26 de abril de 1889, fui morta com 32 facadas, sob a alegação de tê-lo traído com seu melhor amigo, “lavando assim sua honra”. Você sabe quem sou eu? | Corina Portugal |
| Relato real 3 | Eu e meu marido éramos casados há 25 anos, dávamos palestras em cursos matrimoniais, entretanto, por desgaste no relacionamento nos separamos. Por ciúmes e pela desconfiança de uma traição e em nome do amor que ela sentia por mim, ele de “cabeça quente”, foi em frente ao meu local de trabalho (uma escola em Ponta Grossa) e no momento de minha chegada, acompanhada de nosso filho de 6 anos, me | Profª Luciane Ávila |

| | | |
|---------------|---|---------------|
| | golpeou com várias facadas e eu não resisti aos ferimentos. Você conhece minha história? | |
| Relato real 4 | Depois de terminar com meu namorado, eu tentei seguir minha vida normalmente, fazendo faculdade, o curso de agronomia. Porém, meu ex-namorado não aceitou o fim do nosso relacionamento e no dia 06 de abril de 2018 ele entrou no apartamento em que eu morava e me atacou com 8 facadas. Meu irmão que morava comigo, tentou me socorrer e levou 2 facadas, sendo agredido no pescoço, mas sobreviveu. Quanto a mim, eu não tive a mesma sorte. Você conhece essa história? | Nathalia Deen |

Fonte: A autora

Após a realização da dinâmica com as educadoras, elas relataram sentir como são “pesadas” essas situações que aconteceram com as mulheres e que acontecem diariamente com as mulheres e reiteraram o papel de todos na prevenção e no enfrentamento a essas formas de violência e que a escola e elas podem contribuir com a prevenção, trabalhando com valores e ações positivas todos os dias. Depois disso, foi realizado o encerramento do grupo, agradecendo a participação de todas. Foram reforçados os canais de denúncias em casos de violências contra a mulher e entregue a elas o questionário final de avaliação e autoavaliação dos encontros de grupo focal. Neste encontro também foi combinada a data de 29 de setembro de 2023 para realizar um último encontro a fim de recolher os questionários de avaliação e autoavaliação. O último encontro também objetivou ouvir o que as educadoras acharam dos encontros de grupo focal sobre possíveis contribuições dos encontros para a formação pessoal e profissional delas e para instigá-las a pensar em estratégias e encaminhamentos que tratem da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher na escola e em suas turmas, contribuindo para a construção da cultura de paz.

A partir das anotações, gravações de áudio dos encontros com o grupo focal, das reflexões, diálogos e construções coletivas, foi realizada a transcrição desses momentos para o computador e realizada a escuta atenta e releitura repetidas vezes para preparar o material a ser analisado. Após isso, foram sistematizadas as categorias a serem analisadas na pesquisa. Tais categorizações são apresentadas no subtópico a seguir.

4.3 CATEGORIAS ANALISADAS NA PESQUISA

A partir dos dados obtidos com a transcrição dos áudios oriundos dos encontros de grupo focal, categorias que já haviam sido elencadas *a priori* com o objetivo de sanar a problemática e os objetivos da pesquisa, foram teorizadas. De acordo com Bardin (2016, p. 74) “A categorização é uma operação de categorização de elementos constitutivos de um conjunto

por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]”. Assim, as categorias elencadas foram: Paz, Violência, Educação para a Paz, Cultura de paz e Violência doméstica e familiar contra a mulher.

4.3.1 Paz: categoria um

Esta categoria apresenta o que as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR compreendem sobre a “paz”. A maior parte das educadoras participantes da pesquisa demonstrou compreender que a paz trata-se de situações em que predominam ações e práticas positivas que envolvem relações pessoais e interpessoais no âmbito do lar, no ambiente de trabalho e em toda a sociedade. De forma geral, percebe-se, que as educadoras concebem que esse processo se dá em meio as relações de convivência pacífica com o outro e em que situações de conflitos devem ser evitadas. Essas concepções podem ser inferidas a partir das falas de algumas educadoras participantes do primeiro encontro de grupo focal:

(EP10) – A paz é estar bem consigo mesmo e vai muito além da ausência de guerra ou da ausência de algum tipo de violência física porque a pessoa que está bem consigo mesmo ela jamais vai gerar um ambiente que tenha algum tipo de violência por mais simples ou um mínimo que seja, tanto na forma verbal como física. Então pode notar, a pessoa que se ama e que está bem consigo mesma não vai gerar um ambiente hostil ou violento ou falar uma palavra que seja que machuque o outro.

(EP9) – A paz é não forçar o outro. É atitudes de respeito. É você não passar o limite do outro, é você ter esse olhar em relação a situação que o outro está passando para não gerar o desconforto.

(EP5) – Eu acredito que o respeito seja a palavra-chave quando a gente trata de paz, porque se você respeita a opinião do outro e a atitude do outro...claro que dependendo da atitude do outro você não vai respeitar. Mas eu creio assim, que se você respeitar o outro, vai ter um ambiente mais tranquilo de convivência [...] então eu creio que o respeito está quase que em primeiro lugar para gerar uma cultura de paz quando envolve mais pessoas, para além da questão que a colega EP10 colocou de estar de bem consigo mesmo. Então quando você está mais tranquilo, a cultura de paz é mais visível. E se você já é uma pessoa que não anda de bem com a vida qualquer coisinha você vai se irritar.

(EP14) – Eu penso que em qualquer lugar onde a gente passa mais tempo como aqui na escola...se o ambiente é harmônico e que todo mundo vive bem e se respeita, não vai ter aquelas brigas, intrigas, confusões e fofocas. Então quanto mais harmônico aquele ambiente, mais paz vai ter e é melhor de se trabalhar.

(EP3) – Eu acho que se tratando de paz, mesmo que nem em tudo e em todas as coisas que acontecem a gente vai concordar. A gente até pode expor o que a gente pensa desde que não gere o conflito, que não tenha o conflito. A gente não precisa concordar com atitudes, com palavras ou formas com que as coisas são tratadas, mas que aquilo não gere um conflito, daí existe a paz.

(EP1) - A paz é o contrário da presença de violências estruturais, físicas ou psicológicas. Então é ter condições igualitárias ou equitárias para todas as pessoas para que o mundo seja mais justo[...] é respeitar as escolhas dos outros, como por exemplo o corpo dos outros.

(EP19) - Eu acredito que paz é tranquilidade, pois deve haver calma em tudo, nas relações e é um exercício diário.

(EP17) - [...] A concordância não quer dizer que você precisa necessariamente concordar com tudo. Mas é ter o respeito pela posição do outro. Muitas vezes a pessoa tem uma atitude de violência, não física, mas com palavras e infelizmente a gente acaba virando as costas e saindo de perto para não gerar mais violência ainda[...] não é sempre concordar com tudo, mas é ter o respeito pelo posicionamento do outro. Quando há respeito há caminhos para a paz.

(EP11) – A partir do que a colega EP17 falou sobre a concordância, essa palavra também poderia tratar de violência, pois quando a gente concorda, não denuncia e fica concordando com alguma situação, ela pode ser uma violência. Já a não concordância pode ser a paz, caso seja usada para dar um basta ou para não concordar com atitudes de violência, poderia ser uma palavra de paz. Depende do entendimento e do contexto [...] é como a agressão contra a mulher que houve a concordância, que a gente a foi aceitando e concordando e são violências.

Diante dos diálogos entre as educadoras concebe-se que predomina uma concepção de paz como práticas relacionadas ao consenso, a concordância, ao estar bem consigo mesmo e com o outro a fim de que haja uma boa convivência em toda a sociedade. Apenas duas educadoras indicaram em suas falas que compreendem a paz em um sentido mais abrangente, ao considerá-la para além das relações interpessoais positivas e da ausência de guerras. Essas duas educadoras compartilharam que compreendem a paz como um estado contrário a todas as violações e se manifesta diante da superação das desigualdades sociais e culturais. Percebe-se a partir dessas falas que há uma compreensão predominante de paz relacionada a um conceito tradicional ou negativo sobre esse processo, mais amplamente entendido pela ausência de conflitos.

Conceituar a “paz” não é algo fácil ou simples, sobretudo quando se busca defini-la fundamentando-se em óticas críticas e complexas que consideram várias significações. De acordo com Galtung (1985) *apud* Jares (2002) é necessário que diálogos e debates sobre a paz sejam estabelecidos entre as civilizações a fim de que o conceito de paz seja ampliado e enriquecido. Conforme Jares (2002), mesmo compreendendo que não há uma concepção universal e exata sobre a paz, duas conceituações sobre a paz podem ser delimitadas a partir de construtos propagados socialmente: o conceito de paz negativo ou tradicional e o conceito de paz positivo.

A concepção de paz negativa considera somente a violência direta e “corresponde à cessação dos confrontos violentos entre as partes” (Mouly, 2022, p. 23). Conforme Galtung (1985) *apud* Jares (2002) o conceito negativo de paz pode ser sintetizado como a ausência de guerra e de conflitos. Essa perspectiva está associada a tradição popular de compreender essa prática como sinônimo de harmonia, serenidade e ausência de conflitos e/ou de ideários intimistas de bem-estar pessoal. De acordo com Galtung (1985) *apud* Jares (2002) essa

concepção de paz é muito limitada, uma vez que foi herdada do termo latino *pax* significando acordo e a ausência de conflitos bélicos entre estados.

Esse conceito sugere uma imagem passiva de paz, sem dinamismo e sendo uma “consequência” ou resultado de fatores externos a ela. Como a paz a partir dessa perspectiva é entendida como o resultado de relações e não como práticas e processos perante a vida social, esta concepção pode até ser perversa, uma vez que não é compreendida como possibilidade de mudança, mas como mantenedora do *status quo* (Jares, 2002). Portanto, o entendimento de paz fundamentado em tais aspectos reduz sua potencialidade enquanto processo.

A concepção positiva de paz considera que esse processo é a antítese de toda e qualquer forma de violência (Jares, 2002; Mouly, 2022). A concepção de violência é também ampliada ao abranger as violações físicas e todas as demais formas de violar o outro de maneiras nem sempre perceptíveis sem uma análise mais complexa e multidimensional da realidade (Jares, 2002). Esta perspectiva considera que a paz está relacionada com a autorrealização humana e que para tanto é necessário que as necessidades humanas sejam supridas por meio de condições materiais e imateriais.

Conforme Galtung (1990) *apud* Mouly (2022, p. 23) “a paz positiva é a ausência das três formas de violência: direta, estrutural e cultural”. Esse conceito sugere uma imagem ativa de paz que concebe as violências como todas as formas que minimizam as potencialidades e desumanizam o outro. A paz pode ser entendida como os cenários e situações decorrentes da convivência pautada na ausência de qualquer forma de violência e na presença da justiça social (Jares, 2002).

A partir de tais entendimentos sobre a conceituação de paz e das falas das educadoras no primeiro encontro de grupo focal é perceptível que momentos de reflexões e discussões sobre o tema são necessários, a fim de que se possa compreender a paz como processos para a construção de uma vida mais digna a todos e não como resultados de determinadas situações e cenários.

Outra compreensão que foi compartilhada por algumas educadoras participantes da pesquisa como sendo paz, foi de que ela trata-se de um estado definido pela ausência de conflitos. Tal entendimento pode ser constatado na fala da participante EP3 que assevera que “a gente até pode expor o que a gente pensa desde que não gere o conflito, que não tenha o conflito” e na fala da participante EP4 que entende a paz como “relações entre as pessoas onde não tem conflito”. Tais compreensões também corroboram com a ideia de que debates e reflexões conceituais sobre a paz com os(as) educadores(as) e possivelmente com toda a

sociedade são necessários, pois conforme Galtung (1985) *apud* Jares (2002) é fundamental considerar que paz vai muito além de expressões como não agressões bélicas ou ausência de conflitos, pois considerar apenas essas formas de violências empobrecem o conceito.

Outra percepção obtida a partir das falas das educadoras foi a de que existe uma compreensão de conflito como um elemento negativo para as relações humanas, entendido como gerador de violência na sociedade. A concepção tradicional de conflito a associa a algo negativo, a agressões, como uma forma de patologia e sinônimo de violência que é necessário corrigir e evitar a fim de manter a ordem social. Essa concepção negativa de conflito deriva da ideologia tecnocrática-conservadora (Jares, 2002). Percebeu-se com os diálogos entre as educadoras que há um entendimento de que todos sujeitos devem empreender ações para que o conflito não se manifeste.

Contudo, a partir do modelo crítico-conflitual-não violento, há uma nova compreensão entendendo esse elemento das relações humanas como um processo natural e inevitável a condição humana que se expressa pela divergência de posicionamentos, necessário e que pode ser positivo para as relações sociais. O conflito é um elemento componente das relações humanas há muito tempo, uma vez que todos tem entendimentos, concepções e posicionamentos diferentes, tonando-se inerente a convivência do ser humano em sociedade (Jares, 2002). Os estudos críticos e da paz aduzem que sejam desenvolvidas ações não para eliminar os conflitos, mas pela sua resolução de maneira pacífica e dialogada. O conflito pode ser positivo quando contribui para o enfrentamento de valores deturpados e auxiliar na luta pela igualdade, pela justiça e pela transformação social (Jares, 2002).

Para Lederach (2012) o conflito deve ser entendido como uma oportunidade de transformação e como um motor de mudança que torna as estruturas e relações dinâmicas, aspirando o crescimento e o desenvolvimento do ser humano. A partir de uma relação divergente em que há conflito, quando este é conduzido de forma criativa e dialogada, é capaz de trabalhar tais questões envolvidas e gerar mudanças positivas. A transformação de conflitos é “visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudança construtivos, que reduzem a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos” (Lederach, 2012, p. 35). Desse modo, os conflitos devem ser trabalhados como oportunidades de reflexão, de diálogos, de crescimento pessoal e como possibilidades de causar mudanças e transformações positivas nas relações humanas.

Diante da busca pela compreensão de como a paz é trabalhada no espaço escolar e nas práticas pedagógicas, as educadoras compartilharam que procuram trabalhar esse processo diariamente, partindo de situações do cotidiano, das relações com a comunidade, mas que sobretudo trabalham o caminho de construção da paz por meio da construção de valores humanos positivos. A condução do trabalho pedagógico a partir de práticas diárias de paz esteve presente na fala das educadoras participantes EP6, EP9, EP15:

(EP6) – Eu busco trabalhar a construção da paz sempre que possível, ao trazer reflexões e diálogos sobre condutas e valores diante de textos, de problematizações e também diante de temas do componente curricular de formação humana.

(EP9) – A gente tenta trabalhar todos os dias a paz ensinando o respeito, o bom comportamento, as boas atitudes, a pedir desculpas em brigas e discussões [...].

(EP15) – Eu tento trabalhar a construção da paz desde o começo das aulas com as turmas, quando a gente faz os combinados da turma, quando a gente cuida para que todos se respeitem e convivam bem.

Diante dos compartilhamentos das educadoras durante os encontros, percebe-se que cada uma delas demonstra concepções diferentes sobre a paz, sobre a prevenção e o enfrentamento à violência e a educação para a paz que foram construídas inerentemente a suas próprias vivências e experiências pessoais e profissionais. Percebeu-se em suas falas que algumas das participantes tiveram contato com estudos sobre a paz, violências e educação para a paz por meio de formações iniciais e continuadas ao longo de suas trajetórias. Conforme as educadoras participantes da pesquisa, os documentos norteadores da educação também vêm desde o Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE (Brasil, 2014) e com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) orientando e preconizando práticas e ações no espaço escolar sobre a prevenção e o combate à violência e a violência doméstica e sexual e ações de promoção da cultura de paz como forma de garantir condições dignas para o desenvolvimento de uma educação básica de qualidade. Conforme o PNE/2014 (Brasil, 2014) é necessário:

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

Quanto a formações ou capacitações sobre as temáticas de paz, violências e educação para a paz, a maior parte das educadoras participantes da pesquisa compartilharam que não tiveram conteúdos a esse respeito em suas formações iniciais. Outras participantes relataram que tiveram momentos formativos sobre tais temáticas em formações continuadas,

considerando as mudanças nas legislações e documentos educacionais que preconizam a abordagem desses temas no currículo da educação básica. Algumas experiências profissionais das educadoras nesse sentido foram compartilhadas a partir das falas a seguir:

(EP1) - Como eu concluí meu curso mais recentemente, já tive contato com esses temas no currículo da graduação [...].

(EP2) – Na minha formação inicial eu não tive conhecimento sobre esses temas, até porque eu fiz pedagogia no século passado e esses assuntos são mais atuais. Então a gente vê documentos educacionais trazendo esses temas novos, daí tem alguma formação para explicar do se trata para gente [...] me formei a bastante tempo e questões sobre violência e violência contra a mulher não era muito debatidas, tinha situações que nem eram entendidas como violência. Aí agora a gente se obriga a aprender sobre isso porque tem que lidar com isso na escola.

(EP13) – Eu, assim como a colega EP2, me formei a muito tempo [...] daí nem se falava de alguns temas porque era mais normalizado, daí agora a gente tem que ir se atualizando para saber tratar sobre violência na escola, bullying na escola, porque até as crianças sabem dessas coisas. Aí temos que nos preparar.

Desse modo, verifica-se a importância das formações iniciais e continuadas na construção do(a) educador(a) a fim de prepará-los(as) para o exercício de sua profissão, propiciando que tais profissionais estejam sempre atualizados e que tenham propriedade e respaldos para abordar questões sobre a paz, violências e cultura de paz, formando sujeitos críticos e emancipados para atuar em sociedade. A relevância dos processos formativos, principalmente no que tange as formações continuadas, caracteriza-se pela ampliação da excelência no trabalho pedagógico vinculada as demandas e ao cotidiano das escolas. Domingues (2014, p. 66) contribui asseverando que:

A expressão *formação contínua* será tomada como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador. A formação contínua centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação contínua que visa, nesse *continuum*, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho [...] assim, a escola torna-se um lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la.

Conforme Freire (2021, p. 25) é necessário que o profissional se capacite uma vez que “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. De acordo com Freire (2021), com as capacitações o(a) educador(a) não pode manter-se inerte perante a sociedade, pois este(a) profissional tem um compromisso de transformar a realidade a partir de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, percebe-se a relevância das formações para que os(as) educadores(as) tenham condições e sintam-se preparados(as) para abordar temas, transpondo as orientações e preconizações que as leis e os documentos estabelecem para as práticas pedagógicas no âmbito escolar a fim de promover a transformação social.

A partir desses compartilhamentos de concepções e experiências verifica-se que as educadoras compreendem a importância de trabalhar sobre a paz com os educandos como uma possibilidade de contribuir a partir de suas práticas pedagógicas para a construção de relações positivas e de respeito, fortalecendo a caminhada para a paz.

4.3.2 Violência: categoria dois

Esta categoria traz como enfoque o que as educadoras da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR pensam e o que compreendem sobre “violência”. Por meio das observações e da percepção sentida a partir dos compartilhamentos entre as educadoras sobre esse tema, percebeu-se que as educadoras também viram nos encontros de grupo focal oportunidades de partilhar e “desabafar” sobre suas aflições acerca das violências. Quando as participantes começaram a conversar e a dialogar pôde-se perceber que elas também compreendem que a escola é reflexo da sociedade e que as mais variadas situações de violências e problemas sociais se reverberam no espaço escolar.

No que tange especificamente ao que elas pensam sobre violência, a maior parte das educadoras participantes da pesquisa que compartilharam suas concepções sobre esse fenômeno, o compreende como sendo as diversas formas de agressões resultantes da falta de respeito com o outro, mencionando principalmente a violência física, verbal ou psicológica como exemplos de violação. Tais compreensões foram percebidas diante de algumas falas de educadoras como a expressada pela participante EP15 “violência para mim é qualquer força física ou verbal empregada contra a outra pessoa” e pela participante EP4 “violência é o que fere alguém ou algo, tanto física como emocionalmente”. Apenas duas educadoras participantes demonstraram compreender a violência em um sentido complexo, entendendo-a como todas as formas de ferir a dignidade dos sujeitos.

A partir das falas das participantes percebe-se que esse fenômeno é compreendido por elas tendo diversos significados e abrangendo diferentes graus de complexidade. Essas concepções podem ser entendidas a partir das falas de algumas educadoras no primeiro encontro de grupo focal:

(EP6) – Para mim a violência está relacionada a força física ou verbal contra o outro. A violência pode ter essa forma porque uma pessoa machuca a outra com palavras ou agressões a partir de uma discussão ou uma briga.

(EP11) – Eu acho que a violência é o que fere a dignidade. A violência que a gente vive no nosso país é a desigualdade. A desigualdade é uma coisa que gera muita violência. Não é uma violência só de agressão, mas até a criança que a gente vê que não tem uma condição é muito complicado, porque ela vem de casa e já não consegue acompanhar o outro... já é uma violência contra ela. A gente não conseguir fazer com que a criança aprenda porque ela passa por uma situação de desigualdade social muito grande e ela não ter o direito à educação igual a uma criança que tem mais condição é uma violência. Eu acho que a educação ainda não conseguiu superar isso e a gente vê as coisas acontecendo e não consegue fazer com que uma criança de uma condição precária tenha o mesmo grau ou uma qualidade de estudo igual a de uma criança com mais condições. Sempre vai haver essa desigualdade e isso é uma violência grande.

(EP12) - A violência é o resultado do desrespeito. Ela acontece porque falta respeito entre as pessoas. Igual esses dias eu estava assistindo o jornal e um motoboy estava andando na rua e o carro avançou a preferencial. Daí motoboy falou uns palavrões para o cara do carro. Daí o cara do carro veio para cima do motoboy porque o motoboy o desrespeitou. Mas o cara do carro tinha desrespeitado o motoboy furando o sinal primeiro. Daí o cara do carro veio e acabou com a moto do motoboy.

(EP15) – O que eu posso falar...a violência são agressões. Agressões, não só físicas...Ela é verbal também. É onde chega à falta de controle, daí o desrespeito chega na forma de agressão [...]

Diante das variadas compreensões sobre o que é violência e do entendimento de que apenas duas participantes compreendiam a violência para além de agressões, sendo todas as formas de inibir o desenvolvimento das potencialidades do outro, verifica-se que predomina entre as participantes concepções mais limitadas sobre este fenômeno. A violência é um fenômeno complexo e multicausal com “tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro”, sendo essa sua marca constitutiva (Candau; Lucinda; Nascimento, 1999, p. 20). Esse fenômeno se manifesta a partir da quebra dos laços de solidariedade diante de desigualdades relacionadas a fatores culturais e estruturais, expressando-se em uma trama dialética de violência (Candau; Lucinda; Nascimento, 1999).

Nesse sentido Galtung (1990) em seus estudos da paz propunha que o fenômeno da violência fosse concebido a partir da compreensão de toda a complexidade e das camadas que a envolvem. Desse modo, o autor teorizou acerca da concepção de três vértices da violência: a violência direta, sendo a forma mais visível e a violência estrutural e a cultural como menos visíveis. Os três vértices da violência são teorizados por Galtung a fim de que a violência seja compreendida em sua complexidade, abrangendo todas as formas de desumanização dos sujeitos. Esse fenômeno não se expressa apenas nas violências diretas (expressada por agressões e por isso mais visíveis), mas em todas as formas de provocar o sofrimento, seja pela falta de acesso a condições básicas de vida, pela falta de oportunidades equitativas a todos, pelo desrespeito, pela intolerância, entre outras (Galtung, 1990).

A violência estrutural e cultural que acontece com tantas pessoas diariamente na sociedade são vistas, mas nem sempre são percebidas como resultantes de violações originadas de fatores culturais e estruturais em meio as quais convive-se. A não compreensão dos fatores culturais e estruturais como marcadores que incidem sobre as expressões de violências, corrobora para que tais violações sejam banalizadas e naturalizadas.

Ou seja, tais violências são vistas pela maior parte da população, mas não são percebidas e compreendidas como violências oriundas de desigualdades e injustiças advindas do colonialismo-patriarcalismo-capitalismo. Essa sistematização proposta por Galtung (1990) se revela em algumas falas das educadoras nos encontros de grupo focal, uma vez que a maioria das participantes inicialmente tinha uma concepção limitada do fenômeno da violência, destacando apenas os aspectos diretos e “mais visíveis” da violência.

Os encontros com as educadoras também possibilitaram que elas conversassem a respeito das relações entre a violência e a paz, pois mesmo estes fenômenos sendo opostos, expressam-se lado a lado, separados por uma linha tênue que os separa. As educadoras consideraram que a paz e a violência são dois processos que inter-relacionam-se, visto que, um desses dois estados se manifestará em determinado cenário conforme certos fatores ou condições que desencadearão expressões de paz ou manifestações de violência. Conforme a compreensão das educadoras, no cotidiano da sociedade acontecem situações ou se estabelecem cenários que podem promover paz ou gerar violações e violências e a reação em resposta a tais situações ou cenários poderá se expressar em violências ou paz. Essas percepções foram sentidas a partir das falas das participantes EP5, EP8 e EP13:

(EP5) – Para se ter paz, para se sentir bem e se desenvolver é preciso condições para isso como alimentação, moradia, saúde, educação, relações positivas...senão como vai ter paz? Se a criança ou família estiver vivendo sem essas condições a tendência é praticar a violência ou fazer coisas erradas [...].

(EP8) - [...] acho que essa relação acontece porque se a pessoa convive em uma situação de violência, é difícil a pessoa estar em paz e se sentir em paz, vai praticar mais violência e se ela já está em um ambiente tranquilo, sem conflitos, ela estará em paz. Para mudar da violência para a paz, precisa que o ambiente que a pessoa está ou que a vida dela melhore.

(EP13) – Na minha visão para ter paz e não a presença da violência é preciso condições para isso, se o ambiente estiver carregado, se não tiver respeito e tolerância haverá violência.

A partir desses compartilhamentos percebe-se que elas compreendem que existem inter-relações e certa proximidade entre os conceitos de paz e violência e o entendimento de que para um dos fenômenos manifestar-se o outro não pode existir. Nesse sentido, Galtung,

(1981, p. 99) *apud* Jares (2002, p. 125) aduz que “chamar de paz uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz”.

As educadoras participantes compartilharam que o contato com o tema da violência de forma conceitual também se deu ao longo do processo formativo como educador(a). Algumas participantes relataram que tiveram conhecimento sobre tal conceito no processo de formação inicial. Outras participantes relataram que tiveram contato com o conceito de violência durante a formação continuada, já no exercício da função, principalmente em virtude das constantes mudanças no currículo da educação. Tais mudanças no currículo da educação básica incluem novas temáticas que são percebidas e necessárias diante da realidade social e precisam ser trabalhadas também no espaço escolar.

As participantes compartilharam que as principais legislações acerca da construção da paz e da prevenção das violências no espaço escolar que elas conhecem tratam-se da Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018), que institui trabalho sobre a cultura de paz na escola e medidas de prevenção das violências e da Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) que institui o combate à Intimidação Sistemática – Bullying.

Quanto aos documentos educacionais que preconizam o trabalho pedagógico sobre esses temas, elas compartilharam que trata-se da BNCC (Brasil, 2017, p. 221) que orienta o trabalho pedagógico de “construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza” e os Referenciais curriculares de educação no município de Ponta Grossa/PR que preconiza o trabalho sobre a cultura de paz, principalmente no tocante ao componente curricular de formação humana.

Esses entendimentos foram tecidos a partir das falas da participante EP10 que expressa “Eu acredito que nós conheçamos a Lei da cultura de paz e a Lei da prevenção contra o bullying porque é algo que trabalhamos, está nos documentos e referenciais para serem trabalhados” e da participante EP11 “A gente conhece a Lei sobre antibullying e a Lei da cultura de paz na escola, que veio para gente trabalhar sobre esses temas e trabalhar como um conteúdo do componente curricular de formação humana”.

As educadoras compartilharam em suas falas (assim como já compartilharam tais aspectos sobre a paz) que procuram trabalhar sobre a não violência e a prevenção da violência através de propostas pedagógicas de construção de valores humanos positivos, do respeito, da empatia e do conhecimento sobre os direitos humanos como forma de evidenciar a equidade a que todas as pessoas devem ter em todos os âmbitos, seja no espaço escolar e/ou na vida social. Acerca do trabalho sobre o tema da violência, a participante EP7 relata que “[...]nós buscamos

trabalhar o respeito, a seguir as regras ou combinados estabelecidos pela turma e a tentar resolver tudo sempre conversando, sem brigar ou bater, com ações diárias”.

Quanto aos relatos de situações de violências sabidas ou vivenciadas pelas educadoras no espaço escolar, as profissionais compartilharam que a escola em que estão lotadas atualmente e em que foi realizada a pesquisa, não se configura como violenta, comparada a outras escolas da rede no município, porém expressões de violências acontecem diariamente¹². Conforme a participante EP2 “nós trabalhamos todos os dias os valores humanos e o respeito porque os alunos vêm com vontade de resolver todas as coisas com os colegas “tudo no braço”, daí a gente tem que tentar ajudar a resolver, a pedir para conversarem e pedir desculpas”. Quanto às formas de violência da família para com a criança a participante EP2 relata que “Algumas mães a gente sabe que batem nas crianças porque as crianças contam para a gente e por razões que não precisa bater, alguns casos que as vezes são até de espancamento da criança”.

A partir dos relatos percebe-se que as educadoras compreendem a importância de desenvolver o trabalho pedagógico sobre a construção da paz e a prevenção e o enfrentamento às violências na escola, pois consideram que a escola pode em determinadas situações, ser uma das únicas instituições que algumas crianças frequentarão, principalmente diante de um sistema social falho e desigual. Tais entendimentos resultaram de algumas falas de educadoras como a compartilhada pela participante EP5 “a escola pode ser a possibilidade para muitas crianças aprenderem coisas diferentes do que elas convivem e precisamos usar esse tempo que eles passam aqui na escola para trabalhar o respeito e a não violência” e pela EP12 “a sociedade ensina para a competição e para a desigualdade e diante de alguns cenários somente a escola vai possibilitar uma formação humana diferente do que eles convivem”. Outra fala que contribuiu para esta compreensão foi da EP8:

[...] - nós como escola e professoras precisamos favorecer a construção de valores que se fundamentem no respeito e na igualdade aos alunos, diferente do que a sociedade na maior parte do tempo ensina, para que a gente os forme para construir uma sociedade diferente.

Diante dessa percepção, as educadoras participantes da pesquisa compreendem que a escola e os professores deve tentar construir junto às crianças valores positivos que orientem e conduzam suas ações, bem como buscam sensibilizar os educandos a lutarem contra qualquer

¹² Conforme as falas das educadoras participantes da pesquisa, percebe-se que elas compreendem que a escola em que estão lotadas não é violenta por considerarem que não há ocorrências de atos violentos relacionados a fatores como o tráfico de drogas, porte de algum tipo de arma no espaço escolar, brigas de grupos/gangues ou roubos. De acordo com as falas das educadoras, as expressões de violência se dão em meio a situações cotidianas da escola, manifestando-se em discussões, agressões verbais ou físicas, que embora também sejam violações ao outro, são consideradas por elas como “menos violentas”.

forma de violência. As instituições escolares como espaços privilegiados de convivência entre crianças, jovens e adultos “[...] passam a figurar como instâncias onde é possível fazer mais a favor do presente e do futuro da humanidade. Não por meio de fórmulas mágicas ou “fazer mais que sua função”, mas por olhar as relações amplas que existem entre os fenômenos que exercem sua influência sobre a escola” (Salles Filho, 2019, p. 157).

Nesse sentido, as educadoras consideram que a escola contribui significativamente para a construção de valores e premissas da paz e para a prevenção de violências no que compete a ela, contudo para realmente lutar pela transformação social e pela diminuição da violência é necessário um trabalho conjunto com toda a sociedade. Tais entendimentos se expressam pelas falas das educadoras EP5 e EP13:

(EP5) - No nosso ambiente de trabalho também a gente se sente sobrecarregado porque a gente tem que dar conta de tudo. Quem é que ajuda? A gente tem que ensinar, educar e trabalhar valores humanos. Isso tudo vai além do que a gente consegue fazer. Precisa que todo mundo também ajude... a rede, a escola e a família, porque nós também se não estivermos bem como vamos trabalhar todas as questões de paz.

(EP13) - A gente precisa trabalhar situações de paz, de violências e da escola em si, mas junto com as famílias, envolvendo a comunidade e não tem como a professora, a pedagoga e a diretora da escola abrangerem tudo. Então a gente precisa de ajuda da rede de ensino para lidar com os alunos e as famílias, tendo o auxílio de uma orientadora para ajudar a trabalhar de forma conjunta e fazer a diferença em uma cultura de paz.

A educação pode garantir a interlocução entre indivíduos, espécies e sociedade, visto que tais relações são inerentes aos seres humanos e precisam ser entendidas, vivenciadas e praticadas a fim de serem assumidas como expressão da realização humana (Salles Filho, 2019). Conforme Salles, Salles Filho e Frasson (2023, p. 79) construir a paz e educar para a paz “requer o trabalho comunitário, não só do caminho da escola para a comunidade, mas de todas as instituições e grupos comunitários na relação com as escolas”. Dessarte, é importante que todos os setores da sociedade estabeleçam ações para que a paz se concretize em todos os espaços e para todos, construindo uma cultura de paz.

4.3.3 Educação para a paz: categoria três

Após apreender o que pensam as educadoras sobre a paz e sobre a violência e perceber que elas compreendem as inter-relações entre esses dois fenômenos opostos, em suas falas elas compartilharam também o que entendem por educação para a paz. Esta categoria apresenta as compreensões das educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR participantes da pesquisa sobre esse processo. A partir dos compartilhamentos das falas das participantes percebeu-se que

elas entendem a educação para a paz como as ações pedagógicas para promover a paz e a cultura de paz. Tal entendimento justifica-se pelas falas das educadoras a seguir.

(EP5) – A educação para a paz a gente tem tentado promover aqui na escola, como uma educação para a não violência, mas a educação para a paz deve estar em todas as instâncias, porque para o indivíduo estar em paz ele precisa de liberdade de expressão, de justiça social, de moradia, de educação. Então o indivíduo precisa ter acesso a todas as condições e estruturas para não haver nenhum tipo de violência.

(EP9) - A educação para a paz é uma forma de construir a paz que a gente quer promover enquanto estrutura e promover a ausência de manifestações de violência.

(EP12) - A educação para a paz são as práticas que a gente tenta fazer para que não haja situações de violência, principalmente aqui na escola. A gente trabalha os valores, as emoções e o autocontrole para não se manifestar em violência e para construir uma cultura de paz [...] eu entendo a educação para paz como as tentativas que nós tentamos desenvolver na escola, conforme as orientações buscando construir essa cultura de paz na sociedade.

Esses relatos demonstram que as educadoras concebem que a educação para a paz não é o resultado ou o fim das ações, mas é entendida como a caminhada diária para a promoção da não violência e a construção de atitudes positivas, principalmente no que concerne ao espaço escolar. A educação para a paz é “o processo privilegiado para questões dos valores e direitos humanos, mediação de conflitos e construção de uma humanidade mais atenta e que enfrente melhor as situações de violência” (Salles Filho, 2019, p. 158). Educar para a paz é construir um caminho pedagógico para uma cultura de não-violência e convivências pacíficas (Salles Filho, 2019).

As concepções desses processos apresentados nas falas sobre as relações entre a educação para a paz e a cultura de paz, evidencia o entendimento de que o trabalho pedagógico desses temas são fundamentais para a formação dos sujeitos. A escola nesse sentido, trabalha os componentes necessário para a formação integral dos sujeitos, objetivando que eles tenham condições de realizar leituras críticas da realidade e conviver de forma pacífica.

Quanto a relevância de oportunizar ações e práticas por meio da educação para a paz na escola, as educadoras consideraram como muito relevantes, pois elas indicam que a escola como espaço de vivências/convivências exercita as relações humanas diariamente e pode corroborar para com relações positivas e a horizontalidade das interações. Tal afirmativa pode ser percebida na fala da participante EP7 “a escola oportuniza que as crianças construam valores positivos e tenta formar indivíduos críticos para atuar na sociedade, sendo muitas vezes a única possibilidade, porque a convivência familiar ensina o contrário”. Quanto a sua própria importância como mulheres e educadoras diante de processos de construção da paz, as educadoras compartilham que:

(EP1) - Ser professora é mediar o conhecimento e poder tentar mudar a vida das crianças e a sociedade. Como mulher é tentar ajudar para que violência contra nós deixe de acontecer.

(EP2) – As crianças aqui da nossa escola, do infantil ao quinto ano são tranquilos. A gente sabe que eles brigam e discutem, mas a gente consegue resolver. Então nós trabalhamos desde o comportamento no refeitório até os valores humanos. Nós entendemos que o nosso papel é muito importante porque nós olhamos eles e cuidamos deles...aqui a gente medeia situações, porque a gente fica oito, nove horas e sabe o nome de cada um deles e olha eles. Quando eles brigam a gente orienta a não fazer bullying, a pedir desculpa.

Diante de tais compartilhamentos percebe-se que as educadoras se compreendem como agentes de transformação social a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas. O(a) educador(a) é “peça central para a construção de uma cultura de paz, seu poder de intervenção nas ações humanas inicia desde sua formação acadêmica, percorrendo posteriormente o cotidiano e formação educacional dos seus alunos” (Goss; Giardini, 2023, p. 90). De acordo com Salles, Salles Filho e Frasson (2023, p. 79):

Os profissionais que atuam nas questões sociais e educacionais estão sendo cada vez mais solicitados a abordar problemas que surgem em suas comunidades. Ao deparar com tantos desafios que o presente e o futuro nos revelam, a humanidade vê a educação como um auxílio indispensável em sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. As ações educacionais e sociais são os principais meios para promover uma forma mais profunda e harmoniosa de desenvolvimento humano e assim ajudar na redução da pobreza, discriminação, a ignorância, a opressão entre tantas formas de violência (Salles; Salles Filho; Frasson, 2023, p. 79)

As práticas pedagógicas de construção de paz propostas pelos(as) educadores(as) por meio de rodas de conversa, diálogos, trabalhos em grupo, o trabalho com valores humanos e a resolução não-violenta de conflitos possibilita o fortalecimento das relações humanas promovendo uma boa convivência e o respeito mútuo e a prevenção de violências (Salles; Salles Filho; Frasson, 2023). No que tange as formas de trabalhar a educação para a paz no âmbito da educação e no espaço escolar, as educadoras consideram que é fundamental desenvolver esse trabalho intrinsecamente às ações e práticas pedagógicas diárias. Essas práticas são evidenciadas nas falas das educadoras a seguir:

(EP16) - Nós trabalhamos sobre violência e paz aqui na escola por meio dos valores humanos, o respeito, a tolerância, importância da diversidade e aceitação às diferenças e com isso a gente contribui para a construção da paz.

(EP17) – A gente trabalha no sentido de valores, mas não é fácil trabalhar determinadas situações, porque a criança é sensível e passa por várias situações em casa e a gente não sabe como trabalhar direito. Eu não sei como abordar ou falar sobre determinados temas.

Conforme as falas das educadoras, percebe-se que há o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de construção de paz principalmente a partir da construção de valores

positivos com os educandos. A relação entre a educação para a paz e os valores humanos é muito próxima, uma vez que a paz envolve comportamentos que podem gerar situações positivas ou negativas nas relações do cotidiano a depender dos valores que optamos para basear as atitudes, promovendo aproximações entre os sujeitos e a construção de bons caminhos (Salles; Salles Filho; Frasson, 2023).

As educadoras participantes consideraram que para elas educar para a paz é conforme a participante EP12 “fazer intervenções na realidade, esclarecer situações de violências, de agressões e de resolver tudo por meio do diálogo” porque conforme a participante EP9 “todas as ações que machucam o outro são violências”.

No que tange ao conhecimento de textos ou legislações sobre o trabalho acerca da educação para a paz, as educadoras já mencionaram anteriormente que conhecem a Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola e Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola, embora não tenham um conhecimento aprofundado, mas conhecem-nas pontualmente, sabendo superficialmente do que tratam e que devem ser trabalhadas no espaço escolar.

No que diz respeito a Lei Federal nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola, as educadoras comentaram que trabalhos mais específicos sobre bullying são desenvolvidos quando acontece alguma situação pontual envolvendo essa forma de violência. De maneira geral, questões envolvendo situações de bullying são trabalhadas como uma das formas de violência que podem acontecer em todos os âmbitos da vida social e como formas de prevenção são trabalhos os valores humanos e a inteligência emocional.

De acordo com o compartilhamento da participante EP19 “Existem outros textos sobre a prevenção da violência e construção da paz que a UNESCO elaborou e apresenta para nós, que é o Manifesto 2000. Como eu já estudo sobre cultura de paz e trabalho com formação humana tenho mais contato com textos nesse sentido”. Assim, outros documentos que preconizam o respeito pela vida e a rejeição a todas as formas de violência também podem orientar práticas de construção de paz, de fortalecimento de vínculos e de enfrentamentos a violência.

As educadoras consideraram também que tais leis são importantes para promover e indicar ações de construção de paz no espaço escolar. Todavia, as participantes compreendem que essas ações devem ser trabalhadas de forma integrada com a comunidade e principalmente que devem ser trabalhadas todos os dias, não apenas em determinadas datas. Conforme Salles, Salles Filho e Frasson (2023, p. 79) “educar para a paz não se faz com frases soltas de harmonia

e serenidade, mas sim a caminhada para, apoiado na não-violência, encontrar soluções para toda essa gama de situações violentas não desejadas na vida”.

As educadoras concebem que atitudes de respeito e tolerância, assim como a construção de valores humanos e relações positivas sejam construídas inerentemente às práticas cotidianas, sendo retomadas constantemente e não apenas em algumas semanas do calendário do ano letivo. Caso contrário conforme a afirmação da participante EP16 “vão faltar semanas para trabalhar tanta proposta e no restante do ano ninguém fala mais nada”.

Destarte, entende-se que as educadoras participantes compreendem a paz como um processo inacabado e que é construído por ações diárias através de uma educação para a paz. A educação para a paz “tem a função de aperfeiçoar as ações pedagógicas escolares, por isso, não tem outra forma de acontecer que não seja interligada as propostas habituais da escola” (Salles; Salles Filho; Frasson, 2023, p. 82). Em vista disso, é importante trabalhar a paz por meio da educação para a paz em um paradigma integrador e interdisciplinar de cultura de paz, caso contrário, essas práticas:

[...] se assemelhariam aos “projetos de valores nas escolas”, “projetos de meio ambiente”, “projetos de interculturalidade e multiculturalidade”, que muitas vezes são tratados em cima de perspectivas clássicas da educação, como aproveitar datas (no Brasil) como o “Dia do Índio”, “Dia da Consciência Negra” e “Dia da Árvore”. De alguma forma, todos estes projetos apontam para a conscientização, sensibilização e ações que contribuem para uma Cultura de Paz, mas, será que garantem que a noção de Educação para a Paz, como campo de crítica aos problemas de forma ampla, relacional e integrada seja desenvolvida? Ou ainda correremos o risco de formar especialistas em “conteúdos de paz”, cada um com sua “área de conhecimento”. [...] Portanto, são necessárias, na definição do que efetivamente será ensinado com a Educação para a Paz e de quais serão os olhares destinados a ela, a noção de complexidade e, no caso da proposição de elementos pedagógicos, a noção de transdisciplinaridade a ser tomada como condição de ligação/religação das áreas, num mesmo movimento e intencionalidade e não como “partes” (Salles filho, 2019, p. 227-228).

As educadoras asseveram que a escola busca a partir de suas possibilidade e práticas pedagógicas contribuir para a construção de relações humanas positivas e para a construção de valores humanos positivos, no entanto, para que haja esse movimento da sociedade na caminhada para a construção da paz, são necessárias ações entre todos os setores da sociedade. Essa percepção pode ser compreendida a partir das falas das participantes EP11 e EP7:

(EP11) - Eu acho que as leis de cultura de paz e prevenção de violências e mesmo ações de paz ajudam na prevenção da violência no âmbito educacional, mas tudo teria que ser difundido em toda a sociedade, para que a sociedade tenha atitudes conjuntas de mudanças.

(EP7) Só instituir leis e desenvolver ações na escola não garantem que a sociedade mude, elas ajudam, mas todos devem agir coletivamente para a transformação social.

A partir dos diálogos entre as educadoras percebe-se que eles compreendem a escola como uma instituição facilitadora na construção de conhecimentos, de convivências, de experiências e da resolução não violenta de conflitos por meio do diálogo, fundamentadas em valores humanos positivos, no respeito e na equidade. Também percebe-se que as educadoras se compreendem como basilares no desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas de construção de paz, ao vislumbrar promover a convivência pacífica, ações positivas e a construção de valores que defendam o desenvolvimento, o acesso aos direitos humanos e a justiça social em suas práticas pedagógicas diárias.

Reitera-se que a partir dos diálogos das educadoras compreende-se que a educação para a paz é um dos alicerces para a construção da paz e de uma cultura de paz. Contudo para que haja mudanças significativas na sociedade, são necessárias ações planejadas em todos os espaços e setores que a integram.

4.3.4 Cultura de paz: categoria quatro

A partir das experiências e dos diálogos entre as educadoras verifica-se que elas compreendem que a realidade social é composta por relações baseadas em pensamentos, valores e sentimentos competitivos, violentos e destrutivos que resultam de relações hegemônicas enraizadas no âmago da estrutura social. Essas relações hegemônicas expressam-se em desigualdades e privilégios que manifestam-se em uma cultura de violência. “O universo da cultura de violência é de tal forma enraizado que tem uma força cotidiana da qual muitas vezes não conseguimos nos desvencilhar, e tal motivo faz com que acreditemos que as “coisas da paz” estejam muito distantes” (Salles Filho, 2019, p.102).

A cultura de violência ganha expressividade nos discursos neoconservadores e nos meios de comunicação de massa que fazem com que predominem ideários como a meritocracia e as violações oriundas de modelos sociais vigentes e dominantes, refletindo-se em todos os tipos de violência, se solidificando por meio das reproduções sociais (Salles Filho, 2019). Essa percepção pode ser entendida a partir das falas da participante EP9 que assevera que “A gente convive em uma sociedade muito complicada, de muita violência [...]” e da EP3 que afirma que “vivemos sob uma constante cultura de violência, em que tudo se resolve por meio da violência, tem que ganhar no grito, ninguém que conversar primeiro [...]”.

Diante desses cenários é que se faz necessário que sejam repensadas e (re)construídas coletivamente novas possibilidades e ações que abordem a mudança de cenários de violências para cenários de paz e de convivências humanas positivas. A educação para a paz como um

caminho pedagógico pode contribuir para a materialização da paz e de uma cultura em que a paz impere. A partir das falas das educadoras participantes da pesquisa pode-se perceber suas compreensões acerca da educação para a paz como uma possibilidade de se construir uma cultura de paz, evidenciando que um processo é inerente ao outro.

Partindo dessas premissas, as educadoras compreendem que a cultura de paz trata-se de um movimento de caminhada em direção a paz que compreende toda a sociedade a fim promover transformações de padrões e de cenários de violência em relações humanas fundamentadas em padrões solidários, humanizadores e menos violentos. Esse entendimento pode ser justificado pelas falas das educadoras a seguir:

(EP4) Eu penso que a cultura de paz é uma construção de toda a sociedade, que de forma conjunta deve agir para minimizar a violência e as desigualdades sociais.

(EP5) – Eu entendo a cultura da paz como as boas relações que devem existir em toda a sociedade, sendo mais ampla, envolve o que vem da casa, o que aprende na escola e na vida social.

(EP12) - Acredito que a cultura de paz é mais ampla e que seria a expressão da paz em todos os espaços [...]

(EP16) [...] a cultura de paz é um processo maior e deve haver em toda a sociedade, em todas as estruturas, em todos os espaços [...]

Tais concepções sobre a cultura de paz coadunam-se com a definição de cultura de paz elucidada por Salles Filho (2019, p.104) ao compreendê-la como um processo inacabado de “construção, de caminhada e não de “enfrentamento” da cultura de violência.” Conforme o autor a cultura de paz é:

[...] um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. Isso significa que uma cultura de paz pauta-se por solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, baseadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver (Salles Filho, 2019, p. 20).

A cultura de paz deve ser construída não apenas diante de situações de guerras ou tragédias, mas diante de situações cotidianas e não ideais. A cultura de paz deve materializar-se em ações de acesso aos direitos humanos, na transformação de situações de violência de qualquer tipo em cenários de não violência e em garantir as condições necessárias para o desenvolvimento e a sobrevivência e a convivência pacífica da humanidade (Salles Filho, 2019). A escola como instituição social comum a todos os sujeitos é formada pela diversidade e por todas as dimensões, relações e questões sociais que se reverberam nela. Nesse sentido, a

instituição escolar é um espaço fundamental para propiciar informações, construir valores humanos positivos e que rejeitem qualquer forma de violência e para a construção da paz.

A partir das falas das educadoras houve o entendimento de que a educação para paz é um caminho para a construção de uma cultura de não-violência. A respeito das relações entre a educação para a paz e a cultura de paz na sociedade e na escola as educadoras consideraram que:

(EP2) - [...] a cultura de paz deveria ser ligada a sociedade, sendo externa, devendo ser trabalhada em toda a sociedade, externa aos muros da escola. Quanto a educação para a paz é o que nós trabalhamos na escola com os valores humanos.

(EP5) - Eu penso que a cultura de paz está relacionada com a educação para a paz porque a cultura é algo que vem sendo instituída a tempos e por meio da educação a gente vai fazendo novas construções. Então se você já começar a trabalhar com essa geração talvez quando eles forem mais velhos eles vão espalhar isso que eles já conhecem... só que o problema é que a gente ensina isso e muitas vezes a família ensina outra coisa. Então a cultura de paz é bem mais complexa, porque envolve toda a sociedade. Já educar para a paz é o que é trabalhado de forma objetiva e intencional para ensinar a paz, na sala de aula.

(EP12) - Acredito que a cultura de paz é mais ampla e que seria a expressão da paz em todos os espaços e a educação para paz, principalmente na escola, é um dos caminhos para chegar até a cultura de paz.

(EP16) - Eu acho que a gente meio que nada contra a maré porque a gente fica: - não briga, não deem risada da situação e a gente vê que saindo ali no portão da escola que muitas vezes a família não faz nada disso... Então a cultura de paz eu acho que é mais para fora do muro da escola do que aqui dentro, precisa envolver todos e a educação para a paz são as ações que tentamos fazer diariamente na escola [...]

Com base em tais compartilhamentos por parte das participantes, percebe-se que há o entendimento de que a educação para a paz são as ações pedagógicas para a promoção de valores e atitudes positivas nos espaços, que nesse caso, trata-se da escola. Quanto a cultura de paz, essa é entendida como uma dimensão mais ampla que envolve toda a sociedade a fim de que as violações e sofrimentos sejam minimizados e enfrentados em todas as esferas da vida social.

A cultura de paz pode ser entendida como um grande “guarda-chuva” composto por diversos processos e práticas relacionadas à busca pela construção da paz. Quanto a educação para a paz, esta pode ser entendida como o campo pedagógico da cultura de paz, que se materializa através de práticas pedagógicas e educativas (Salles Filho, 2019). Portanto, a educação para a paz é uma das frentes para a construção da cultura de paz.

Quando perguntado às educadoras sobre possibilidades ou formas de promover a cultura de paz, as educadoras consideraram que como profissionais da educação e diante de suas práticas pedagógicas com os educandos, buscam abranger temas e questões que

possibilitem a construção de valores humanos, a promoção de informações sobre os direitos humanos, sobre as desigualdades oriundas do sistema vigente, sobre as violências e sobre promoção da justiça social. As participantes ainda compartilharam que buscam trabalhar situações de conflito de forma dialogada e não conflituosa. Essas compreensões são entendidas a partir das falas das educadoras a seguir:

(EP2) – [...] A cultura de paz é estar bem e conviver bem. A gente trabalha todos os dias com valores, de não brigar, de não soquear, de não brigar na saída da escola, no terminal. Então a gente trabalha essa cultura da paz e que nem sempre a gente identifica como cultura da paz, porque já trabalha isso. A gente não trabalha assim: - Ah, hoje eu vou aplicar a cultura da paz na escola, porque a gente fala: - Vai lá fulano pedir desculpa porque chamou o colega de “gordinho” ou falou alguma coisa para o colega que ele não gostou ou que deixou ele triste [...] aqui a gente trabalha a educação para a paz e a cultura de paz junto com a prática pedagógica, assim os valores humanos são trabalhados todo dia [...] na escola nós fazemos a nossa parte enquanto os alunos estão conosco mais depois daqui a gente se preocupa.

(EP13) - A cultura de paz é trabalhar a paz e a não violência todos os dias, ações de solidariedade todos os dias para mudar a realidade.

(EP16) - A gente precisa desconstruir as situações de falar do outro, de falar das pessoas pelos atributos físicos que podem magoar as pessoas, precisamos trabalhar a diversidade, o respeito com o outro para trabalhar a cultura de paz.

A construção da cultura de paz através de uma educação para a paz deve voltar-se para o diálogo e democracia em meio as propostas e processos cotidianos da escola. Assim, “não existe um conteúdo característico da Educação para a Paz, mas sim um conteúdo a ser dirigido, o qual vise à qualidade das relações humanas” (Salles; Salles Filho; Frasson, 2023, p. 82).

Quanto a Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) a qual altera o artigo 12 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, as educadoras compartilharam que trata-se de uma lei que bem trabalhada e a longo prazo terá um impacto positivo e significativo diante da violência e da cultura de violência vivenciada socialmente.

Pôde-se perceber com as falas das educadoras que a sanção dessa lei teve como intuito contribuir para a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e de construção da cultura paz, contudo é importante divulgar essa lei, a fim de torná-la conhecida e legitimada pelas pessoas. Tais entendimentos se expressam pela fala da participante EP2 “A Lei da cultura de paz dá visibilidade ao tema na escola, mas é preciso que ela seja difundida em toda a sociedade para ser efetiva” e pela participante EP9 “Essa Lei é um começo para o trabalho, porque viu-se a importância do tema e criou-se a lei,

mas tem que haver um trabalho efetivo em toda a rede para ganhar espaço na sociedade e ter reconhecimento”.

A luta pela equidade, pela justiça social e pela prevenção e o enfrentamento às violações e violências assenta-se na seguridade de direitos expressos principalmente por meio de dispositivos legais. Nesse sentido, para que a cultura de paz seja construída na escola ou em qualquer espaço social é fundamental que leis e políticas públicas a partir delas sejam divulgadas e repercutidas.

Percebe-se que mesmo diante da existência da Lei Federal nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) e de algumas formações continuadas acerca da cultura de paz propostas pela rede de ensino, o desenvolvimento do trabalho pedagógico acerca desses temas ficam a cargo das educadoras de áreas específicas ou a cargo de cada escola. Esse entendimento pode ser observado na fala da participante EP2 que compartilha que “[...]desde que eu estou no município, há 25 anos, eu só conheço sobre cultura de paz por causa do professor Nei da UEPG. Daí tem algumas formações que a Secretaria organiza que a gente fica sabendo melhor sobre esses temas, mas não há um movimento coletivo”.

Quanto ao questionamento sobre situações de violências que as educadoras teriam presenciado ou vivenciado, as respostas das participantes foi unânime ao compartilharem que todas já haviam presenciado tais situações. Diante desse compartilhamento, percebe-se que expressões e situações de violência são muito frequentes na convivência em sociedade e que as pessoas vivem imersas em uma cultura de violência. Essa compreensão pode ser entendida nas falas de algumas das educadoras participantes:

(EP2)- Há uma cultura de violência, porque eu sempre falo que a violência respinga na escola diante de uma situação tipo: - Ah sumiu uma coisa, meu brinquedinho! As crianças falam. Daí chega em casa e conta para os pais que fulano pegou e os pais querem resolver com o pai da outra criança. Há uma cultura de violência, de resolver tudo com violência e eu falo sempre, até para as crianças, que isso dá morte, sabia...Daí no outro dia, as crianças estão aqui brincando, brigando ou conversando de novo e os pais de repente metidos em uma tragédia em casa envolvendo as situações com essas crianças. Eu já tive em uma outra escola uma situação em que a mãe entrou dentro da escola batendo no filho, na frente das outras crianças e eu sabia que ela não tinha razão. [...]Tem um caso que eu guardo muito que é de um pai ser muito violento com a mãe e a criança tentou reproduzir isso aqui na escola. Teve a situação de um pai vir gritar comigo e eu precisei me reerguer. Então a gente convive com vários tipos de violência [...] A cultura da paz que a gente trabalha aqui na escola não se efetiva fora dela...é complicado.

(EP9) A gente convive em uma sociedade muito complicada, de muita violência, porque se uma criança que fala “desculpa não paga a conta” ela aprendeu em casa e entende que não adianta pedir desculpas e que isso não conserta.

(EP19) – Sim, todas nós presenciamos violências...violência que aconteceu entre professoras, entre professoras e diretora, entre alunos.

As falas das educadoras vão ao encontro do que Salles Filho (2019) aduz ao considerar que é em meio a esses cenários que a educação para a paz deve atuar. Conforme o autor:

No seio da cultura de violências, nos esvaziamentos humanos e nas contradições sociais é que encontraremos as bases e fundamentos de uma cultura de paz e da construção de uma educação para a paz, que estarão conectadas ao quadro complexo da multiplicidade de cenários da vida. Reafirmamos que novos padrões de convivência são necessários ao enfrentamento do individualismo, da evolução da cooperação, da solidariedade e do respeito à vida. Para isso é necessário um ingrediente anterior que promove a mobilização para questões maiores, como a vida coletiva comunitária e social, bases de mudanças políticas, por exemplo (Salles Filho, 2019, p.68).

Diante de tais situações de violências presenciadas e relatadas pelas educadoras, elas também propõe como uma das alternativas para a construção da paz e de uma cultura de paz que os valores e as ações positivas sejam de forma integrada entre a escola, a comunidade e a rede de ensino. Esse entendimento pode ser observado nas falas das participantes EP5 e EP11:

(EP5)- Eu acho que a rede deveria também oferecer formações para os pais sobre violência e cultura de paz [...] eles tinham que fazer mais trabalhos voltados para os pais também sobre a cultura de paz, para não ter tanta ruptura entre o que escola trabalha e o que a família ensina [...] precisa de políticas públicas sobre a paz e construção de uma cultura de paz para a toda a sociedade, porque só a escola não dá conta.

(EP11) – Concordo com a EP5, acredito que deveria haver um trabalho integrado entre a escola e a comunidade, de forma concreta para toda a comunidade porque o combate da violência é da conta de todo mundo pois todo mundo é afetado por ela. Então ações de construção de paz podem começar na escola, mas precisa do engajamento e ações de todos.

Os entendimentos das educadoras sobre a necessidade de um trabalho integrado entre a escola, a rede e a comunidade acerca da prevenção e o enfrentamento às violências e da cultura de paz convergem com os pressupostos de educar para os valores humanos positivos e educar para a paz por meio do fazer escola e trabalhar em rede propostos por Salles, Salles Filho e Frasson (2023, p. 78-79) com base em García e Puig (2010). Tais pressupostos asseveram que:

6. Fazer escola: fazer uma escola melhor através do desenvolvimento da autonomia, diálogo, cooperação e com o entendimento de COMUNIDADE, inclusive com a participação expressiva das famílias. Assim, educar para a paz requer o trabalho comunitário [...] de todas as instituições e grupos comunitários na relação com as escolas.

7. Trabalhar em rede: Uma escola conectada com seu entorno, com a cidade e com o mundo! Aprender o valor das redes, tanto nos relacionamentos presenciais como com a utilização da internet como fonte ilimitada de ações positivas e solidárias. Assim, educar para a paz é criar redes! Redes são laços, pontes, caminhos comuns que amarram as pessoas umas às outras e em seus grupos! (García; Puig, 2010 *apud* Salles; Salles Filho; Frasson, 2023, p. 78-79)

Portanto, a cultura de paz pode ser entendida a partir das falas compartilhadas pelas educadoras como as práticas de prevenção à violência e da resolução não violenta e dialogada de conflitos. Essas práticas se consolidam através da construção de valores positivos, da difusão de informações sobre os direitos e da convivência pautada na tolerância e no respeito.

4.3.5 Violência doméstica e familiar contra a mulher: categoria cinco

Esta categoria aborda a compreensão das educadoras participantes da pesquisa acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher. Como essa dissertação compreende que a violência doméstica e familiar contra a mulher é uma das expressões da violência de gênero e está atrelada à condição de ser mulher pautando-se na construção social do gênero feminino, no que se espera da mulher e das relações sociais que as envolvem (Teles; Melo, 2012; Bandeira 2019), inicialmente questionou-se o que as educadoras entendiam por violência de gênero. A fim de convidá-las a ampliar as reflexões e diálogos questionou-se também o porquê de elas acharem que essa forma de violência acontece. A partir desses questionamentos as educadoras consideraram que:

(EP1) - A violência de gênero é a violação que acontece quando a sociedade não respeita a forma pela qual outras pessoas escolheram se expressar. Há certos padrões que são ensinados para que as pessoas sigam e quando elas agem diferente a violência acontece. Na maioria das vezes acontece contra a mulher.

(EP13) - Eu penso que a violência de gênero acontece pela falta de respeito por não respeitar a escolha que o outro tem e como quer se expressar. Muitas vezes a sociedade não aceita.

(EP18) – A violência de gênero acontece porque há o desrespeito com o gênero do outro, seja homem ou mulher, mas na maioria das vezes se trata de uma violência contra a mulher.

A partir das falas das educadoras percebe-se que elas compreendem a violência de gênero como as violações decorrentes do não respeito e da não tolerância contra alguém devido a sua identidade de gênero, que conforme elas, trata-se na maioria das vezes das mulheres.

Conforme Teles e Melo (2012) a violência de gênero deve ser compreendida no contexto das desigualdades originadas das relações de poder e dominação do homem sobre a mulher. É crucial compreender que a natureza não é responsável pelos padrões e limitações sociais. São as construções sociais que determinam as relações sociais e as normatividades acerca do que é ser homem e do que é ser mulher.

A violência contra a mulher a partir de uma perspectiva de gênero, pode ser compreendida como as violações cometidas contra ela a partir de construções sociais oriundas do patriarcado que conferiam aos homens poderes sob a mulher. Tais poderes submetidos sobre

as mulheres eram conferidos a partir de convenções modeladoras dos papéis sociais existentes no bojo das relações sociais (Teles; Melo, 2012).

No que concerne à violência contra a mulher, à violência doméstica e familiar contra a mulher e as causas pelas quais essas formas de violação e violências acontecem na sociedade, as educadoras compartilharam que compreendem o fenômeno da violência contra a mulher como todas as formas de violência cometidas contra a mulher, causadas ou originadas por relações marcadas pelo poder do homem e da inferiorização da mulher. Tais percepções podem ser evidenciadas na fala da participante EP2:

(EP2) - [...] eu tenho muito receio, porque eu tive muito dessa cultura na minha família, que é uma cultura de que o homem manda e o homem provem e manda e a mulher obedece. Então, eu ainda mesmo depois de adulta, ainda tenho alguns sentimentos. Eu sempre falo para o meu psiquiatra que se um homem é violento ou ergue muito a voz comigo, não que eu tenha presenciado isso dentro de casa porque meu pai não era assim, mas eu acho que foi implantado na minha cabeça. Desde pequena eu fui ensinada que tinha que ser assim. Então eu ainda sofro por causa disso. Se um pai fala assim muito alto comigo eu já fico parecendo um cachorrinho e enfio o rabinho no meio das pernas. Eu tenho trabalhado isso também, mas já veio de uma cultura machista que eu vivenciei.

No que concerne à violência doméstica e familiar contra a mulher, elas conceberam que essa forma de violência diz respeito as violações cometidas contra a mulher dentro de sua própria residência, em uma relação afetiva ou na família. Tais compreensões podem ser aferidas a partir das falas das educadoras:

(EP2) – No meu entendimento violência contra a mulher é todo tipo de violência contra a mulher. Já a violência doméstica e familiar contra a mulher é no ambiente da própria casa dela e em geral é cometida pelo marido, porque ele acha que manda na mulher ou que a mulher tem que obedecer ao que ele quer.

(EP9) – Violência contra a mulher são formas de violência que acontecem com uma mulher, tipo agressão contra uma mulher ou assédio em qualquer lugar e a violência doméstica é na casa da própria mulher ou da família por causa de relacionamento abusivo ou que ela não que se submeter a alguma coisa.

(EP5) A violência contra a mulher é qualquer tipo de agressão contra a mulher em qualquer âmbito. A violência doméstica e familiar contra a mulher envolve o poder sobre a mulher no ambiente familiar.

Diante do questionamento às educadoras sobre elas compreenderem ou não a existência de relações entre gênero, violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher, elas consideraram que compreendem a existência de tais relações. Percebe-se a partir de suas falas que as participantes entendem que o desrespeito e a não tolerância acerca da identidade de gênero de alguém e de compreensões equivocadas e desiguais imbricadas nas construções sociais do gênero, principalmente diante da relação de poder do homem para com

a mulher, gera a violência contra a mulher e esta se expressa no ambiente do próprio lar e em relações afetivas. Tais percepções podem entendidas a partir de algumas falas das educadoras:

(EP2) - Eu penso que a violência acontece porque a mulher não quer mais ficar só dentro de casa e quer trabalhar fora e a família e o marido não aceitam. O marido muitas vezes tem ciúme e pensa que é dono da mulher.

(EP5) – A violência de gênero acontece pelo desrespeito ao gênero do outro, no caso da mulher acontece porque o homem pensa que tem domínio sobre ela, ainda mais em uma relação afetiva ou morando na mesma casa[...] A gente vê que as mulheres não podem é ficar nessa questão de submissão. Isso não pode existir mais. Isso já foi, já está ultrapassado. A gente tem que avançar nesse sentido.

(EP18) - Eu acho que essa forma de violência acontece quando as pessoas devem agir conforme um padrão estabelecido pela sociedade. Quando a pessoa age diferente, não há o respeito e daí a violência de gênero acontece. A violência contra a mulher acontece quando a mulher faz o que ela pensa ou o que ela quer e essas atitudes não são bem vistas, principalmente pelo marido.

A partir desses relatos das educadoras verifica-se que a compreensão que elas têm das relações entre violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher coadunam-se com o conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher estabelecido pela Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) que compreende esse fenômeno como qualquer forma de violência contra a mulher que aconteça no âmbito da casa da vítima, no âmbito familiar ou em uma relação íntima de afeto. Essa forma de violência é exercida pelo homem contra a mulher em uma relação abusiva de poder entre o mais forte (masculino) e o mais fraco (feminino). Essa forma de violência permeia as relações sociais, institucionais e culturais, manifestando-se desde o plano simbólico até a violência física (Vincensi; Grossi, 2012).

Diante do reconhecimento dos direitos das mulheres e das situações de violências cometidas contra elas sustentando-se em sistemas sociais desiguais, foram sancionados dispositivos legais e documentos a fim de proporcionar instrumentos para enfrentar a violência de gênero no Brasil. A principal lei de prevenção e de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil é a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006). Partindo desse entendimento, foi questionado às educadoras se elas conheciam ou já tinham ouvido falar sobre a Lei Federal nº 11.340/2006, acerca do que elas sabiam sobre tal Lei e de que forma obtiveram conhecimento sobre ela.

As educadoras relataram ter conhecimento sobre a existência dessa lei porque esse dispositivo protege as mulheres que se encontram em situações de violência. As participantes compartilharam em suas falas que esse dispositivo é conhecido por elas porque já é uma lei que existe há muitos anos, sendo reconhecida por uma boa parte das pessoas devido a sua

divulgação na sociedade por meio dos meios de comunicação em massa e por campanhas sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher.

A partir dos diálogos entre as participantes percebeu-se que poucas educadoras conhecem essa lei com maior profundidade no que concerne as suas disposições e medidas de sensibilização e enfrentamento a essa forma de violência. As três educadoras que demonstraram conhecer a Lei com maior aprofundamento, compartilharam que possuem tais conhecimentos por terem participado de formações continuadas e de palestras sobre o tema. Tais compreensões podem ser vislumbradas por meio das falas de algumas educadoras participantes da pesquisa:

(EP2) – A gente vê informações sobre essa lei na televisão, na internet, entre outras. Essa lei ajuda e protege mulheres que sofrem violência em casa, em relacionamentos complicados, mas não sei abordar esse tema na escola.

(EP7) – Nós recebemos uma cartilha que tratava da violência contra a mulher, com alguns conceitos e telefones para denunciar, mas não participei de nenhuma formação mais específica sobre o assunto. Daí nem sei bem como abordar esse tema com os alunos, porque muitos deles vivem isso em casa.

(EP19) – Sobre a Lei Maria da Penha a gente sabe por que ela já existe a algum tempo e aparece em notícias e também quando alguém fala de violência contra a mulher, principalmente de maridos que agredem as mulheres. A gente ouve falar na mídia sobre ela. Essa lei protege as mulheres nessas situações e tem questões de como prevenir também [...] como faz anos que eu trabalho formação humana, há um tempo a gente recebeu um livro sobre violência contra a mulher e esse ano o material fala da semana da violência contra a mulher.

Desse modo, percebe-se que apesar da maioria das educadoras participantes da pesquisa conhecerem a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), apenas três delas tinham uma maior compreensão sobre o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher e sabiam que dentre as medidas preventivas e de combate a essa forma de violência, deveriam destacar nos currículos escolares de todos os níveis de ensino a questão da violência doméstica e familiar contra a mulher. Conforme as falas das educadoras, a abordagem pedagógica desse tema, possivelmente, não é evidenciado por tratar-se de um tema sensível de ser trabalhado em razão de envolver situações vivenciadas por muitos educandos em seus contextos familiares.

Diante do aumento do número de denúncias de violência contra a mulher e de medidas protetivas de urgência para as mulheres em situações de violência, foi sancionada a Lei Federal nº 14.164 de 10 de junho de 2021 (BRASIL, 2021) que altera a Lei Federal nº 9.394/1996 - LDB (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que estabelece que sejam incluídos conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. A partir dessa alteração, fica estabelecido que estratégias e ações que objetivem sensibilizar, prevenir e

combater à violência contra a mulher no âmbito escolar sejam abordadas como assunto a ser contemplado e discutido em sala de aula de maneira transversal.

Partindo desses pressupostos, foi perguntado para as educadoras participantes dos encontros de grupo focal se elas conheciam ou já tinham ouvido falar sobre essa alteração na Lei Federal nº 9.394/1996 - LDB (BRASIL, 1996) pela Lei Federal nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021) e de que forma essas profissionais obtiveram conhecimento sobre essa alteração e o que as participantes conheciam ou sabiam sobre ela. A maior parte das educadoras compartilhou que não tinham conhecimento sobre essa alteração da LDB (BRASIL, 1996), sendo que apenas as três educadoras que indicaram ter participado de formações sobre o tema da violência contra a mulher conheciam a Lei Federal nº 14.164/2021. As três participantes indicaram que tinham conhecimento de que a Lei Federal nº 14.164/2021 estabelecia o trabalho sobre esse tema de maneira transversal e interdisciplinar no âmbito escolar. Esses entendimentos podem ser identificados nas falas das educadoras:

(EP16) – Nós sabíamos que era para trabalhar a questão do respeito a diversidade, que engloba a diversidade de gênero e o respeito. Mas a Lei nº 14.164/2021 mesmo, eu soube por que eu fui em uma formação que teve sobre esse tema e essa Lei. Daí fiquei sabendo que essa lei orientava que a gente trabalhasse esse tema na escola de forma transversal.

(EP19) – Como eu comentei devido a trabalhar o componente de formação humana, eu sabia dessa alteração na LDB e de que tinha que trabalhar essa semana da prevenção e combate à violência contra a mulher na escola.

Diante do questionamento sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre a temática da violência contra a mulher e a violência doméstica e familiar contra a mulher na escola antes da sanção da Lei Federal nº 14.164/2021 e depois da sanção dessa lei, as educadoras compartilharam que apesar dessa forma de violência ser combatida e prevenida na sociedade, o trabalho pedagógico sobre esse tema é recente. A maioria das participantes compartilhou que ainda não haviam abordado esse tema em suas aulas e nem sabiam dessas preconizações. Destaca-se novamente que apenas três educadoras sabiam de tais preconizações e dentre elas apenas a educadora que trabalha formação humana tem desenvolvido um trabalho mais efetivo em prol da prevenção e do enfrentamento a violência contra a mulher no espaço escolar. Essas percepções são obtidas a partir das falas das educadoras:

(EP19) – O tema já vem ganhando visualização a algum tempo, mas trabalhar na escola mesmo é mais recente. Na verdade, atualmente é um tema que vem sendo abordado devido as orientações dos documentos norteadores da educação como a BNCC e os referenciais curriculares, devendo cada professor buscar o melhor caminho para trabalhar sobre isso. Daí agora a partir dessas leis mais recentes que a

gente faz trabalhos mais específicos. A gente busca trabalhar na perspectiva dos valores humanos e do respeito a diversidade.

(EP16) – Na verdade esse tema perante a sociedade não é tão novo porque a Lei Maria da Penha já é de 2006, mas nosso trabalho na escola com esses temas se deu a partir deles serem incluídos nos temas norteadores da educação...daí a gente vem tentando trabalhar a partir dos direitos humanos e valores.

Diante da compreensão das educadoras sobre a contribuição da Lei Federal nº 14.164/2021 (Brasil, 2021) no enfrentamento e na prevenção da violência contra a mulher, as educadoras acreditam que tais leis podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias e ações nesse sentido. Contudo, é importante que essa lei seja difundida em todos os âmbitos da sociedade e que haja o preparo dos(as) educadores(as) para trabalhar sobre esse tema. Essa percepção é sentida a partir das falas das educadoras:

(EP2) – Nós achamos que todas essas leis de prevenção e de enfrentamentos as violências, ao bullying, a violência contra a mulher podem ajudar. Pelo menos é isso que a gente tenta todos os dias. A gente trabalha para que as crianças sejam melhores do que a geração de agora, que vivam melhor. Dentro dos muros da escola a gente procura fazer isso. Agora, fora da escola também é fundamental que a violência contra a mulher seja combatida e denunciada [...]

(EP18) – Acho que a gente tem que tentar porque temos que fazer a nossa parte pensando no amanhã. Temos que pensar que hoje estamos plantando a sementinha para frutificar amanhã. Mas acho que tudo que a gente tenta ensinar para o bem e para a mudança contribui. Acho também que a gente tinha que ter formações mais específicas sobre esse tema, para saber agir e como tratar disso.

Acerca da participação de palestras ou de algum processo formativo (inicial ou continuado) sobre o tema da violência contra a mulher, a maioria das educadoras participantes indicou que nunca havia participado de momentos formativos nesse sentido. As profissionais também compartilharam que diante desse tema ter sido incorporado ao currículo da educação básica recentemente deveria haver maior visibilidade sobre ele na rede de ensino, em processos formativos para as educadoras e formações até mesmo para a comunidade. Conforme mencionado anteriormente apenas três educadoras indicaram ter participado de formações sobre esse tema. Tais inferências foram obtidas a partir dos compartilhamentos das educadoras:

(EP2) – Algumas professoras participam do Comitê de violência e da diversidade e lá falou um pouco sobre isso, daí quem participa conta um pouco. Mas a gente não sabe como trabalhar com as crianças e com a comunidade, porque tem que ser alguma coisa para além das determinadas semanas e ser trabalhado sempre ao longo do cotidiano, seria bom mais formações sobre isso.

(EP5) – Eu nunca participei de formações sobre esse tema, mas acredito que a gente precisa que todo mundo trabalhe em conjunto, a escola nos momentos em que a criança está aqui, mas lá fora a gente precisa de um trabalho integrado, formações seriam necessárias para toda a comunidade.

(EP7)- A gente sabe de algum conceito, mas de forma aprofundada, entendendo os conceitos de forma ampla com exemplos práticos de como abordar isso no dia a dia a gente não sabe.

(EP16)- Eu fiz uma formação sobre essa temática que falou alguns conceitos, mas não sabemos como trabalhar isso direito. Falou sobre a semana de prevenção da mulher, mas como abordar o tema é complexo.

(EP19) – Eu faz anos que trabalho formação humana e há um tempo a gente recebeu um livro sobre violência contra a mulher e esse ano fala da semana da violência contra a mulher.

Acerca do trabalho pedagógico sobre o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher nas aulas, as educadoras consideraram que é possível trabalhar essa temática no espaço escolar. O tema poderia ser abordado conforme a EP2 por meio da promoção de “ações para que a igualdade seja trabalhada, para que a violência contra a mulher não aconteça com a gente, com mulheres de nossa família, nossas alunas ou filhas”, considerando que conforme a EP5 “Acho que nós como mulheres temos que ajudar a construir uma sociedade melhor, mas que acima de tudo, temos que ajudar a nós mesmas mulheres a vivermos em uma sociedade mais justa e livre de violências”.

Contudo, a maioria das educadoras compartilhou que se sentiriam inseguras em trabalhar sobre esse tema com os educandos no espaço escolar porque essa temática envolve situações que podem ser entendidas como tabu perante a comunidade, que são sensíveis e complexas porque envolvem concepções e valores que precisam ser desnaturalizados.

As educadoras indicaram que se trata também de um tema que envolve as relações e os contextos familiares das crianças e por isso merecem ser tratadas com muito cuidado para não gerar nenhum tipo de sofrimento aos educandos. Nesse sentido, a maioria das educadoras compartilhou que não se sentem preparadas para trabalhar sobre esse tema nas aulas. Desse modo, destaca-se novamente a importância das formações continuadas para propiciar a construção de conhecimentos sobre o assunto e para instrumentalizá-las para saber trabalhar e como trabalhar sobre o tema. Tais formações também poderiam auxiliá-las acerca de como agir diante de possíveis situações de violência doméstica e familiar contra a mulher vivenciadas, relatadas e/ou expressadas pelos educandos no espaço escolar. Essas inferências podem ser percebidas nas falas das educadoras:

(EP14) – Esse tema é complexo de ser trabalhado porque quem passou ou passa por essas situações pode ter traumas. Então este tema deve ser abordado com muita cautela para não despertar sofrimento em quem convive com essas situações. Eu nunca trabalhei sobre isso e preciso de orientações se for trabalhar.

(EP17) - Eu acho importante trabalhar sobre esses temas na escola, até porque a escola pode ser a única oportunidade de as crianças aprenderem coisas diferentes, mas tenho

receio porque não sei como abordar isso, porque é um tema difícil e muitas crianças podem sofrer isso em casa. Então são questões muito sensíveis.

As educadoras que participaram das formações continuadas compartilharam que elas vêm tentando trabalhar o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher pelo viés da construção de valores pautados no respeito ao outro, no respeito a diversidade e da educação em direitos humanos. Essas percepções são expressadas nas falas das educadoras:

(EP19) - Eu acredito que é possível sim, como eu comentei, veio uma cartilha para trabalhar sobre esse tema. Tento trabalhar o tema junto com direitos e com valores. Daí tem que adaptar com cada turma, conforme a série e conforme a maturidade das crianças.

(EP16)- Na formação que eu fiz foi tratado que é para trabalhar sobre o tema e penso que podemos começar a trabalhar por meio dos valores humanos e do respeito com o outro.

Concebe-se que a partir desses compartilhamentos entre as educadoras participantes foi possível compreender que a opção pela técnica de grupo focal foi a mais adequada. Essa afirmação se justifica pela percepção de que os compartilhamentos entre a maioria das educadoras que demonstrou incertezas diante da abordagem desse tema na escola e as educadoras que já haviam participado de formações e que vinham desenvolvendo o trabalho pedagógico nesse sentido, contribuiu para as trocas de experiências e sugestões de trabalhos pedagógicos sobre o tema da violência contra a mulher a partir dos direitos humanos e valores humanos com os educandos.

Julgou-se que entrevistas individuais com cada educadora sobre o tema da violência contra a mulher e de suas práticas pedagógicas frente a essa forma de violência poderiam ter sido empregadas. Contudo, cada educadora responderia as questões conforme seus entendimentos e concepções e não haveria espaços e possibilidades de escuta, de diálogo, de (re)construções de conhecimento (de forma coletiva) e de trocas de experiências que enriqueceram a obtenção de significados sobre a abordagem pedagógica da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar.

Por fim, foi perguntado as educadoras participantes da pesquisa como elas compreendiam a escola nesse processo de prevenção e de enfrentamento a violência contra a mulher e como elas, como educadoras e mulheres, se compreendiam em meio a esse processo de prevenção e de enfrentamento a violência contra a mulher. As respostas das educadoras acerca do papel da escola na prevenção e no enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher consideraram que esse espaço como instituição social responsável por socializar conceitos e valores e formar os sujeitos para atuar em sociedade é essencial diante

desses processos. As profissionais destacaram a relevância desses espaços como sendo oportunistas de reflexões e de desnaturalizações sobre o gênero e as desigualdades resultantes de construções sociais hegemônicas. Tais compreensões confluem com o que Silva, Fonseca e Schifino (2019, p. 58) aduzem sobre a escola:

A escola é um espaço privilegiado onde se constrói a parceria e a confiança com as mães e demais membros das famílias, e, neste âmbito, com as mulheres que terminam por denunciar que estão sofrendo algum tipo de violência: psicológica, sexual, moral, patrimonial ou física, o que torna este um local importante no enfrentamento da violência, visto que esta não maltrata só as mulheres, mas também as crianças que são expostas às situações de violência, o que as prejudica em seus desenvolvimentos escolar e emocional. No espaço escolar, com as famílias e comunidade, tornam-se favoráveis as discussões sobre a violência doméstica [...] (Silva, Fonseca e Schifino, 2019, p. 58).

Quanto a compreensão de sua própria importância como educadoras e mulheres nesse processo, as participantes compartilharam que se entendem como agentes de prevenção de violência e que por meio de ações e práticas pedagógicas buscam sensibilizar e desconstruir concepções resultantes de processos que desumanizam o outro, estabelecidos pelo sistema colonial, patriarcal e capitalista que ainda se manifestam até os dias de hoje. Tais práticas pedagógicas são desenvolvidas visando a equidade e o enfrentamento da violência contra a mulher.

Essa compreensão pode ser percebida na fala da EP16 “O professor atua como um agente que previne, sensibiliza e desconstrói alguns conceitos enraizados e normalizados” e da EP8 “somos agentes e somos mediadores que tentam construir valores de respeito e igualdade em uma sociedade imersa em violência. Precisamos oferecer referências positivas para que os alunos pratiquem boas ações e de paz e que entendam que não precisam conviver com a violência e com a violência contra a mulher”. Esses entendimentos também podem ser percebidos nas falas das demais educadoras:

(EP2) – Hoje as crianças passam tanto tempo na escola que nós ensinamos tudo. Hoje a gente não só ensina, a gente educa, dá valores, tenta ensinar bons comportamentos e formar eles para uma sociedade melhor, sem a malícia do mundo. No tempo que elas estão aqui conosco a gente trabalha fazendo o melhor para que isso aconteça. As professoras hoje fazem muito mais que ensinar, a gente tenta melhorar.

(EP5) – A escola por ser o espaço em que estão alunos, professores, diretores, pedagogas, propicia a convivência com todos e que a gente trabalha sobre muita coisa, sobre conteúdos e esses temas e o professor tem um papel importante nesse processo porque pode orientar, direcionar e até mesmo ajudar em algumas situações violentas ou em casos de violência.

(EP16) – A escola é importante no processo de prevenção porque ela promove que esses temas sejam trabalhados. A violência doméstica e familiar contra a mulher é um problema da sociedade que se reflete no espaço escolar e depende da sensibilização

desde a infância para não ser banalizada. Eu me vejo como uma profissional que pode orientar os alunos nas questões da violência com o objetivo de minimizar ela.

(EP18) – Acredito que a escola no dia a dia, está oportunizando ensinamentos de que quando surgem atritos, divergências, brigas entre os alunos, nós orientamos que deve existir igualdade para todos, que o respeito é a essência de uma boa convivência. Eu acredito que a escola é essencial para a mudança de atitudes negativas para positivas, e nesse sentido, temos que trabalhar todas as formas de violência e a violência contra a mulher. Enquanto professora e como pessoas devemos ensinar a fazer o bem e as coisas certas, devemos ser exemplos, ensinando, praticando para que haja um mundo melhor. Precisamos ensinar o respeito, o diálogo e a aceitação, tanto, na parte física, como social, como de gênero, pois desses ensinamentos dependerá um mundo melhor, mais justo, preparado para a aceitação a mudanças e sem violência.

(EP19) – A escola tem um papel muito importante porque os alunos passam muitas horas aqui e a gente passa as vezes mais tempo com eles do que as próprias famílias, então a gente tem a chance de ensinar muita coisa. Nessa questão da violência doméstica contra a mulher a gente pode ensinar que todo mundo deve ter seus direitos respeitados. Nós professores trabalhando isso, podemos tentar mostrar outras formas de agir diferentes do que é mostrado em casa. Acredito que podemos ser condutores de ações de paz.

A partir das falas das educadoras percebe-se que seus entendimentos convergem com o que Louro (2003) assevera ao considerar a escola como formadora dos sujeitos e que ao mesmo tempo constitui-se por concepções e valores trazidos por esses sujeitos de fora dos seus muros. Assim, essa instituição pode tornar-se um ambiente de reforço de relações desiguais pautadas nas distinções e em diferentes pesos atribuídos aos gêneros ou podem atuar para a desconstrução e desnaturalização de estereótipos e de valores equivocados e resultantes do sistema social. Nas relações de gênero, a escola pode ser um reforço positivo ou negativo (Louro, 2003).

A escola tem um papel fundamental na prevenção e no enfrentamento à violência de gênero e na violência doméstica e familiar por tratar-se de um espaço vivo e privilegiado para reflexões e discussões sobre as construções sociais de gênero e as relações estabelecidas a partir delas na educação da infância, visando a transformação social (Jakimiu, 2011).

As educadoras que já trabalham alguns aspectos desse tema, compartilharam que dentro de suas possibilidades buscam desenvolver estratégias e ações que atuem para a prevenção de todas as formas de violência, da violência contra a mulher e construir valores, convivências positivas, a resolução não violenta de conflitos, trilhando um caminho em busca da paz e de uma cultura de paz. Compreende-se, portanto, a relevância dessas profissionais para a prevenção da violência e para a construção da paz.

Os professores têm um papel social fundamental no desenvolvimento de propostas, estratégias e situações de aprendizagens que sejam capazes de sensibilizar e suscitar a reflexão dos alunos sobre a desconstrução de discursos e estruturas hegemônicas acerca dos gêneros que

resultam em desigualdades sociais, enfrentando às desigualdades de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher (Jakimiu, 2011).

Conforme Silva, Fonseca e Schifino (2019) a violência doméstica, associada ao gênero, merece muita atenção por parte dos(as) educadores(as) pois essa forma de violência constitui-se em um atentado contra a dignidade e a integridade física das mulheres. De acordo com Silva, Fonseca e Schifino (2019, p.56), o(a) educador(a) estar atento(a) a violência doméstica e familiar contra a mulher “é uma forma de ajudar as/os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, compreendendo o(a) outro(a) e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e respeitadas”.

Esses(as) profissionais são essenciais na prevenção dessa forma de violência e na construção de processos de paz. Como pode ser percebido ao longo desse trabalho, as leis e os dispositivos legais são sancionados e passam a condicionar relações, situações e cenários, o que não significa que haverá a garantia de uma vida livre de violações e a garantia da materialidade da dignidade. A efetividade de uma vida livre de violações e da materialidade da dignidade se darão em meio a processos de lutas por tais garantias. Diante disso, destaca-se a relevância dos(as) educadores(as), pois são esses(as) profissionais que transpõe e buscam efetivar em práticas pedagógicas o que os dispositivos legais e ordenamentos estabelecem em favor da prevenção e do enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher e para a construção da paz e da cultura de paz.

4.4 O QUE PENSAM AS EDUCADORAS APÓS OS ENCONTROS DE GRUPOS FOCALIS: A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO

Esta etapa da pesquisa teve por finalidade entender o que as educadoras compreenderam e como se sentiram ao participar dos encontros de grupo focal, bem como entender possíveis construções individuais a partir das reflexões, diálogos e construções coletivas. Para tanto, esses dados foram coletados através do questionário de avaliação e autoavaliação com as educadoras (Apêndice F), que foram disponibilizados a cada uma delas individualmente ao final do último encontro de grupo focal.

Diante disso, a primeira questão perguntada a elas foi: **“Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por paz?”** As respostas obtidas com as educadoras demonstraram que houve ressignificação acerca do que é paz em comparação com o questionário inicial. Apenas duas educadoras relacionaram a paz a viver longe de conflitos. As demais educadoras indicaram que paz significa estabelecer relações entre as pessoas ou com a sociedade fundamentada no respeito entre todos, na empatia e no acesso às

estruturas que garantam condições dignas de vida a todas as pessoas. Conforme a EP16 a “Paz vai além da sensação de bem-estar e de ausência de violência, engloba também o acesso a serviços e direitos que garantam o bem-estar social”. Isso também pode ser observado na fala da EP5 que considera que paz é “conviver de forma respeitosa com todos, se desenvolver em todos os aspectos e ter as condições necessárias para viver com dignidade”.

Quanto a segunda pergunta do questionário de avaliação e autoavaliação às educadoras: **“Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por violência/violências?”**, também percebeu-se uma ressignificação do que é violência por elas diante das respostas obtidas com o questionário prévio. As educadoras consideraram que violências são todas as expressões que ferem o outro seja fisicamente, psicologicamente, moralmente, culturalmente e estruturalmente, sendo que as violências acontecem e nem sempre são visíveis. A fala da EP18 corrobora para esse entendimento ao considerar que “existem diversas formas de violência que as vezes passam despercebidas, como as desigualdades sociais até as mais violentas, mas todas afetam a dignidade da pessoa de alguma forma”. A fala da EP2 também assevera para o entendimento dessa ressignificação da concepção de violência ao conceber que esse fenômeno “refere-se a todo o ato de ferir o outro e que fere a dignidade do ser humano”.

No que tange a terceira questão: **“Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por violência de gênero?”** as educadoras consideraram que essa forma de violência acontece em razão da falta de respeito com a identidade de gênero do outro. Essa resposta se assemelhou mais com as respostas já dadas pelas educadoras no questionário prévio porque já havia uma certa compreensão desse fenômeno. Contudo, a partir dos encontros de grupo focal cada uma delas conseguiu definir com mais propriedade esse fenômeno. Essa concepção pode ser percebida na fala da EP5 que compreende a violência de gênero como “atos de violência contra a pessoa pelo fato de um dos indivíduos não compartilhar das mesmas concepções de gênero que o outro”.

No que tange a questão **“Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por violência doméstica e familiar contra a mulher?”** as educadoras consideraram que essa forma de violência se manifesta por qualquer expressão de agressão que aconteça com a mulher dentro de uma relação afetiva ou no ambiente doméstico por causa da relação de poder do homem para com a mulher. Embora as educadoras já compreendessem de que se tratava essa manifestação de violência, percebe-se que elas coletivamente conseguiram entender as origens dessa forma de violação. Conforme a fala da EP18 essa forma de violência

é “muito presente no dia a dia e se mantem ainda forte na sociedade. Cabe as mulheres se informarem e não aceitarem e permitirem, nem terem vergonha de falar sobre essas situações. As mulheres precisam se valorizar. Nós precisamos de respeito e de acessos iguais a oportunidades e tratamentos como pessoa”.

A respeito da questão **“Sobre os encontros de grupo focal acerca da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher, você acredita que esses encontros contribuíram com sua formação?”**, as educadoras consideraram que os encontros de forma coletiva contribuíram para outras reflexões, para difundir informações e construir conceitos. Essa contribuição pode ser percebida nas falas das educadoras:

(EP3) Os encontros nos possibilitaram compreender essas situações por outros ângulos não sabidos por mim antes e entender mais sobre esse tipo de violência que ainda não é comum de ser tratada na escola.

(EP4) Nós temos que nos atualizar sempre e nos preparar para trabalhar com esses temas que se refletem na escola também, então os encontros de grupo ajudaram nesse sentido.

(EP7) Os encontros foram válidos porque pudemos compreender sobre o tema com maior aprofundamento.

(EP18) A formação resgatou alguns aspectos esquecidos, esclareceu outros, permitiu que pensássemos juntas e possibilitou a troca de informações sobre as mudanças nas leis e aspectos educacionais sobre o tema, nem sempre tão divulgados ou reconhecidos. Como nossa profissão é formar cidadãos para uma sociedade melhor, precisamos nos atualizar e tratar sobre tudo isso.

Em relação a questão **“Você considera que esses encontros contribuíram para a significação ou ressignificação acerca dos conceitos de paz, violências, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher? Se sim, explique o que pôde ressignificar. Se não, justifique sua resposta”**, as educadoras consideraram que os encontros contribuíram porque elas conseguiram tecer outras concepções acerca desse fenômeno. As educadoras indicaram que esses encontros oportunizaram que elas entendessem a paz, a violência e a violência doméstica contra a mulher a partir de outros aspectos, principalmente a partir do recorte de gênero. Também indicaram ter ampliado o conceito de paz ao considerá-la como o desenvolvimento pleno diante do acesso às condições dignas de vida e a justiça social e a violência não só como a ausência de guerra, mas como a falta de condições dignas de vida.

No que concerne a questão **“Como você vê o papel da educação e da escola no processo de prevenção e de enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher?”** as educadoras indicaram que trata-se de um papel muito importante porque a educação como prática social e a escola como instituição que forma cidadãos deve dialogar sobre o tema e promover ações que esclareçam os direitos de todos e previnam a violência.

Ainda, as educadoras consideraram que trata-se de um tema que é sensível para ser trabalhado, necessitando de diversas estratégias para ser abordado a depender da faixa etária dos educandos. Contudo, as participantes consideraram que é necessário trabalhar sobre esse tema para que haja mudança no cenário violento da sociedade. Conforme a fala da EP5, a escola:

(EP5) - [...]como formadora de sujeitos que em breve serão o futuro da sociedade também tem o papel de trabalhar a temática da violência doméstica até porque muitos dos nossos alunos vivenciam/observam esse tipo de violência em casa. A escola deve mostrar às crianças que esses atos de violência não são naturais.

Acerca da questão **“Como você se vê ou se compreende em meio a esse processo de inclusão do tema? Você se compreende como um agente de prevenção de violência e de transformação social? Se sim, explique o porquê. Se não, justifique sua resposta”** as educadoras consideraram que se compreendem como agentes de transformação dentro de suas possibilidades. Conforme as educadoras, elas atuam como agentes que previnem, sensibilizam e desconstruem alguns conceitos e ideias naturalizadas, demonstrando que não se pode mais aceitá-los, atuando para a transformação social. Conforme a fala da EP5 **“nós professores temos o “poder” de sensibilizar os alunos diante de algumas situações. Então, precisamos usar isso a favor de transformar realidades naturalizadas e violentas em cenários de paz”**.

Sobre a questão **“Como você vê o papel social do professor diante do processo de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher?”**, as educadoras consideraram que se trata de um papel essencial, pois as crianças passam muito tempo na escola e contam sobre seus sofrimentos e de suas famílias e que tais profissionais a partir de suas práticas pedagógicas podem contribuir para com a formação de cidadãos comprometidos com a mudança social e que rejeitem qualquer forma de violência.

Quanto a questão **“Descreva de forma sintética como você, educadora, diante do que foi desenvolvido nos encontros de grupo e de suas construções sobre o tema, poderia trabalhar com o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher na sua escola e na sua turma/componente curricular”** as educadoras reiteraram a importância de trabalhar esse tema pela perspectiva dos valores humanos como respeito e tolerância. Algumas educadoras consideraram que dependendo da faixa etária do educando pode-se trabalhar com algumas notícias sobre a mulher receber um salário menor em relação ao homem ou sobre a diferença de tratamento entre homens e mulheres em algumas situações. Outras sugeriram sensibilizar as crianças a partir de histórias que tragam as mulheres como poderosas rainhas, como importantes intelectuais, etc. Outras sugeriram trabalhar com histórias infantis que tratem do acesso aos direitos humanos a todas as pessoas e da igualdade entre meninos e meninas.

Em relação a última questão **“Como você avalia a sua participação, dedicação e desempenho nos encontros propostos? Em relação aos encontros, avalie aspectos positivos e negativos, bem como dê sugestões para melhoria da proposta”** as educadoras indicaram que os encontros foram importantes para desconstruir e reconstruir novos conceitos sobre a paz, a violência e a violência doméstica e familiar contra a mulher e para desconstruir concepções veladas e naturalizadas na sociedade. Ainda consideraram que os encontros auxiliaram-nas a repensar em algumas práticas e a pensar em estratégias para trabalhar sobre esse tema na escola. As educadoras também indicaram que tentarão trabalhar sobre o tema de forma “leve” na medida do possível, compartilhando ideias e práticas de forma dinâmica.

A partir desses relatos percebe-se a importância desses encontros terem sido organizados em formato de grupo focal, pois permitiu o compartilhamento de pensamentos, informações e a construção coletiva sobre o tema. As educadoras relataram também que se sensibilizaram diante de algumas dinâmicas, principalmente em relação ao momento da leitura de situações de violência doméstica contra a mulher, sendo que algumas situações aconteceram no município de Ponta Grossa/PR e que elas como mulheres puderam “sentir” com mais intensidade essas violências. Nesse sentido, diante dessa forma de violência, percebe-se a relevância das participantes da pesquisa terem sido educadoras mulheres, coadunando-se com o recorte de gênero, os estudos decoloniais e feminismos decoloniais adotados e defendidos nesta pesquisa.

A partir dos relatos e compartilhamentos expressos pelas educadoras participantes da pesquisa acerca de não saberem ao certo como trabalhar a temática da violência contra a mulher e da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar, algumas sugestões de estratégias e possibilidades foram pensadas para auxiliar na construção de caminhos pedagógicos de prevenção e enfrentamento a essas formas de violência. Assim, o próximo capítulo abordará algumas dessas sugestões teórico-metodológicas para auxiliar o sistema de ensino e as educadoras em suas práticas pedagógicas sobre o tema.

5 FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENFRENTAMENTO E A PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NO ESPAÇO ESCOLAR

Como tratar sobre esse tema no espaço escolar? De que forma promover ações que contribuam para a prevenção e o enfrentamento dessa forma de violência? Como vem sendo abordado nos capítulos anteriores, compreende-se que a violência doméstica e familiar contra a mulher é um fenômeno complexo, necessitando, que esforços, práticas e ações sejam empreendidas por diversas áreas da sociedade a fim de possibilitar sua prevenção e enfrentamento.

Este estudo tem por recorte o campo educacional como forma de prevenção e enfrentamento, com destaque para o papel social da escola e principalmente do(a) educador(a) como agente transformador(a) e de construção de paz e da cultura de paz, ao propor reflexões, desnaturalizações e a construção de novos valores, concepções, perspectivas e paradigmas que rompam com os modelos e concepções construídos anteriormente que corroboram para com a cultura de violências. É fundamental que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas de qualidade a fim de promover uma educação de qualidade e democrática com vistas a promoção do acesso aos direitos humanos, a dignidade e a uma vida livre de violências.

Nesse sentido, este capítulo da dissertação vem apresentar, a partir da análise das falas das educadoras e de algumas sugestões dadas por elas, algumas ferramentas, instrumentos e estratégias já existentes, no que tange a aspectos teóricos e metodológicos e que podem fundamentar e orientar ações e propostas pedagógicas de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher. Essas estratégias podem contribuir para a construção de caminhos pedagógicos concretos de enfrentamento e prevenção dessa forma de violência no espaço escolar e na construção da paz e de uma cultura de paz.

Este capítulo propõe como possibilidades de ferramentas e estratégias teóricas e metodológicas para orientar o trabalho pedagógico de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher na escola: a Pedagogia Feminista, as “Cinco Pedagogias da Paz” propostas e sistematizadas por Salles Filho (2019) e a Agenda 2030 por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no que tange ao objetivo 5. A seguir cada uma dessas ferramentas e estratégias teóricas e metodológicas que podem embasar ações pedagógicas, são apresentadas como possibilidades de promoção da cultura de paz através de uma educação para a paz no espaço escolar, de forma interdisciplinar, a partir de uma unidade.

5.1 A PEDAGOGIA FEMINISTA

A partir da busca de ferramentas e alternativas para ações e propostas que desenvolvam uma educação para a paz, que possibilitem a construção de relações humanas que desnaturalizem concepções, ideologias e hierarquias patriarcais de diferenciações entre gêneros, a pedagogia feminista se apresenta enquanto uma corrente pedagógica que contribui para a construção de práticas pedagógicas coletivas pautadas no respeito, no diálogo, na inclusão e na prevenção das violências.

A pedagogia feminista pode ser compreendida como formulações pedagógicas construídas a partir da ótica feminista e se fundamentam “no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares” (Louro, 2003, p. 112).

Tal pedagogia evidencia que a educação formal há muito tem sido definida, estabelecida e implementada por homens, tendo por base imposições de concepções e valores sexistas que propagam e reforçam a cultura de dominação masculina. Nesse sentido, a pedagogia feminista objetiva construir um modelo educacional que subverta os paradigmas tradicionais que corroboram para com a cultura de dominação masculina, contribuindo para práticas sociais pautadas na conscientização, libertação e a transformação dos sujeitos e da sociedade (Louro, 2003), condições básicas para a promoção do acesso aos direitos humanos, da dignidade e de uma vida sem violência. Tais perspectivas que fundamentam a pedagogia feminista, coadunam-se com os pressupostos de construção da paz e de uma cultura de paz.

De acordo com Pinto e Montenegro (2016) as pedagogias feministas nasceram no âmbito das organizações feministas com o objetivo de empreender um trabalho educativo que contribuísse com a ação política das mulheres em um panorama transformador e emancipatório. Esse modelo pedagógico visa desconstruir concepções, ideologias e hierarquias sexistas com práticas pedagógicas que construam caminhos para o empoderamento e a emancipação das mulheres, de maneira a enfrentar e prevenir as desigualdades de gênero, a violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher.

A pedagogia feminista tem como enfoque promover o empoderamento das meninas e mulheres ao propiciar indagações e reflexões sobre contextos pedagógicos tradicionais em que os problemas presentes na realidade social não são problematizados e abordados, a exemplo da violência de gênero e demais relações promovidas pela cultura do patriarcalismo.

A pedagogia feminista, conforme Louro (2003) é:

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (Louro, 2003, p. 113).

A pedagogia feminista objetiva subverter, estimular e pôr em xeque uma educação tradicional que coloca a mulher em uma posição desigual e subordinada (Louro, 2003). Assim, esse modelo propõe que o educador enquanto mediador no processo de construção de conhecimento proponha ações pedagógicas que promovam a construção coletiva e colaborativa, tendo por foco o empoderamento, a emancipação, a conscientização e conseqüentemente a transformação dos sujeitos em meio a uma sociedade ainda marcada pela cultura do patriarcalismo.

As ações e práticas pedagógicas a partir da perspectiva da pedagogia feminista apresentariam estratégias diversas tendo por foco as mulheres e meninas, representadas também em toda a sua diversidade, tendo como propostas, diversas formas de aprendizagem, recursos ou procedimentos de avaliação que coloque as mulheres em primeiro lugar (Louro, 2003). As práticas pedagógicas feministas devem centrar-se em seqüências didáticas e leituras que evidenciem o papel da mulher principalmente por meio de “jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas ou, por vezes, dotadas de superpoderes” (Louro, 2003, p. 115), que valorizem a mulher e suas conquistas, apresentando-as como sujeitas de direitos e rompendo com a ideia de submissão da mulher em relação à dominação do homem.

Diante dessas premissas, uma proposta existente e que poderia embasar estratégias e ações pedagógicas na rede de ensino no município de Ponta Grossa/PR sobre gênero e sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher, trata-se do projeto “Borboletinhas: A ressignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”. O projeto “Borboletinhas” foi elaborado e vem sendo desenvolvido pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa, com o objetivo de contribuir com o processo de ressignificação de papéis sociais acerca do feminino e masculino na Educação Infantil com vistas a reduzir as desigualdades a partir do espaço escolar e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher a partir do âmbito educacional, nas escolas do município. Este projeto objetiva desconstruir concepções e estereótipos condicionados aos

gêneros através de brincadeiras e atividades lúdicas, com caráter teórico-prático. O projeto encontra-se no Anexo B.

Esse projeto converge com os pressupostos da pedagogia feminista porque as autoras que o fundamentam são feministas e também são algumas das principais referências da pedagogia feminista como Joan Scott e Guacira Lopes Louro. Essas autoras asseveram que gênero é a construção social atribuída aos sexos, abrangendo papéis sociais, comportamentos e valores, reproduzidos em todas as sociedades. Nesse sentido, conforme a concepção ainda propagada pela maior parte das sociedades há a hierarquia e a valorização de um gênero em detrimento de outro, gerando as desigualdades e violências nas relações sociais.

O projeto “Borboletinhas” aduz que os papéis sociais são pré-estabelecidos desde a preparação do enxoval da criança antes mesmo dela nascer, preparado com as cores convencionadas a cada sexo (o azul representando o masculino e o rosa representando o feminino) e todas as idealizações e projeções sobre a criança considerando os valores, concepções e significados, ensinados e esperados da criança pelas pessoas com as quais ela convive.

Esse projeto também coaduna-se com os pressupostos da pedagogia feminista ao conceber que as escolas são espaços oportunos para promover reflexões e a (des)construção acerca de estereótipos e normatividades em relação aos gêneros, atuando na caminhada para a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher.

O projeto pode ser utilizado como modelo para orientar ações pedagógicas, podendo abordar as 4 temáticas dos encontros de intervenções propostos ou somente algum dos temas, conforme a necessidade ou disponibilidade da escola, podendo ainda ser melhorado ou aprofundado. O importante é destacar que esse projeto a partir de atividades lúdicas, desenhos, pinturas, construções coletivas, músicas e brincadeiras propicia a abordagem de temas como os direitos humanos, a valorização da diversidade e os valores humanos como princípios fundamentais para a construção da paz e da prevenção da violência contra a mulher.

Outra estratégia que pode orientar ações preventivas para se trabalhar a valorização e a equidade da mulher na sociedade e diante disso trabalhar a prevenção de violências contra a mulher pode ser realizado ao serem promovidas oficinas de contações de histórias infanto-juvenis. Um exemplo de livro infantil que pode ser trabalhado com as crianças nessa perspectiva trata-se da obra “As bonecas negras de Lara” (Ferreira, 2017) escrita por Aparecida de Jesus Ferreira, da Editora ABC projetos culturais, que propõe trabalhar com as crianças a confecção das bonecas negras chamadas Abayomi, que são símbolo de tradição e de poder feminino negro.

A abordagem desse livro infantil pode trabalhar temas como os diversos tons de pele negra e evidenciar a força da mulher diante de situações adversas e complexas. Práticas como essas podem sair dos muros da escola ao evidenciar esse trabalho, envolvendo a comunidade ao expor esses conceitos e promover reflexões em possíveis eventos abertos a comunidade. Tais práticas e concepções são fundamentais para avançar na prevenção e no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher a partir do trabalho pedagógico nas instituições escolares.

A partir de tais compreensões acerca da pedagogia feminista, considera-se que ela apresenta elementos para a construção de ações e práticas pedagógicas alinhadas aos pressupostos de uma educação equitativa e democrática. Essa pedagogia propõe uma abordagem necessária e urgente objetivando a promoção e o respeito aos direitos humanos, princípios basilares para prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da paz e de uma cultura de paz.

5.2 AS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ PROPOSTAS POR SALLES FILHO (2019)

Diante da busca por ferramentas e instrumentos para a construção de caminhos pedagógicos para a paz no espaço escolar principalmente no que concerne a prevenção e o enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher, as Cinco Pedagogias da Paz propostas e sistematizadas pelo professor Dr. Nei Alberto Salles Filho (2019), formam uma proposta pedagógica que pode contribuir de forma muito significativa nesse sentido.

As Cinco Pedagogias da Paz propostas e sistematizadas por Salles Filho (2019) são ferramentas pedagógicas voltadas para a promoção da cultura de paz por meio da educação para a paz. Esta proposta surge dos aprofundamentos e desdobramentos da tese de doutorado do estudioso unidas ao pensamento pedagógico acumulado em experiências e vivências com ações de Educação para a Paz nos últimos anos. Tal proposta foi elaborada a partir da percepção de que seus estudos poderiam ser temas geradores de ações positivas (Salles Filho, 2019).

As Cinco Pedagogias da Paz elaboradas por Salles Filho (2019), tem como proposta serem trabalhadas de forma integrada e são pensadas à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, tanto no que diz respeito a aspectos gerais como na discussão sobre a Cultura de Paz e a Educação para a Paz. Essa proposta pedagógica sustenta-se na transversalidade e na interdisciplinaridade de abordagens para trabalhar pedagogicamente questões sociais e relativas a paz que manifestam-se muitas vezes em múltiplas formas de violência e em conflitos humanos e sociais (Salles Filho, 2019). De acordo com Salles Filho (2019, p. 218) a consistência teórica

dessa proposta sustenta-se nas “possibilidades de argumentação que podem ser vislumbradas com coerência também nas práticas educacionais”, promovendo reflexões e problematizações acerca de problemas sociais causadores de violências no século XXI. Assim, as Cinco Pedagogias da Paz são:

elementos indispensáveis à educação para a paz, na organização de uma verdadeira docência complexa, que contribua para olhar, sentir, pensar e agir diante de tantos desafios globais e locais, advindos do esgotamento dos modelos de sociedade que, se por um lado, trouxeram avanços e desenvolvimento notáveis, por outro, causam tantas mortes, destruição e miséria para milhões de habitantes de nossa “casa Terra” (Salles Filho, 2019, p. 243).

No que tange as questões teóricas e práticas da Educação para a Paz e que necessitam ser trabalhadas articulando as relações paz-conflito-violência no espaço escolar emergem cinco grandes campos que têm interfaces com diversas áreas do conhecimento e que compõe as cinco pedagogias da paz, sendo elas: a pedagogia dos valores humanos, a pedagogia dos direitos humanos, a pedagogia da conflitologia, a pedagogia da ecoformação e a pedagogia das vivências/convivências (Salles Filho, 2019). A relação entre essas cinco áreas componentes da educação para a paz e que formam as Cinco Pedagogias da Paz pode ser evidenciada pela figura a seguir (Figura 8) sistematizada por Salles Filho (2019) que estabelece setas ligando cada uma das pedagogias e interrelacionando-as umas às outras e a estrela formada no centro da imagem evidencia a luz, o núcleo onde as cinco pedagogias podem circular.

Figura 8: As Cinco Pedagogias da paz sistematizadas por Salles Filho (2019)



Fonte: Salles Filho (2019)

O primeiro eixo pedagógico, a Pedagogia dos Valores humanos, fundamenta-se nos valores humanos, que são a base para o comportamento e as relações humanas. Tais valores

orientam e remontam a própria história e o desenvolvimento da humanidade, bem como orientam as concepções e ações nas diferentes culturas e povos. Os valores humanos já fazem parte dos conteúdos contemplados pelo currículo educacional, todavia, torna-se crucial refletir sobre como abordar esses valores com os educandos, de modo que problematizados e construídos coletivamente façam sentido a eles e promovam uma (con)vivência pautada no respeito, no diálogo e na empatia (Salles Filho, 2019).

No que tange a esse eixo das Cinco Pedagogias e o trabalho pedagógico acerca da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar, tal abordagem poderia ser desenvolvida trabalhando valores humanos como o amor, respeito, equidade, a tolerância e o repúdio a todas as formas de violência. Tais valores poderiam ser trabalhados no sentido de demonstrar que todos os sujeitos merecem respeito e tolerância, independentemente de gênero e que os diferentes gêneros tem pesos iguais e que nenhum tem domínio sob o outro.

Ainda poderia ser trabalhado pedagogicamente como a ausência de tais valores humanos diante de concepções e valores deturpados podem gerar a intolerância, o desrespeito, a injustiça e manifestar-se em violências, como a violência doméstica e familiar contra a mulher. Este eixo poderia ser trabalhado por meio de livros de histórias infantis demonstrando que todas as pessoas têm direito e podem gostar de “coisas” que na maioria das vezes estão atreladas a determinado gênero. Uma possibilidade de trabalhar acerca de valores como amizade e perdão e da ruptura de concepções e estereótipos é o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé” da autora Ruth Rocha (Rocha, 2009) que aborda as relações afetivas entre uma irmã e um irmão que não a deixa jogar bola porque é “coisa” de menino. Por fim, poderiam ser trabalhadas as origens da violência contra a mulher, suas origens, reproduções e reflexos e desigualdades na sociedade.

A pedagogia dos direitos humanos diz respeito a compreensão dos direitos humanos para além do que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas como o entendimento de tais direitos como uma ferramenta e um dispositivo enquanto um produto cultural que se originou a partir de lutas por condições de vida que garantam a dignidade humana e que para garantir sua efetividade necessitam de lutas diárias. O acesso e a efetividade a tais direitos devem ser compreendidos como o acesso a uma vida digna e livre de violências, condições primordiais para que a paz se estabeleça.

O trabalho pedagógico sobre tal pedagogia promove além do conhecimento sobre tais direitos, o entendimento de tais disposições como formas de garantir o respeito a vida, como formas de garantir a justiça social e uma sociedade mais equitativa e livre de violações e violências (Salles Filho, 2019). Quanto a esse eixo pedagógico e o trabalho pedagógico acerca

da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar, tal abordagem poderia ser desenvolvida trabalhando sobre os direitos humanos e como a ausência deles geram as desigualdades e injustiças; como tais direitos humanos são aplicados na realidade brasileira; as violações de direitos humanos realizadas em relação aos gêneros no Brasil e em várias localidades do mundo e explicar como surgiu a Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006) – Lei Maria da Penha.

Uma possibilidade de desenvolver ações e práticas pedagógicas com as crianças acerca das violações e violência contra a mulher devido a sua condição de mulher a partir da perspectiva dos direitos humanos trata-se de trabalhar com o livro infantil “Malala e seu lápis mágico” escrito por Malala Yousafzai (Yousafzai, 2018). Essa obra aborda a história de Malala Yousafzai, menina paquistanesa que teve seu direito à educação colocado em perigo por homens que acreditavam que meninas não deveriam ir à escola. Diante desse cenário a menina percebe que a sociedade em que vivia precisava de transformações e começa lutar pelo direito a educação para todas as meninas. Malala ganhou o Prêmio Nobel da Paz diante de sua luta pelo acesso à educação para as meninas e mulheres.

Quanto a pedagogia da conflitologia, este eixo diz respeito as diversas técnicas para entender e resolver os conflitos por meio de soluções pacíficas e positivas. Tal pedagogia compreende os conflitos como divergências de posicionamentos e visa encontrar equilíbrio às diferenças humanas, busca compreender os motivos para os conflitos, mapear estratégias para solucioná-los e formas de mediação como alternativas às “vias de fato”, em circunstâncias em que a intolerância supera o respeito a diversidade (Salles Filho, 2019).

O trabalho pedagógico sobre a conflitologia no espaço escolar deve ser desenvolvido a partir da escuta e da compreensão sobre os conflitos e das mediações de conflitos em contextos diversos, pautando-se no diálogo e no respeito as diferenças, qualificando as relações entre os sujeitos e prevenindo manifestações de violências. Esse eixo relacionado à temática da violência contra a mulher pode ser trabalhado ao serem propostas situações-problemas, histórias e livros que contraponham perspectivas machistas e feministas; enfatizar as diferenças de gênero, biológicas e culturais construídas socialmente, buscando mediar tais situações conflituosas, repudiando todas as formas de violência. Nesse caso também podem ser usados os livros “Malala e seu lápis mágico” (Yousafzai, 2018) ou o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha (Rocha, 2009) demonstrando e contrapondo as construções e estereótipos de feminino e masculino difundidos socialmente.

A pedagogia da ecoformação diz respeito as questões relativas as inter-relações entre sujeito-sociedade-natureza, enquanto um “redimensionamento da ideia de preservar e sustentar a vida de forma mais plena e realizada no sentido da relação com todas as formas de existência no planeta” (Salles Filho, 2019, p. 230). Nesse sentido, as ações de educação para a paz a partir desse eixo pedagógico propõem práticas de preservação de todas as formas de vida, propiciando aprofundamentos sobre a sustentabilidade de vida, componente crucial para a educação para a paz e cultura de paz (Salles Filho, 2019).

Esse eixo pode ser trabalhado propondo reflexões acerca de como o modelo colonial-patriarcal-capitalista dominante levou e ainda leva a extração exacerbada e ao esgotamento de recursos naturais e da natureza. Poderiam ser trabalhadas manchetes ou notícias que abordem que as mulheres têm menos acesso aos recursos naturais e enfrentam maiores ameaças de violações ou violências quando extrativistas ilegais chegam às suas comunidades.

É importante evidenciar que inerentemente a degradação do meio ambiente provocada pelo sistema econômico e social vigente ocorrem as desigualdades sociais e violações a determinados grupos sociais marginalizados como os povos originários, os ribeirinhos, quilombolas, campesino, etc. Nessa seara, as mulheres sofrem opressões sobrepostas por pertencerem a determinados grupos sociais e por serem mulheres. Outra forma de abordar a imagem feminina diante das inter-relações sujeito-sociedade-natureza é trabalhar e exaltar a noção de “Mãe Terra” e do cuidado com todos os seres vivos e com a totalidade do planeta (Salles Filho, 2019).

A pedagogia das vivências/convivências aponta para a importância da convivência entre os sujeitos, uma vez que os sujeitos se tornam humanos na convivência com o outro e em sociedade. (Con)vivendo em sociedade em meio a diversidade, os sujeitos, a partir dos valores humanos, do conhecimento sobre os direitos humanos, da resolução positiva e não violenta de conflitos e do cuidado com o meio ambiente e todas as formas de vida têm a oportunidade de conviver positivamente (Salles Filho, 2019).

A partir do desenvolvimento de todas as pedagogias mencionadas anteriormente é possível que se desenvolva a construção de uma convivência permeada por valores positivos que promovem a construção de paz e de uma cultura de paz e a prevenção e o enfrentamento as violências. Esse eixo em relação ao tema da violência doméstica e familiar contra a mulher pode ser trabalhado a partir de práticas pedagógicas que propiciem reflexões e diálogos acerca de livros, filmes, histórias e músicas que demonstrem a valorização da mulher, os valores humanos e os direitos humanos necessários para conduzir e propiciar convivências positivas e

a equidade nas relações humanas. Práticas pedagógicas nesse sentido, promovem reflexões e sensibilizações que possibilitam o rompimento de concepções e estereótipos relacionados ao gênero, corroborando para a prevenção da violência contra a mulher e a construção da paz e da cultura de paz.

Conforme a necessidade, a disponibilidade e as condições de cada instituição escolar, poderiam ser organizadas sessões de cinema que abordassem filmes com histórias infantis e documentários que abordassem histórias sobre mulheres, evidenciando suas lutas e superações diante das desigualdades existentes na sociedade. Tais sessões podem ser acompanhadas de comentários ou atividades de reflexão e avaliação ao término das sessões. Atualmente, diversos filmes infantis vem abordando a mulher como protagonista nas histórias e evidenciando seu papel de mulher forte, emancipada e que luta pelos seus ideais. Um exemplo de filme infantil que retrata a mulher como forte e que não precisa necessariamente de uma relação afetiva com um par heterossexual para evidenciar o amor, trata-se do filme “Frozen” (2013). O filme aborda a história de uma rainha que governa seu reino e em meio a relações familiares estabelecidas com sua irmã demonstra que o amor verdadeiro e os bons sentimentos manifestam-se em diversas relações familiares e não apenas nas relações afetivas entre homens e mulheres.

Outros exemplos de filmes para abordar as desigualdades entre homens e mulheres perante a sociedade são o filme Aladdin (2019) e Mulan (2020). Em ambos os filmes as protagonistas são impedidas inicialmente de lutar e governar por suas condições de mulheres e ao longo do filme vão demonstrando suas forças e lutando contra concepções, valores e normatividades difundidas socialmente que inferiorizam a mulher por seu gênero. Por fim, ambas personagens conseguem alcançar as posições que almejavam ocupar e são respeitadas perante a sociedade. Os filmes são repletos de simbolismos e de empoderamento feminino.

Por fim, outro filme infanto-juvenil que aborda as diferenças em relação aos papéis sociais entre homens e mulheres, trata-se do filme Barbie (2023), que demonstra o dia a dia na Barbieland, um mundo perfeito onde as “Barbies” (referenciando todas as versões da boneca) convivem em harmonia. Contudo, uma versão das bonecas, a estereotipada Barbie loura, magra e de olhos azuis começa a perceber e questionar sua própria existência. Logo, a Barbie estereotipada perante sua vida que começa a mudar diante de tais questionamentos sai da Barbieland e é forçada ir para o “mundo real” que na verdade trata-se da sociedade atual.

Nesse momento, ela se depara com várias dificuldades por não ser mais apenas uma boneca no mundo real. Diante disso, a boneca percebe que no mundo real há desigualdades entre homens e mulheres a partir de relações sociais verticais de poder do homem e

subalternidade da mulher. Ainda, seu companheiro Ken ao vir com ela para o mundo real, fica fascinado pela organização patriarcal da sociedade. O fim do filme aborda a luta pela equidade entre homens e mulheres e o empoderamento feminino.

A relevância de desenvolver o trabalho pedagógico a partir de livros e filmes que retratem o protagonismo feminino, está em evidenciar a força da mulher seja no sentido literal ou figurado e que ela tem os mesmos direitos e capacidades que os homens e por isso devem ser valorizadas. As convivências e as relações sociais devem ser orientadas pelo respeito e equidade.

Diante das possibilidades pedagógicas elencadas a partir das Cinco Pedagogias da Paz (Salles Filho, 2019) concebe-se, portanto, que essa proposta teórico-metodológica viabiliza alternativas concretas para uma educação complexa no espaço escolar. As Cinco Pedagogias da Paz são formada por elementos indispensáveis à Educação para a Paz, partindo da organização de uma verdadeira docência complexa, que contribua para olhar, perceber, pensar a agir diante de conflitos e da violência doméstica e familiar contra a mulher.

5.3 A AGENDA 2030

Ainda como alternativa de ferramenta e instrumento orientador de ações e práticas pedagógicas para a construção da paz e da prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher nos espaços escolares, propõe-se o trabalho com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável.

O combate à fome, a erradicação da pobreza, o acesso aos direitos humanos, às condições de vida digna, as relações pacíficas para toda a população, a proteção da natureza e a garantia de educação e saneamento básico a todos são pretensões da maioria dos Estados, Governos e representantes dos países do mundo (Organização das Nações Unidas, 2015), assim como anseios de membros da sociedade civil. Vislumbrando garantir o atendimento a tais direitos fundamentais, houve a elaboração de um documento internacional denominado de Agenda 2030.

Conforme a Organização das Nações Unidas (2015), a Agenda 2030 é um documento que sistematiza um plano de ação horizontal e temporal de 15 anos que busca erradicar a pobreza, curar e proteger o planeta e fortalecer a paz, por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e 169 metas que são integradas e indivisíveis, a serem implantadas e desenvolvidas até o ano de 2030.

Essa Agenda se orienta pelos propósitos e princípios estabelecidos na Carta das Nações Unidas e fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que os ODS buscam efetivar os direitos humanos promovendo o equilíbrio das três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (Organização das Nações Unidas, 2015). Esse documento compreende uma escala que exige uma parceria global, um grande espírito de solidariedade e a mobilização de todos os recursos disponíveis para garantir a sua efetividade, usufruindo para isso, tanto de recursos públicos como do setor privado. Entretanto, cada país membro é o principal responsável pelo seu próprio desenvolvimento econômico e social a fim de que tais objetivos e metas sejam implementadas (Organização das Nações Unidas, 2015).

Dentre os ODS, algumas das metas estabelecidas dizem respeito a temática gênero e a prevenção de violência contra a mulher como forma de garantir a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Tais metas visam possibilitar às meninas e mulheres o acesso aos direitos humanos, a educação, aos recursos econômicos e a participação política, bem como o engajamento de homens e meninos nessa luta.

A Agenda 2030 reconhece a necessidade de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas em que as mulheres tenham um papel na construção da paz e do Estado (Organização das Nações Unidas, 2015). Tais reconhecimentos e movimentos visam promover as condições necessárias para uma vida digna e livre de violências e explorações, com destaque para o ODS – 5 - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, que objetiva possibilitar essa seguridade por meio dos seguintes objetivos específicos:

- 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 (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 24-25).

Também, visando promover a igualdade de gênero e a promoção de uma cultura de paz destaca-se o ODS – 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, em seus objetivos específicos:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; [...]

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; [...]

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 23).

Ainda destacam-se os ODS – 1 - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, em seus objetivos específicos: 1.2 - Até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais e 1.4 - Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças. Destaca-se também o ODS – 2 - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável, no que concerne ao combate à desnutrição, atendimento às necessidades nutricionais das mulheres e dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos às mulheres (Organização das Nações Unidas, 2015).

O ODS – 6 - Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos, também pode ser evidenciado em seu objetivo específico 6.2 - Até 2030, alcançar o

acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e meninas e daqueles em situação de vulnerabilidade e o ODS – 8 - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos, no que tange a condições dignas de trabalho, fundamentadas em direitos trabalhistas incluindo as trabalhadoras migrantes (Organização das Nações Unidas, 2015), também corroboram para a equidade de gênero e a justiça social.

Por fim destacam-se também o ODS -10 - Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, em seu objetivo específico 10.2 - Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra e o ODS – 11 - Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, no que tange a condições de transporte público seguros e acessíveis às mulheres e o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas, 2015), como forma de promover a igualdade de gênero e a cultura de paz.

Tendo conhecimento de todos esses objetivos de desenvolvimento que visam promover a igualdade de gênero, a prevenção das violações e violências contra a mulher e a construção da cultura de paz, concebe-se que para que eles se tornem efetivos é necessário e fundamental que ações e dinâmicas sejam desenvolvidas a fim de garantir condições dignas e qualidade de vida e bem-estar as mulheres e meninas e para tanto o espaço escolar pode ser um espaço de implantação dos ODS da Agenda 2030 da ONU.

A implantação desses ODS da Agenda 2030 destacados acerca da igualdade de gênero e prevenção da violência contra a mulher na escola podem ser desenvolvidos a partir de seu alinhamento ao currículo educacional nacional, a BNCC (Brasil, 2017) e os documentos norteadores da instituição escolar, considerando o contexto em que a escola está inserida.

Vislumbrando possibilidades de práticas pedagógicas a partir do objetivo 5 das ODS, uma alternativa prática a ser desenvolvida na escola poderia contemplar o trabalho com projetos ou sequências didáticas abordando histórias e biografias de mulheres que demonstrem a superação e seu destaque na sociedade. Um exemplo de biografia que poderia ser trabalhada com os educandos poderia ser a da jogadora brasileira de futebol Marta, que já ganhou 6 prêmios como melhor jogadora do mundo, driblando preconceitos e inspirando muitas mulheres. Outra biografia inspiradora é a da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, que ganhou

o Prêmio Nobel da Paz diante da luta pelos direitos das mulheres defendendo o acesso à educação para as meninas, tornam-se a embaixadora da educação. Outra biografia inspiradora trata-se da história de Ada Lovelace, que pela sua mente brilhante se tornou programadora e que mesmo tendo criado o primeiro algoritmo de computador nunca ingressou a uma faculdade por ser mulher. Entretanto, hoje ela é homenageada por suas conquistas na área da tecnologia.

Além dessas histórias, outras mulheres também lutaram diante das desigualdades sociais e da dominação masculina e por uma vida livre de violações. Essas mulheres são Tarsila do Amaral, Maria da Penha, Maria Quitéria de Jesus, Chimamanda Adichie, Frida Kahlo, entre outras. As histórias dessas mulheres podem ser trabalhadas com os educandos a partir dos livros “Mulheres incríveis: artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a história do mundo” (Schatz, 2017) e “Mulheres incríveis que mudaram o mundo” (Ciranda Cultural, 2019).

Essa abordagem poderia apresentar a biografia dessas mulheres inspiradoras aos educandos e promover momentos de debates e reflexões sobre as desigualdades em relação aos gêneros. Além disso, poderiam ser realizadas ações pedagógicas que demonstrem que as meninas e mulheres podem realizar todos os seus sonhos e tornar-se o que quiserem ser como cientistas, jogadoras de futebol, artistas, esportistas, desmistificando os estereótipos de fragilidade, docilidade e subalternidade em relação a mulher e expressões de coragem e bravura como sendo relacionadas aos homens. As crianças poderiam realizar uma feira das profissões, apresentando as profissões e carreiras que gostariam de seguir e contar com a participação da comunidade ao convidar pais e familiares para relatar sobre suas diferentes profissões no espaço escolar.

A partir de tais histórias também poderia ser realizado um trabalho em toda escola ao oferecer várias possibilidades de brinquedos e brincadeiras para que as crianças façam suas escolhas a partir de seus gostos, bem como dividir as tarefas na sala de aula, na turma e em casa, demonstrando que homens e mulheres podem organizar e cuidar dos diversos espaços, não reforçando desigualdades e estereótipos. Também poderia ser desenvolvido um trabalho com a inteligência emocional dos educandos, evidenciando que temos diferentes emoções que fazem parte dos sujeitos e que precisamos saber expressar essas emoções sem machucar a si mesmo e ao outro, sem expressões de violências independentemente das situações e que ninguém deve ter poder sobre ninguém.

Também é importante trabalhar o acesso aos direitos humanos em diferentes contextos por mulheres e homens, podendo trazer a história da Malala que denunciou o acesso à educação

apenas por parte dos homens na região em que morava, evidenciando que os Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) devem contemplar a todos independentemente do gênero, a fim de que todos tenham acesso a condições dignas de vida.

Ademais poderiam ser desenvolvidos *podcasts* pelos próprios educandos no espaço escolar que contassem histórias sobre mulheres incríveis, sobre os direitos humanos e sobre a prevenção de violências para serem ouvidos por todos no espaço escolar ou lançados/inseridos em plataformas digitais ou em redes sociais da escola, de modo que poderiam ser acessados e ouvidos por toda a comunidade escolar.

Os educandos a depender da idade e maturidade das turmas, se instigados e tendo subsídios teóricos a partir dos ODS, ECA e Direitos Humanos poderiam criar e confeccionar histórias em quadrinhos com personagens, com mascotes e/ou produzir cartilhas abordando a importância do acesso aos direitos por qualquer pessoa independentemente do gênero e sobre a prevenção das violências contra o outro e especialmente tratando da violência contra a mulher. Ainda, tais materiais poderiam ser divulgados para a comunidade por meio de eventos da escola ou das redes sociais da instituição de ensino.

Desse modo, a Agenda 2030 pode ser um importante instrumento de reflexões e sensibilizações sobre problemas como a desigualdade social, a pobreza, as guerras, a sustentabilidade, a violência de gênero e contra a mulher no espaço escolar, contribuindo para formação de sujeitos mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

Essas ferramentas, instrumentos e estratégias teóricas e metodológicas já existentes apresentadas e as possibilidades pedagógicas tecidas a partir delas como possíveis orientações de ações e propostas pedagógicas de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher no espaço escolar são alternativas que podem ser ampliadas e melhoradas de acordo com as necessidades e possibilidades da escola e das turmas. Considerando tais ferramentas e estratégias apresentadas neste capítulo, o Quadro 9 a seguir sintetiza os principais aspectos e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir de cada uma delas:

Quadro 9 – Principais aspectos de cada ferramenta e estratégia apresentada como possibilidade para a construção de ações pedagógicas de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher no espaço escolar

| FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS | O QUE É/O QUE SÃO | OBJETIVO CENTRAL | POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS |
|----------------------------------|---|--|---|
| Pedagogia Feminista | Modelo/formulações pedagógicas construídas a partir da ótica feminista fundamentando-se no reconhecimento das | Desconstruir e subverter concepções, ideologias e hierarquias sexistas com práticas pedagógicas que abordem os problemas | Estratégias e ações pedagógicas que promovam a construção coletiva e colaborativa como sequências didáticas, rodas de leituras de |

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, subvertendo a posição desigual e subordinada das meninas nas relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. | existem na sociedade e constroam caminhos para o empoderamento e a emancipação das mulheres, de maneira a enfrentar e prevenir as desigualdades de gênero, a violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher. | livros infanto-juvenis, jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas tendo por foco evidenciar o papel da mulher, sua emancipação e a conscientização sobre as desigualdades sociais em razão dos diferentes pesos atribuídos aos gêneros. O projeto “Borboletinhas: A ressignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher” também aborda tais temáticas. |
| As Cinco Pedagogias da Paz | Proposta teórico-metodológica pensada a luz da complexidade voltada para a promoção da cultura de paz por meio da educação para a paz sustentada na transversalidade e interdisciplinaridade de abordagens para trabalhar questões sociais e relativas a paz e aos conflitos. | Promover uma docência complexa que contribua para olhar, sentir, pensar e agir diante de cenários de violência e de desafios globais e locais. Essa ferramenta visa propiciar a construção de convivências pacíficas, não violentas e valores humanos positivos a fim de viabilizar processos de paz na escola. | Estratégias e ações pedagógicas que promovam a construção coletiva e colaborativa por meio do trabalho com valores humanos como o amor, respeito, equidade, a tolerância e o repúdio a todas as formas de violência. Diálogos, discussões e momentos reflexivos a partir de leituras de livros infanto-juvenis, jogos, brincadeiras, filmes, notícias, manchetes de jornais e revistas. |
| Agenda 2030 | É um documento que sistematiza um plano de ação horizontal e temporal de 15 anos que busca erradicar a pobreza, curar e proteger o planeta e fortalecer a paz, por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e 169 metas que são integradas e indivisíveis, a serem implantadas e desenvolvidas até o ano de 2030. | Erradicar a pobreza, curar e proteger o planeta, fortalecer a paz e efetivar os direitos humanos promovendo o equilíbrio das três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. | Estratégias e ações por meio de projetos ou sequências didáticas abordando histórias e biografias de mulheres que demonstrem a superação e destaque na sociedade, jogos, brincadeiras, feira das profissões, trabalhos e ações sobre inteligência emocional, gravação <i>podcasts</i> sobre histórias de mulheres incríveis, sobre os direitos humanos e sobre a prevenção de violências, criação e confecção de histórias em quadrinhos com personagens, com mascotes e/ou produção de cartilhas abordando a importância do acesso aos direitos por qualquer pessoa independente do gênero e sobre a prevenção das violências contra o outro e especialmente tratando da violência contra a mulher. |

Com a visualização dos principais aspectos das ferramentas e estratégias teóricas e metodológicas apresentadas como possibilidades para orientar ações e propostas pedagógicas de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher no espaço escolar, percebe-se que apesar de ambas abordarem especificidades, as três estratégias convergem entre si por objetivarem a prevenção de violências (no caso desta pesquisa tendo por recorte a violência contra a mulher), a promoção dos direitos humanos e a promoção a paz.

Desse modo, considera-se também que as três ferramentas/estratégias abordadas coadunam-se com os pressupostos da educação para a paz ao fundamentarem-se em ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre as formas de violência, sobre o esclarecimento da cultura das violências, a construção da paz e a caminhada para a construção de uma cultura de paz. É importante destacar que essas estratégias também devem ser trabalhadas de forma articulada, pois a transdisciplinaridade entre elas promove a abordagem da violência doméstica e familiar contra a mulher na perspectiva da complexidade.

A abordagem dessas estratégias de forma integrada e transdisciplinar também deve considerar os contextos de produção e realidades de cada escola, não havendo, portanto, uma metodologia mais acertada ou uma receita “certeira” para trabalhar sobre a violência contra a mulher na escola. Assim, diante da adoção de tais possibilidades de ferramentas e estratégias e mesmo diante da integração entre elas promovendo a interdisciplinaridade, considera-se que não se esgotam as possibilidades de se trabalhar sobre esse tema na escola, havendo outras possibilidades não abordadas nesta dissertação.

A educação com vistas a construção da paz e de uma cultura de paz é o caminho, não um produto e deve estar conectada aos cenários, contextos e relações humanas desdobradas nas relações cotidianas, promovendo a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais dessa dissertação é um momento reflexivo. Esse momento representa a consolidação textual das descobertas da pesquisa a partir das compreensões obtidas diante das escolhas dos mirantes epistemológicos, das técnicas de pesquisa adotadas, das pesquisas de campo com as educadoras, possibilitando relembrar e reviver todo o processo de pesquisa e até sua finalização.

Diante do conhecimento de que existem leis que estabelecem o desenvolvimento de ações preventivas sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher no espaço escolar, verificou-se que tais ações nem sempre se efetivam. A partir dessa constatação surgiram as primeiras indagações. Como uma legislação sobre a abordagem da violência contra a mulher no espaço escolar pode ter sido sancionada e não ser efetivada? O que é necessário para que ela seja efetivada? Ao compreender por meio de pesquisa que não existem programas ou propostas educacionais bem consolidadas nesse sentido, como as educadoras trabalham sobre esse tema?

Tais questionamentos se afunilaram na questão que conduziu esta pesquisa, se expressando pela problemática: “Qual o entendimento das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR acerca da educação e de sua própria importância como *mulheres e educadoras* quanto à prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, contribuindo para a construção de uma cultura de paz?”. A pesquisa objetivou compreender o que as educadoras da rede de ensino entendiam e como se compreendiam em meio a esses processos de prevenção de violências e construção de paz, uma vez que são essas profissionais que dão concretude e materialidade a essa lei a partir de suas práticas pedagógicas.

O primeiro objetivo específico visou realizar uma revisão bibliográfica, revisitando os conceitos de paz, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e a cultura de paz e as articulações entre tais conceitos. A partir do entendimento desses conceitos como processos complexos e multidimensionais, que resultam de estruturas, concepções e relações oriundas de sistemas sociais hegemônicos e hierárquicos, concebeu-se que compreender o fenômeno da violência contra a mulher a fim de entender suas articulações e reflexos na sociedade e na vida da mulher necessitava de um mirante epistemológico crítico que colocassem em xeque as epistemologias dominantes, as violências em suas variadas formas e as desigualdades e marginalizações. Assim, as epistemologias do Sul, estudos decoloniais e feminismos decoloniais foram escolhidos como “lente” para realizar a leitura da realidade, da historicidade e do cenário brasileiro, possibilitando novos entendimentos e subverter conhecimentos neutros e absolutos.

A partir dessa revisão bibliográfica conceitual, percebeu-se que as violências e que a violência doméstica e familiar contra a mulher é resultante de construções sociais fundamentadas no sistema colonial, patriarcal e capitalista que se concretizou em estruturas culturais, sociais e econômicas que estabelecem relações hierárquicas que condicionam pesos diferentes as pessoas conforme a cor, o gênero, a sexualidade, a etnia, a classe social. Essas relações desiguais afetam a vida de todas as pessoas, especialmente das mulheres (que são o público-alvo das violências abordadas no trabalho) por tratarem-se do gênero inferiorizado, subalternizado e que é oprimido. As violações e violências contra a mulher são ampliadas quando outras categorias sociais são somadas ao gênero, interseccionando-se nas relações humanas e na realidade social.

Essas assimilações tecidas a partir da revisão bibliográfica puderam ser vislumbradas no capítulo 2 da dissertação em que realizou-se uma leitura panorâmica da violência contra a mulher no Brasil a partir dos dados obtidos na plataforma da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) do segundo semestre do ano de 2023, em que foi possível compreender que o maior número de registros nesse canal de denúncia são referentes a violações cometidas contra a mulher, por homens, que em geral são os próprios (ex)-companheiros, na própria casa em que a vítima reside. Os dados revelam que essas manifestações acontecem em todos os âmbitos da sociedade, entretanto, o maior número de casos de violações contra a mulher estão associadas a mulheres que se declararam como pardas, seguidas das mulheres que declararam como brancas, seguidas das mulheres pretas. O maior número de casos de violações contra a mulher também estão associados as sujeitas com menor grau de instrução e com rendas salariais mais baixas. A partir da análise desses dados percebe-se que a violência doméstica e familiar contra manifesta-se com maior intensidade em realidades sociais marcadas pelas opressões sobrepostas.

Diante da revisão bibliográfica e do acesso aos dados sobre o fenômeno da violência doméstica e familiar contra a mulher, verificou-se que essa manifestação de violência é muito expressiva na sociedade. Como essa forma de violência envolve aspectos multidimensionais, sendo composta por camadas estruturais e culturais, reafirma-se que tais violações necessitam ser judicializadas, mas que sobretudo, sua prevenção e enfrentamento devem incluir estratégias de desconstrução de concepções ideológicas e de desnaturalizações.

Dessarte, a educação e a abordagem pedagógica desse tema no espaço escolar são fundamentais na formação de sujeitos críticos e emancipados que poderão construir uma sociedade mais justa e igualitária e uma cultura de paz. Destaca-se que tais perspectivas

coadunaram-se com os achados obtidos com a pesquisa de campo, em que as educadoras destacaram entendimentos nessa perspectiva em suas falas. A partir desses entendimentos o segundo objetivo específico foi atingido ao ouvir educadoras da rede de ensino de Ponta Grossa/PR buscando investigar se as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher, educação para a paz e cultura de paz são trabalhados durante a formação do educador(a), no tocante a formação inicial e continuada e quais seus entendimentos sobre tais conceitos.

Nesse sentido, buscou-se ouvir as vozes e compartilhamentos das educadoras mulheres, propondo um recorte da perspectiva de gênero para a pesquisa ao ouvir somente mulheres sobre a abordagem desse tema na escola e de como elas se compreendem diante de tais processos. A técnica de coleta de dados adotada para essa finalidade foi a observação sistemática, que possibilitou que percepções fossem obtidas com as questões direcionadas às educadoras sobre o tema. Pôde-se perceber por meio das participações e até mesmo dos silêncios, expressões de receio nas faces das educadoras acerca da abordagem do tema na escola.

O grupo focal também foi adotado como técnica de coleta de dados para ouvir as educadoras e identificar se as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação para a paz são trabalhados durante a formação do educador(a), no tocante a formação inicial e continuada e quais seus entendimentos sobre tais conceitos. O grupo focal com educadoras mulheres, realizado em três encontros foi desenvolvido e orientado pela rigorosidade ética e científica, contudo, considerou a subjetividade com que cada educadora se expressou sobre os conceitos, temática e abordagens pedagógicas e as relações interpessoais entre o grupo pesquisado. Percebe-se também expressões de alívio e “desabafo” ao serem propiciados momentos para que elas pudessem expressar o que pensavam sobre a abordagem da temática, sobre suas práticas pedagógicas e sobre o cenário educacional brasileiro na atualidade.

Os resultados obtidos diante desse segundo objetivo específico demonstram que nem todas as educadoras têm conhecimento sobre as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher, educação para a paz e cultura de paz. As educadoras que já atuam há muitos anos na rede compartilharam que não tiveram acesso a conhecimentos sobre esses temas em suas formações iniciais e que na rede de educação esses temas estão sendo propostos recentemente de acordo com as mudanças no currículo da educação básica.

Quanto às educadoras que se formaram recentemente, algumas indicaram ter algum conhecimento sobre esses temas, mas de maneira superficial porque havia o conteúdo na grade do curso de graduação. Ainda foi possível perceber com as falas das educadoras que são ofertadas algumas formações na rede de ensino sobre esse tema, contudo, quem participa são as educadoras de áreas e de componentes curriculares específicos. Nesse sentido, percebeu-se que as abordagens dessa temática ficam a cargo de cada escola e da condução de cada educadora, bem como a cargo do compartilhamento das educadoras que fizeram alguma formação repassar às demais colegas. As educadoras também demonstraram e relataram que não sabem ao certo como abordar o tema por se tratar de um tema complexo e sensível e que não se sentem preparadas para trabalhar com os educandos sobre isso.

Quanto ao terceiro objetivo específico que visava analisar como as educadoras compreendem sua própria importância como mulheres e educadoras diante da violência doméstica e familiar contra a mulher e na construção de uma cultura de paz, as educadoras compartilharam que concebem a escola e a sua própria profissão como essenciais para a abordagem do tema e para a construção de caminhos de paz. As profissionais revelaram que a escola é uma das instituições que, a depender da realidade social que o educando (con)vive, poderá ser uma das únicas a oportunizar a construção de conhecimentos e valores positivos, diferentes das concepções e valores que inspiram a cultura de violência propagados socialmente. Com as falas das educadoras foi possível entender que elas se compreendem como agentes que promovem a prevenção às violências e a transformação social. Diante dessa trajetória percebeu-se que todos os objetivos foram atingidos e houve a compreensão de que as educadoras da rede de ensino se entendem como basilares em meio a esses processos de prevenção de violências e construção de paz.

Os encontros de grupo focal com as educadoras contribuíram de forma muito significativa para a trajetória de investigação da pesquisa e para as relações e construções coletivas entre as próprias participantes, permitindo o diálogo entre elas e o compartilhamento e troca de experiências sobre suas práticas pedagógicas. Os encontros também possibilitaram a abordagem e (re)construções sobre os temas paz, violência, violência doméstica e familiar contra a mulher, educação para a paz e cultura de paz sob as perspectivas das participantes, envolvendo também a “bagagem” e o repertório que elas têm e foi possibilitado que elas pudessem se ver como produtoras de conhecimento também. Esse caminho foi construído seguindo os preceitos dos estudos decoloniais e feminismos decoloniais ao permitir que sujeitas educadoras também produzissem conhecimentos de forma horizontalizada.

Os diálogos das educadoras nos encontros de grupo focal demonstraram que elas não sabem exatamente como abordar o tema da violência contra a mulher e da violência doméstica e familiar contra a mulher na escola. Nesse sentido, o capítulo 5 abordou algumas possibilidades de propostas teórico-metodológicas já existentes e algumas sugestões práticas para subsidiar o trabalho pedagógico acerca desse tema na escola.

Destaca-se que as sugestões apresentadas são algumas das possibilidades de se trabalhar sobre o tema a depender da realidade e dos contextos de cada escola, das faixas etárias e do grau de maturidade das turmas de educandos, da abrangência que se pretenda envolver e do grau de participação e envolvimento da comunidade na vida escolar dos filhos(as). Portanto, as sugestões acerca das propostas teórico-metodológicas não possuem caráter de receitas “prontas” a serem aplicadas com os educandos. Todavia, as sugestões são maneiras de tentar auxiliar as educadoras da rede de ensino no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para trabalhar sobre o tema no espaço escolar.

Por fim, diante das falas e compartilhamentos empreendidos pelas educadoras percebe-se a necessidade de que formações continuadas sobre a violência contra a mulher sejam estendidas a todos(as) educadores(as) da rede de ensino, para além das educadoras e educadores que trabalham componentes curriculares específicos. Desse modo, sugere-se que sejam propostas formações continuadas que abordem propostas e possíveis estratégias de como desenvolver esse trabalho pedagógico sobre o tema. Ainda, sugere-se que formações nesse sentido também sejam ofertadas a comunidade, uma vez que a construção da cultura de paz necessita de ações e do comprometimento de toda a sociedade.

Esse trabalho vislumbra a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de violências e que situações de violências domésticas e familiares contra a mulher como as de Corinas, de Marias, de Lucianes e de Natálias sejam prevenidas, enfrentadas e deixem de acontecer. Que nossas vozes como mulheres e educadoras sejam ouvidas e que nossas lutas se convertam em uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Plínio Valério destaca importância do combate à violência contra a mulher no currículo escolar**. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/08/plinio-valerio-destaca-importancia-do-combate-a-violencia-contra-a-mulher-no-curriculo-escolar>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALADDIN. Direção: Guy Ritchie. Produção: Dan Lin; Jonathan Eirich. EUA, 2019. 1 vídeo (216 min). Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/aladdin/57QdIBthImk6>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos; 44).
- AMARAL, Rodrigo Augusto Duarte. Considerações sobre a violência pela ótica de Johan Galtung: alguns aspectos do terrorismo e o advento da intolerância. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, São Paulo, n. 19, p. 101-116. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7661/5530>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- AMARAL, Muriel Emídio Pessoa do. Notas sobre o pensamento decolonial e os estudos da comunicação. **Extraprensa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 471 – 487, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/181765/177645>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência, gênero e poder**. In: Mulheres e Violências: Interseccionalidades. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 14-35.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 293-313. 400p.
- BARBIE. Direção: Greta Gerwig. Produção: Warner Bros Pictures. [S.l.], 2023. 1 vídeo (154 min). Disponível em: <https://www.max.com/br/pt/movies/barbie/80bc4915-c826-499f-9961-b422b17559b6>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimpressão. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BERNARDES, Márcia Nina; ALBUQUERQUE, Mariana Imbelloni Braga. Violências Interseccionais silenciadas em Medidas Protetivas de Urgência. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 3, p. 715-740, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25167/18217>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha**: Lei n. 11.340/2006: aspectos assistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero. 4. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2018. (Coleção Saberes Monográficos).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 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**, 10 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**, 15 mai. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113663.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana

Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, 11 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180). **Segundo Semestre de 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/ligue180>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARBALLIDO, Manuel Eugenio Gándara. Derechos humanos y procesos culturales. Aportes a partir del pensamiento de Joaquín Herrera Flores. **Revista Juris Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 24, p. 22-40, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/jurispoiesis/article/viewFile/4467/2052>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 313-321. 440 p.

CIRANDA CULTURAL. **Mulheres incríveis que mudaram o mundo**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019. 49 p.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1º semestre. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mBTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 120-139.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 174-193. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ENGELMANN, Fabiano; MADEIRA, Lígia Mori. A causa e as políticas de direitos humanos no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 623–637, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/RqhXtbz8Kwg6MwTKqZyMfFR/?format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez/Editores autores associados, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As bonecas negras de Lara**. 1. ed. Ponta Grossa: ABC projetos culturais, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 44 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021a.

FROZEN. Direção: Chris Buck; Jennifer Lee. Produção: Peter Del Vecho. EUA, 2013. 1 vídeo (142 min). Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/frozen-o-reino-do-gelo/4uKGzAJi3ROz>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem classista. In: Freire, Paulo. **Educação e mudança**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021b.

GALEANO, Eduardo Hughes. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GALTUNG, Johan. **Sobre la paz**. Fontamara, Barcelona. 1985.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, Ago. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/423472>. Acesso em: 05/10/2022.

GARCIA, Xus Martín; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Tradução de Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010. 182 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GAZALÉ, Olivia. **Le Mythe de la virilité: um piège pour les deux sexes**. Paris: Robert Lafont, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOSS, Carolina Cristine de; GIARDINI, Patrícia Machado. O professor como instrumento para construção da cultura da paz: desafios e possibilidades. In: SALLES FILHO, Nei Alberto; MENDES, Daniele Cristina Bahniuk; SALLES, Virgínia Ostroski (Org.). **Estudos sobre a paz: olhares interdisciplinares**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023. p. 89-105.

HERRERA FLORES, Joaquín. **De habitaciones propias y otros espacios negados: una teoría crítica de las opresiones patriarcales**. n. 33. Instituto de Derechos humanos. Universidad de Deusto - Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. **Panorama do Censo 2022**. 2022a. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 12 ago. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Ponta Grossa. 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>. Acesso em: 12 ago. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. A construção dos papéis de gênero no ambiente escolar e suas implicações na constituição das identidades masculinas e femininas: uma dinâmica de relação de poder. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5289_2773.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Políticas educacionais e o currículo vivo da escola: do texto ao contexto. In: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/671.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

JARES, Xesús. **Educação para paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KINALSKI, Daniela Dal Forno; PAULA, Cristiane Cardoso de; PADOIN, Stela Maris de Mello; NEVES, Eliane Tatsch; KLEINUBING, Raquel Einloft; CORTES, Laura Ferreira. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 2, p. 443-448, mar/abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000200424&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2022.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v.16, n. 1, 1994, p. 103-121.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012. Tradução de Tônia Van Acker.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, agosto. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LINS, Márcia Borba; SARTORI, Myrian Caldeira. A Lei Maria da Penha e as escolas do Distrito Federal. In: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDF, 2017. p. 184-206. 210 p.

LIRA, Kalline Flávia S.; DE BARROS, Ana Maria. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. **Revista Ágora**, Vitória, n. 22, p. 275–297, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/13622>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUGONES, María. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set.-dez. 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38132698013>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 52-83. 384 p.

MACIEL, Talita Santana. Gênero e direitos humanos na educação infantil: relato de experiência. **Organizações e democracia**, Marília, v. 17, n. 2, p. 135-144, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/6530>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 57-118, jul-dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZThn9C6WZM8tpMhN3BWM4Qp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MEIO-DIA PARANÁ – PONTA GROSSA. **Mãe de aluno envia carta à direção da escola pedindo ajuda contra violência doméstica.** Globoplay, [S.l.], 25 de agosto de 2023. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11893512/>. Acesso em: 05 set. 2023.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. **Compilado de Ciências Sociais: aspectos epistemológicos e metodológicos.** Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Coleccion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contras-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 261-278. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/563/441>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MOULY, Cécile. **Estudios de paz y conflictos: teoría y práctica.** Nova York: Peter Lang, 2022.

MULAN. Direção: Niki Caro. Produção: Walt Disney Pictures. EUA, 2020. 1 vídeo (158 min). Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/mulan/2jlgPK4K0iIR>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 out. 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A formação do ser social. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (Org.) **Sociologia: consensos e conflitos.** Ponta Grossa: EDUEPG, 2001.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus. A persistência da Europa como medida da modernidade: A propósito da epopeia Habermasiana. **Aurora**, Marília, v. 11, n. 1, p. 169-182, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/7305>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em:

<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde sexual, direitos humanos e a lei.**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Saúde Coletiva –

UFRGS/DESCOL. - Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175556/9786586232363-por.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. **[Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias]**. Destinatário: no-reply@pr.gov.br. 18 ago. 2023. *E-mail*.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, CEVID. **Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e Vara de Crimes Contra Crianças, Adolescentes e Idosos**. Destinatário: (42)33091774. Ponta Grossa, 15 jan. 2024. *Via WhatsApp*.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007. (Tradução: Ângela M. S Côrrea).

PINHEIRO, Cláudio Costa. No governo dos mundos: escravidão, contextos coloniais e administração de populações. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 425–457, set./dez., 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/4xN9cyBjw9dStr8cbyrm6HC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2023.

PINTO, Suênia; MONTENEGRO, Sandra. **Pedagogia Feminista: o caso do programa de formação sociopolítica “Cidadania e Direitos das Mulheres”**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/PINTO%3B+MONTENEGRO+-+2015.2.pdf/23615f84-4942-4544-aa96-a6e13e3dff02>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PONTA GROSSA. **Plano Diretor Participativo do Município**. 2006. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/1283>. Acesso em 12 ago. 2023.

PONTA GROSSA. Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. **Diário Oficial**, 23 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. **A cidade**. 2022. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade#caracteristicas>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. **Invista em pg**. 2023. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/invistaempg/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PONTES, Erica Silva. A educação no enfrentamento da violência doméstica e familiar. **Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulher**. Fundação Demócrito Rocha, Universidade aberta do nordeste. Fortaleza, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Coord.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas

latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. cap. 9, p. 117-142.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 371-387. 400p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais). 112 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. Ilustrações Suppa. São Paulo: Moderna, 2009.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2016.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. A construção de uma democracia frágil. In: SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 71-94.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 528p.

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

SALES, Handerson Leonidas; CARDOSO, Antônio Dimas. Capitalismo na América Latina: Interlocução dos pensamentos de Florestan Fernandes e Ruy Mauro Marini. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 2, p. 9- 17, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1776>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SALLES, Virgínia Ostroski; SALLES FILHO, Nei Alberto; FRASSON, Antônio Carlos. Paz e violência: diálogos necessários nas relações humanas e sociais. In: SALLES FILHO, Nei Alberto; MENDES, Daniele Cristina Bahniuk; SALLES, Virgínia Ostroski (Org.). **Estudos sobre a paz: olhares interdisciplinares**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023. p. 76- 88.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHATZ, Kate. **Mulheres incríveis: artistas e atletas, piratas e punks, militantes e outras revolucionárias que moldaram a história do mundo.** Ilustrações de Mirian Klein Stahl. Tradução de Regiane Winarski. Bauru, SP: Astral cultural, 2017. 128 p.

SCHWARCZ, Lília. Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHEIFER, Camila Escorsin. **A reforma trabalhista e a (des)construção do direito do trabalho no Brasil: uma análise da conjuntura da aprovação da lei 13.467/2017.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 49-80.

SILVA, Cintia Daiane da. **Educação infantil e relações de gênero: um estudo sobre o papel da escola e as possibilidades de prevenção da violência contra a mulher em Ponta Grossa/PR.** 2022. 140. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da; FONSECA, Magali da; SCHIFINO, Reny Scifoni. Formação docente e o enfrentamento da violência doméstica: o programa “Quem ama abraça” na rede municipal de Santo André/SP. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, p. 51–66, 2019. DOI: 10.36311/2236-5192.2019.v20esp.05.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8958>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 224 p.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUJEITAS. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sujeita/>. Acesso em: 13/01/2024.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é história; 145).

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 314).

TRIBUNA DA MASSA. **Homem é preso pela guarda municipal após ameaçar mulher e descumprir determinação.** Tribuna da massa, [S.l.], 17 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.redemassa.com.br/parana/tribuna-da-massa-edicao-completa-17-08-2023-2/>. Acesso em: 05 set. 2023.

TUVILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. **Revista História** (São Paulo), Assis, v. 38, Dossiê: Relações entre crime e gênero: um Balanço. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980->

4369e2019054. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/Sy6nh8bjBhKTxpTgGmLhbtL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

VINCENSI, Jaqueline Goulart; GROSSI, Patrícia Krieger. Rompendo o silêncio: estratégias de enfrentamento das mulheres frente à violência intrafamiliar. In: GROSSI, Patrícia Krieger (Org.). **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 135-157.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

YOUSAFZAI, Malala. **Malala e seu lápis mágico**. Ilustrações Kerascoet. Tradução Lígia Azevedo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS PARA ESTADO DA ARTE

Palavras-chave: “Violência doméstica e familiar contra a mulher” e “Educação”

DIEHL, Bianca Tams. **A juridicização da vida frente à violência doméstica e familiar contra a mulher:** um olhar educativo para as políticas públicas de prevenção e de erradicação da violência. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul “UNIJUÍ”. Ijuí, 2016.

BEZERRA, Jeanne Almeida. **A experiência das "Metas Nacionais implantadas pelo Conselho Nacional de Justiça" como elemento de efetividade da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) no Tribunal de Justiça do Amazonas.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2019.

MIZUSAKI, Haruo. **A população carcerária feminina de Ji-Paraná e o (re)verso da Lei Maria da Penha.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2019.

SANTOS, Wagner Luiz. **Famílias chefiadas por mulheres negras: modo de vida e promoção da saúde.** 2019. Dissertação (Mestrado em Promoção de Saúde) - Universidade de Franca – UNIFRAN. Franca, 2019.

BERNARDO, Alethea Maria Carolina Sales. **Patrulha Maria da Penha:** impactos na fiscalização do cumprimento das medidas protetivas de urgência em casos de violência doméstica contra a mulher no município de Belém- Pará. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

SCHWARZSTEIN, Sandra Monica da Silva. **Atuação de militantes femininas em favelas do Rio de Janeiro – “Invisibilidade” e protagonismo.** 2019. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

CRISTOVON, Perla Aparecida Zanetti. **Violência doméstica contra as mulheres:** práticas cotidianas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2019.

AMANCIO, Elaine. **Políticas públicas de educação aplicadas à prevenção primária de violência de gênero.** 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO. Osasco, 2019.

MIRANDA, Bruna Woinorvski de. **Epistemologias feministas e Epistemologias do Sul:** prismas sobre a judicialização da violência contra a mulher. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.

MONTEIRO, Jasmine. **Violência de gênero e transgeracionalidade:** violações de direitos na infância de homens autores de violência doméstica. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos humanos e Políticas Públicas) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2020.

FERNANDES, Katia Regina dos Santos. **Manifestações da violência simbólica contra as mulheres no ambiente escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2020.

SOARES, Monica. **“Profissionais do sexo na interface com a Educação Sexual nos horizontes da fenomenologia”**. 2020. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Araraquara, 2020.

GOMES, Marianna de Queiroz. **Justiça restaurativa e medida protetiva de reeducação: um estudo de caso sobre o Projeto Regando Flores**. 2020. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

ALMEIDA, Eliane Vieira Lacerda. **O serviço de responsabilização e educação de agressores: A Implementação da Política Pública de Combate à Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2020.

FIGUEIREDO, Rodrigo Pereira de. **Enfrentamento da violência familiar e doméstica contra a mulher na Comarca de Varginha/MG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pouso Alegre, 2020.

MOREIRA, Maria Madalena Lemes Mendes. **Gênero e prisão feminina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2020.

ANTUNES, Tatiane Coelho. **Memórias de infância, relações de gênero, educação e violências: entre vidas e linhas de outras mairias**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2020.

ALVES, Ediane da Silva. **Violência doméstica contra a mulher: seu impacto no desempenho escolar da criança**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2020.

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n260485/44141>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Priscila Bernardo de. **Violência doméstica e familiar contra a mulher e a inter-relação no contexto educacional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí. Jataí, 2023.

| Código | Referência | Tipo | Ano |
|--------|---|-----------|------|
| P01 | DIEHL, Bianca Tams. A juridicização da vida frente à violência doméstica e familiar contra a mulher: um olhar educativo para as políticas públicas de prevenção e de erradicação da violência . 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul “UNIJUÍ”. Ijuí, 2016. | DOUTORADO | 2016 |
| P02 | BEZERRA, Jeanne Almeida. A experiência das "Metas Nacionais implantadas pelo Conselho Nacional de Justiça" como elemento de | MESTRADO | 2019 |

| | | | |
|-----|---|-----------|------|
| | efetividade da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) no Tribunal de Justiça do Amazonas. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2019. | | |
| P03 | MIZUSAKI, Haruo. A população carcerária feminina de Ji-Paraná e o (re)verso da Lei Maria da Penha. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P04 | SANTOS, Wagner Luiz. Famílias chefiadas por mulheres negras: modo de vida e promoção da saúde. 2019. Dissertação (Mestrado em Promoção de Saúde) - Universidade de Franca – UNIFRAN. Franca, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P05 | BERNARDO, Alethea Maria Carolina Sales. Patrulha Maria da Penha: impactos na fiscalização do cumprimento das medidas protetivas de urgência em casos de violência doméstica contra a mulher no município de Belém- Pará. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P06 | SCHWARZSTEIN, Sandra Monica da Silva. Atuação de militantes femininas em favelas do Rio de Janeiro – “Invisibilidade” e protagonismo. 2019. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019. | DOUTORADO | 2019 |
| P07 | CRISTOVON, Perla Aparecida Zanetti. Violência doméstica contra as mulheres: práticas cotidianas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P08 | AMANCIO, Elaine. Políticas públicas de educação aplicadas à prevenção primária de violência de gênero. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO. Osasco, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P09 | MIRANDA, Bruna Woinorvski de. Epistemologias feministas e Epistemologias do Sul: prismas sobre a judicialização da violência contra a mulher. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019. | MESTRADO | 2019 |
| P10 | MONTEIRO, Jasmine. Violência de gênero e transgeracionalidade: violações de direitos na infância de homens autores de violência doméstica. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos humanos e Políticas Públicas) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P11 | FERNANDES, Katia Regina dos Santos. Manifestações da violência simbólica contra as mulheres no ambiente escolar. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P12 | SOARES, Monica. “Profissionais do sexo na interface com a Educação Sexual nos horizontes da fenomenologia”. 2020. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Araraquara, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P13 | GOMES, Marianna de Queiroz. Justiça restaurativa e medida protetiva de reeducação: um estudo de caso sobre o Projeto Regando Flores. 2020. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020. | DOUTORADO | 2020 |
| P14 | ALMEIDA, Eliane Vieira Lacerda. O serviço de responsabilização e educação de agressores: A Implementação da Política Pública de Combate à Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2020. | MESTRADO | 2020 |

| | | | |
|-----|---|----------|------|
| P15 | FIGUEIREDO, Rodrigo Pereira de. Enfrentamento da violência familiar e doméstica contra a mulher na Comarca de Varginha/MG . 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pouso Alegre, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P16 | MOREIRA, Maria Madalena Lemes Mendes. Gênero e prisão feminina . 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P17 | ANTUNES, Tatiane Coelho. Memórias de infância, relações de gênero, educação e violências: entre vidas e linhas de outras marias . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P18 | ALVES, Ediane da Silva. Violência doméstica contra a mulher: seu impacto no desempenho escolar da criança . 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2020. | MESTRADO | 2020 |
| P19 | ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. Revista Estudos Feministas , Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2020v28n260485/44141 . Acesso em: 05 jan. 2024. | ARTIGO | 2020 |
| P20 | OLIVEIRA, Priscila Bernardo de. Violência doméstica e familiar contra a mulher e a inter-relação no contexto educacional . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí. Jataí, 2023. | MESTRADO | 2020 |

Palavras-chave: “Violência doméstica e familiar contra a mulher” e “Escola”

| Código | Referência | Tipo | Ano |
|---------------|--|-------------|------------|
| P21 | BALSAMO, Sergio Leão. Mulheres vítimas de violência doméstica: como mudar essa realidade? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde. Sorocaba, 2019. | MESTRADO | 2019 |

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Cintia Daiane da Silva, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: o papel das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho cujo objetivo é investigar e analisar a compreensão das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre seu papel diante da prevenção e do enfrentamento à violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher contribuindo na caminhada para a construção de uma cultura de paz.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos(as) participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Reitera-se que esta pesquisa já foi protocolada e aprovada pelo Comitê de Ética (expresso pela aprovação certificada pelo parecer consubstanciado nº 68340723.6.0000.0105, aprovado em março de 2023) estando em consonância com as normativas de pesquisas envolvendo seres humanos.

No final da pesquisa, todos os dados obtidos serão compartilhados com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de que haja esse retorno de informações e conhecimentos produzidos com a pesquisa, conforme tal órgão julgar mais adequado.

Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Cintia Daiane da Silva, pelo telefone (42) 999278482 e pelo e-mail cintia.uepg@gmail.com, com Nei Alberto Salles Filho, pelo e-mail nsalles@uepg.br e também com a Comissão de Ética em Pesquisada Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2023,

Assinatura e carimbo do responsável pelo Órgão ou instituição onde a pesquisa será realizada

Nome do Órgão/instituição de ensino: _____

Nome do responsável pelo Órgão/instituição: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: o papel das educadoras na rede de ensino de PontaGrossa/PR”, sob responsabilidade de Cintia Daiane da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob orientação do Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho. A pesquisa pretende investigar e analisar a compreensão das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre seu papel diante da prevenção e enfrentamento da violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher contribuindo na caminhada para a construção de uma cultura de paz.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da participação de encontros para diálogos e reflexões por meio de grupo focal (entrevista coletiva). Ainda, os encontros dos grupos focais serão gravados por meio de áudio fazendo uso de um gravador, que posteriormente por meio de recursos alterarão sua voz preservando seu anonimato. Tais gravações de áudio permitirão fazer alguns recortes de suas falas para a pesquisa no que diz respeito a questões pedagógicas sobre o tema. Ressalta-se que os áudios terão apenas a finalidade de serem ouvidos pela pesquisadora para auxiliarem na transcrição de suas falas, pois apresentam elementos importantes à medida em que trazem perspectivas, concepções e relatos essenciais acerca da temática. Como possíveis riscos em relação a sua participação no desenvolvimento da pesquisa, destaca-se apenas algum tipo de constrangimento de sua parte por tratar de questões e situações que envolvem o (re)conhecimento ou recordações de situações de violências em sua vida pessoal ou experienciadas no espaço escolar.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, estará contribuindo diretamente para o desenvolvimento de estudos voltados para a temática da prevenção da violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher e na caminhada para a construção de uma cultura de paz. É importante destacar que mesmo depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

O(a) Sr.(a) tem a garantia de receber resposta a qualquer dúvida, questionamento ou esclarecimento sobre as temáticas relacionadas a pesquisa. Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Cintia Daiane da Silva, pelo telefone (42) 999278483 e pelo e-mail cintia.uepg@gmail.com, com Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, pelo e-mail nsalles@uepg.br e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.

Eu, _____, CPF/RG _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa referida neste documento voluntariamente e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas, bem como a gravação dos áudios para o resultado da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉVIO COM AS EDUCADORAS

QUESTIONÁRIO PRÉVIO COM AS EDUCADORAS

Esta é uma pesquisa exploratória que tem por objetivo levantar dados sobre o conhecimento que você, educadora, tem acerca de conceitos como paz, violências, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher. Este questionário integra a pesquisa intitulada “Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: o papel das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR”, sob responsabilidade de Cintia Daiane da Silva, mestranda em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Solicitamos a sua colaboração em responder as questões abaixo, que servirão como reflexões iniciais para nossos encontros temáticos. Lembramos que, todos os seus dados e respostas aqui colocados serão mantidos em sigilo e utilizadas apenas como dados diagnósticos, de forma ética, pela pesquisadora. Agradeço antecipadamente pela sua colaboração e fico à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Dados dos pesquisadores:

Nome: Cintia Daiane da Silva, e-mail: cintia.uepg@gmail.com e telefone (42)999278483

Nome: Nei Alberto Salles Filho, e-mail: nsalles@uepg.br

Dados para identificação:

A) Nome Completo:

B) E-mail:

C) Faixa Etária: () Até 25 anos; () De 25 à 35 anos; () De 36 à 45 anos; () De 46 à 55 anos; () acima de 55 anos.

D) Sexo: () Feminino; () Masculino; () Prefiro não dizer.

E) Qual sua formação inicial? (Nível médio, curso normal/magistério, técnico ou graduação, ex: Licenciatura em Pedagogia):

F) Formação acadêmica (Indicar o maior Grau): () Curso técnico; () Magistério; () Graduação; () Especialização; () Mestrado Profissional em Andamento; () Mestrado Profissional Concluído; () Mestrado Acadêmico em Andamento; () Mestrado Acadêmico Concluído; () Doutorado em Andamento; () Doutorado Concluído.

G) Tempo de Docência: () Até 5 anos; () De 6 à 10 anos; () De 11 à 20 anos; () Acima de 20 anos.

Dados para o diagnóstico sobre os conceitos

A) O que você entende por paz?

B) O que você entende por violência/violências?

C) O que você entende por violência de gênero?

D) Em poucas palavras, o que você sabe sobre violência doméstica e familiar contra a mulher?

E) Você já participou de alguma formação sobre violência de gênero e/ou violência contra a mulher?

F) Você considera importante que tal temática seja incluída e trabalhada no espaço escolar? Por que? Como você se vê ou se compreende em meio a esse processo de inclusão do tema na escola?

APÊNDICE E – ROTEIRO DOS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL

Primeiro encontro de grupo focal

Apresentação da pesquisadora

Olá, educadoras, tudo bem com vocês? Meu nome é Cintia e sou pesquisadora, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UEPG e é muito bom ver vocês aqui. Fico muito grata por vocês terem aceitado participar da pesquisa. O objetivo de estarmos aqui é de realizar encontros de grupo focal, que na verdade trata-se de entrevistas coletivas, em que em cada encontro haverá um tema para que nós possamos refletir e conversar e que vocês possam falar o que pensam. Ressalto que vocês podem se sentir livres e a vontade para participar dos encontros, para expor pensamentos e dúvidas e compartilhar compreensões e conhecimentos. Não há resposta certa ou errada, combinado?

Os encontros como combinado com a equipe gestora e com vocês terão em média entre 1 hora e 1 hora e meia de duração. Nossos encontros estão previsto para acontecer hoje, dia 11, dia 18 e dia 25 de agosto, caso haja algum imprevisto, nós combinamos outras datas. Gostaria de lembrá-las de que a participação de vocês não oferece nenhum risco a sua saúde, não terá nenhum custo e nem qualquer tipo de remuneração. Todos os nossos encontros serão gravados, mas apenas eu terei acesso a elas para atingir o objetivo da pesquisa, conforme explicado no TCLE e suas falas receberam nomes apócrifos na transcrição e no uso para a pesquisa.

Para gente começar nossos encontros eu vou pedir para que vocês se apresentem, dizendo o nome de vocês, de qual etapa da educação básica vocês são educadoras e há quanto tempo trabalham na rede de ensino do município de Ponta Grossa.

Hoje o tema do nosso encontro é Violência e Paz. Para iniciar nosso encontro e para auxiliar vocês a refletirem sobre o que essas duas palavras querem dizer, vamos realizar uma atividade. Aqui no chão estão algumas palavras e expressões que eu obtive como respostas por meio dos questionários prévios que vocês responderam sobre suas compreensões de violência e paz e as palavras “paz” e “violência”. Eu as imprimiu e recortei a fim de que vocês organizem uma “nuvem de palavras” relacionada aos conceitos de paz e violência. Vocês vão observar cada uma das respostas obtidas e atribuí-las a palavra-eixo “paz” ou a palavra-eixo “violência”, justificando o porquê da escolha, por favor.

Depois disso, organiza-se as duas “nuvens de palavras”, tendo como palavra-eixo “violência” e como palavra-eixo “paz”. Esse momento possibilita que elas (re)vejam suas próprias respostas para os conceitos de paz e violência.

Agora, diante dessas construções o que vocês entendem por paz? O que vocês entendem por violência? Qual é a “relação” entre paz e violências? De que forma esses conceitos são trabalhados no espaço escolar? Em que momento vocês tiveram contato com esses temas para serem trabalhados, houve alguma formação (inicial ou continuada)? Vocês conhecem textos ou legislações sobre a paz ou violências? Quais são esses documentos? Quais as principais formas de violência vivenciadas aqui na escola? Conte sua experiência. Você acredita que abordar esses temas na escola contribui para formar sujeitos que irão lutar por uma sociedade mais democrática e igualitária? Por quê?

Já se encaminhando para o final do encontro vou mostrar duas imagens a vocês, são imagens de dois triângulos. Esses triângulos foram propostos por Galtung (1990) como os “triângulos de violência e de paz”. Eles serão o ponto de partida do nosso próximo encontro. Agora, vou encerrar o encontro de hoje e gostaria de saber se alguém ficou com alguma dúvida, se alguém gostaria de fazer alguma colocação ou tem alguma sugestão para o próximo encontro? Agradeço a participação de vocês hoje, as falas e as experiências compartilhadas. Lembro a todas que nosso próximo encontro é na próxima sexta-feira, dia 18/08, às 12h45. O próximo encontro terá como tema Cultura de paz e a Educação para a paz e a Lei nº 13.663/2018 e a Lei nº 13.185/2015.

Segundo encontro de grupo focal

Olá, educadoras, tudo bem com vocês? Estamos aqui reunidas para o nosso segundo encontro. Inicialmente, agradeço a disponibilidade e a participação de cada uma de vocês. Reitero que nosso encontro de hoje será no formato de grupo focal através da entrevista coletiva e que também será gravado. **O encontro de hoje terá como tema a Cultura de paz, a educação para a paz e as Leis: Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015) – Lei Antibullying na escola e Lei nº 13.663/2018 (Brasil, 2018) – Lei de Cultura de paz na escola.**

O segundo encontro iniciou com a retomada do que foi abordado no primeiro encontro. Posteriormente, foram colocados novamente no chão, no meio da sala de aula, os triângulos da violência e da paz propostos por Galtung (1990). A partir do que conversamos no encontro passado e da observação dessa proposta e sistematização dos conceitos de paz e violências por este autor e estudioso da paz, o que podemos compreender que ele propõe ao sistematizá-los no formato de triângulo? O que representam cada um desses vértices dos triângulos? O que significa essa linha que divide os triângulos em partes visíveis e invisíveis?

Sabe-se que expressões de violência e tentativas de construir a paz acontecem na sociedade diariamente. Diante disso vocês acham que nós vivemos maior parte do tempo em meio a paz ou a violência? Por quê? Para vocês o que é uma cultura de violência? O que é cultura de paz? De que forma nós podemos promover a cultura de paz? É possível promover a paz na escola? De que maneira? O que você entende por educação para a paz? Qual a relação entre a educação para a paz e a cultura de paz? Vocês consideram importante ações e práticas de educação para a paz na escola? Vocês já conhecem ou ouviram falar sobre a Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018 – Lei de Cultura de paz na escola? De que forma obtiveram conhecimento sobre elas? Como vocês tem trabalhado a Lei nº 13.663/2018 no espaço escolar? Vocês acreditam que essa lei pode auxiliar na prevenção da violência e na construção da paz? Por quê? Vocês já conhecem ou ouviram falar sobre e Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015? De que forma obtiveram conhecimento sobre elas? Como vocês tem trabalhado a Lei nº 13.185/2015 no espaço escolar? Vocês acreditam que essa lei pode auxiliar na prevenção de situações de bullying? Por quê?

Para dinamizar esse momento de reflexão, vamos agora conversar um pouco sobre alguns relatos fictícios de situações de bullying elaborados a partir de noticiários sobre essa forma de violência. Pedir para que algumas educadoras leiam os relatos. Perguntar a elas diante de cada relato: Como vocês compreendem essa situação? Como agir diante de uma situação como essa? Como prevenir tais situações?

Agora, vou encerrar o nosso encontro de hoje e gostaria de saber se alguém ficou com alguma dúvida, se alguém gostaria de fazer alguma colocação ou tem alguma sugestão para o próximo encontro? Agradeço a participação de vocês hoje, as falas e as experiências compartilhadas. Lembro a todas que nosso próximo encontro será no dia 01/09, às 12h45. O próximo encontro terá como tema a violência contra a mulher, a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher).

Terceiro encontro de grupo focal

Olá, educadoras, tudo bem com vocês? Estamos aqui reunidas para o nosso terceiro e último encontro. Inicialmente, agradeço a disponibilidade e a participação de cada uma de vocês. Reitero que nosso encontro de hoje será no formato de grupo focal através da entrevista coletiva e que também será gravado. **O encontro de hoje terá como tema a violência contra a mulher, a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de**

conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher).

O terceiro e último encontro iniciou-se com a retomada do que foi abordado no segundo encontro. Para começar o nosso encontro vamos fazer uma dinâmica. Observem as palavras “feminino” e “masculino” que estão no chão. Observem esses dois papéis coloridos no chão. De que cor eles são? Agora observem as figuras de vários objetos que também estão no chão. Agora vou pedir que uma entre vocês relacione as palavras “feminino” e “masculino” respectivamente a cada uma das duas cores. Agora peço que algumas voluntárias escolham uma figura por vez e tente organizá-las sobre o papel colorido e a identificação de masculino e feminino. Por que vocês escolheram essa cor para representar o masculino e essa outra cor para representar o feminino? Por que vocês organizaram os objetos conforme essa classificação? O que vocês entendem por gênero? O que vocês entendem por sexo? O que vocês entendem por sexualidade? Como essas categorias se relacionam entre si?

Eu trouxe algumas conceituações para ajudar vocês nas reflexões. Expõe na tela do multimídia as definições de gênero, de sexo e de sexualidade. Diante da leitura desses conceitos: O que vocês entendem por gênero? O que vocês entendem por sexo? O que vocês entendem por sexualidade? Qual a diferença entre esses conceitos? Como essas categorias se relacionam entre si?

A gente vem conversando sobre violência e agora pouco falamos sobre os conceitos de sexo e gênero. Diante disso, o que vocês entendem por violência de gênero? Por que vocês acham que essa forma de violência acontece? O que vocês compreendem por violência contra a mulher? Por que vocês acham que essa forma de violência acontece? O que vocês compreendem por violência doméstica e familiar contra a mulher? Por que vocês acham que essa forma de violência acontece? Quais as relações entre gênero, violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher? Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre a Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha? De que forma obtiveram conhecimento sobre elas? O que vocês sabem sobre elas? Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre a Lei nº 14.164 de 10 de junho 2021? De que forma obtiveram conhecimento sobre elas? O que vocês sabem sobre elas? Vocês já trabalharam a temática da violência contra a mulher e a violência doméstica e familiar contra a mulher antes da efetivação da Lei nº 14.164/2021? E agora a partir da efetivação dessa lei vocês já trabalhou ou está trabalhando sobre o tema no âmbito escolar? Você teve participou de palestras ou de algum processo formativo (inicial ou continuado) sobre o tema da violência contra a mulher? Vocês acham que é possível inserir

questões sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher nas aulas? Vocês acreditam que essa lei pode auxiliar no enfrentamento e na prevenção da violência contra a mulher? Por quê? Você se sente preparado para trabalhar sobre esse tema na escola? Por quê? Como podemos trabalhar essa temática e os dispositivos legais sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher na escola e nas aulas? Como você compreende a escola diante desse processo de prevenção e de enfrentamento a violência contra a mulher? Como você se compreende em meio a esse processo de prevenção e de enfrentamento a violência contra a mulher?

Agora, vou exibir rapidamente no multimídia a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e Lei nº 14.164/2021 (Inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher), destacando seus principais aspectos e medidas preventivas de cada uma, principalmente a partir do espaço escolar. Exibir e pedir para que algumas educadoras leiam.

Realizar a dinâmica sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher, entregando 4 relatos retratando situações reais de mulheres que vivenciaram essa forma de violação a quatro educadoras e pedir para que elas leiam para as demais. Depois da leitura de cada relato, pedir para que as educadoras tentem identificar de quem se tratava cada uma das situações. Mostrar as imagens das vítimas de violência doméstica e familiar contra a mulher que foram retratadas nos relatos. O que vocês sentiram lendo esses relatos? Como podemos contribuir para a prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência?

Agora, vou encerrar o nosso encontro de hoje e gostaria de saber se alguém ficou com alguma dúvida, se alguém gostaria de fazer alguma colocação ou tem alguma sugestão para o próximo encontro? Agradeço a participação de vocês hoje, as falas e as experiências compartilhadas. Reforçar os canais de denúncias em casos de violências contra a mulher e entregar a elas o questionário final de avaliação e autoavaliação dos encontros de grupo focal.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO FINAL COM AS EDUCADORAS
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO COM AS EDUCADORAS

Esta é uma pesquisa exploratória que tem por objetivo levantar dados sobre o conhecimento que você, educadora, construiu acerca de conceitos como paz, violências, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher ao longo dos encontros. Este questionário integra a pesquisa intitulada “Violência doméstica e familiar contra a mulher e a construção da cultura de paz: o papel das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR”, sob responsabilidade de Cintia Daiane da Silva, mestranda em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Solicitamos a sua colaboração em responder as questões abaixo, que servirão como reflexões acerca dos nossos encontros temáticos. Lembramos que, todos os seus dados e respostas aqui colocados serão mantidos em sigilo e utilizadas apenas como dados diagnósticos, de forma ética, pela pesquisadora.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração e fico à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Dados dos pesquisadores:

Nome: Cintia Daiane da Silva, e-mail: cintia.uepg@gmail.com e telefone (42)999278483

Nome: Nei Alberto Salles Filho, e-mail: nsalles@uepg.br

Dados para identificação:

A) Nome Completo:

B) E-mail:

C) Você respondeu ao questionário diagnóstico? () SIM () NÃO

D) Faixa Etária: () Até 25 anos; () De 25 à 35 anos; () De 36 à 45 anos; () De 46 à 55 anos; () acima de 55 anos.

E) Sexo: () Feminino; () Masculino; () Prefiro não dizer.

F) Qual sua formação inicial? (Nível médio, curso normal/magistério, técnico ou graduação, ex: Licenciatura em Pedagogia):

G) Formação acadêmica (Indicar o maior Grau): () Curso técnico; () Magistério; () Graduação; () Especialização; () Mestrado Profissional em Andamento; () Mestrado Profissional Concluído; () Mestrado Acadêmico em Andamento; () Mestrado Acadêmico Concluído; () Doutorado em Andamento; () Doutorado Concluído.

H) Tempo de Docência: () Até 5 anos; () De 6 à 10 anos; () De 11 à 20 anos; () Acima de 20 anos.

Dados de avaliação e autoavaliação sobre os encontros

- A) Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por paz?
- B) Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por violência/violências?
- C) Em poucas palavras, após estes encontros de grupo focal, qual seu entendimento por violência de gênero?
- D) Em poucas palavras, após estes encontros, o que você compreende por violência doméstica e

familiar contra a mulher?

- E)** Sobre os encontros de grupo focal acerca da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher, você acredita que esses encontros contribuíram com sua formação? Porque?
- F)** Você considera que esses encontros contribuíram para a significação ou ressignificação acerca dos conceitos de paz, violências, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher? Se **sim**, explique o que pôde ressignificar. Se **não**, justifique sua resposta.
- G)** Como você vê o papel da educação e da escola no processo de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher?
- H)** Como você se vê ou se compreende em meio a esse processo de inclusão do tema na escola? Você se compreende como um agente de prevenção de violência e de transformação social? Se **sim**, explique o porque. Se **não**, justifique sua resposta.
- I)** Como você vê o papel social do professor diante do processo de prevenção e enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher?
- J)** Descreva de forma sintética como você, educadora, diante do que foi desenvolvido nos encontros de grupo e de suas construções sobre o tema, poderia trabalhar com o tema da violência doméstica e familiar contra a mulher na sua escola e na sua turma/componente curricular.
- K)** Como você avalia a sua participação, dedicação e desempenho nos encontros propostos? Em relação aos encontros, avalie aspectos positivos e negativos, bem como dê sugestões para melhoria da proposta.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ: O PAPEL DAS EDUCADORAS NA REDE DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR

Pesquisador: Cintia Daiane da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68340723.6.0000.0105

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.972.335

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ: O PAPEL DAS EDUCADORAS NA REDE DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e analisar a compreensão das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre seu papel diante da prevenção da violência de gênero e doméstica e familiar e na caminhada para a construção de uma cultura de paz.

Objetivo Secundário:

- Construir um referencial teórico sobre as relações entre gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher e a cultura de paz a partir do espaço escolar pautando-se na perspectiva de Estudos decoloniais e feminismos decoloniais.
- Investigar se as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação para a paz são trabalhados durante a formação do educador(a), no tocante a formação inicial e continuada e quais seus entendimentos sobre tais conceitos.
- Analisar como as educadoras compreendem seu papel diante da violência de gênero e doméstica

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.335

e familiar contra a mulher na construção de uma cultura de paz a partir das suas experiências e práticas pedagógicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considera-se como possível risco relativo ao desenvolvimento da pesquisa que as educadoras participantes, ao longo do desenvolvimento da proposta de trabalho, poderão sentir alguma forma de desconforto, por tratar de questões e situações que envolvem o (re)conhecimento ou recordações de situações de violências na vida pessoal de cada uma ou no espaço escolar. Também prevê a possibilidade do constrangimento ao responder um questionário inicial após a observação sistemática, a fim de traçar um perfil em relação as educadoras, bem como seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Ressalta-se que o participante mesmo depois de consentir com sua participação, terá o direito de deixar a pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

No que tange aos benefícios, trata-se de momentos de diálogos, trocas de experiências e construção de conhecimentos entre a pesquisadora e as educadoras participantes em relação a temática abordada. Propicia também que as educadoras possam refletir sobre formas de transpor tais leis na forma de propostas de ações cotidianas, aulas e projetos na escola e na comunidade escolar em relação ao enfrentamento e prevenção das violências, violências de gênero e doméstica e familiar contra a mulher, fornecendo elementos para propiciar uma educação escolar com mais qualidade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente trabalho objetiva, mediante pesquisa empírica, investigar e analisar a compreensão das educadoras na rede de ensino de Ponta Grossa/PR sobre seu papel diante da prevenção da violência de gênero e doméstica e familiar e na caminhada para a construção de uma cultura de paz. Por meio das técnicas metodológicas de pesquisa bibliográfica, documental, observação sistemática e grupo focal, busca-se realizar uma análise sobre como as educadoras compreendem seu papel diante da violência de gênero e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.335

doméstica e familiar contra a mulher a partir das suas experiências e práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura de paz a partir da perspectiva de Estudos decoloniais e feminismos decoloniais. Ainda, busca-se investigar se as temáticas gênero, violências, violência doméstica e familiar contra a mulher e Educação para a paz são trabalhados durante a formação do educador(a), no tocante a formação inicial e continuada e quais seus entendimentos sobre tais conceitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096162.pdf | 28/02/2023 23:46:44 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 28/02/2023 23:46:25 | Cintia Daiane da Silva | Aceito |

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.972.335

| | | | | |
|---|------------------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODISSERTACAO.pdf | 28/02/2023 23:43:53 | Cintia Daiane da Silva | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaderostoASSINADA.pdf | 28/02/2023 23:41:54 | Cintia Daiane da Silva | Aceito |
| Brochura Pesquisa | PROJETODISSERTACAOCINTIA.pdf | 28/02/2023 23:38:33 | Cintia Daiane da Silva | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 29 de Março de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**ANEXO B – PROJETO “BORBOLETINHAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DE PAPÉIS
SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PREVENÇÃO A
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER”**



ESTADO DO PARANÁ
PODER JUDICIÁRIO

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ
**Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes
contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa**
SETOR DE SERVIÇO SOCIAL

PROJETO DE INTERVENÇÃO VOLTADO À PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE
GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Título: “Borboletinhas: A ressignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”.

Elaboração: [Nome da pessoa]

Coordenação: [Nome da pessoa] (Juíza de Direito).

Execução: [Nome da pessoa] (Assistente Social).

1. Introdução:

Os crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência no campo de estágio - o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa/PR -, que saltaram de 284 processos em 2014 para 1080 em 2018, levaram ao questionamento sobre quais formas de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher podem ser viáveis e de que modo o profissional de Serviço Social pode contribuir com essa perspectiva, de acordo com a capacidade interventiva.

Considerando estudos que evidenciam que a violência doméstica e familiar contra a mulher encontram origem no sistema patriarcal, na masculinidade hegemônica e na produção e reprodução de papéis sociais pré-estabelecidos, e que a questão de gênero está ligada a atribuição de papéis a homens e mulheres desde o momento do nascimento, perpassando por todo o ciclo de vida, nota-se que, para que o atual cenário de violência doméstica e familiar contra a mulher seja alterado, é preciso ir além de práticas punitivas e de atendimento à vítima pós-violência: é de extrema relevância a concepção de iniciativas que visem evitar essa situação.

2. Justificativa:

Para adentrar na temática de papéis sociais pré-estabelecidos, sejam eles ensinados, produzidos e reproduzidos desde a infância, faz-se necessário explanar sobre

a questão das relações de gênero para compreender sua influência e representações dentro da sociedade.

As relações de gênero são dialéticas, refletem as vivências dentro de uma dada sociedade, tratando da relação dos sujeitos sociais. Para que seja entendido de forma clara a categoria gênero, devemos diferenciá-lo de sexo. Para Ann Oakley (1992):

'Sexo' é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. 'Gênero', pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' [...]. Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero (*apud* TILLY, 1994, p. 42).

Já para Scott (1994), o conceito se refere

[...] a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994, p. 13)

Diversos autores conceituam a categoria gênero, mas, na sua leitura, percebe-se que, em suma, ele se refere à significados atribuídos para diferenciar masculino e feminino, para além do biológico. Assim, são comportamentos, maneiras de se vestir, dentre outros fatores, que são tidos como padrões esperados por cada um dos sexos. Dentro desta perspectiva compreende-se que é uma categoria de caráter histórico, cultural e social, pois

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1994, p. 07).

A autora Scott (1994) denota que as relações de gênero são históricas pois são produzidas e reproduzidas dentro da sociedade em todos os tempos, pré-estabelecendo, socialmente, os papéis que homens e mulheres devem desempenhar. Neste contexto, predomina o papel da mulher vinculado à submissão e subordinação em detrimento do

homem, sendo tais questões atribuídas, pela autora, às desigualdades e opressões sofridas pelas mulheres na sociedade em razão da sociedade patriarcal predominante (e os comportamentos que advêm da masculinidade hegemônica, por consequência).

Os papéis sociais sofrem influência das relações sociais, inclusive das relações de gênero. E são os estereótipos advindos das relações de gênero que repercutem negativamente nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres.

Dado o exposto compreende-se que a violência contra a mulher decorre destes papéis sociais herdados da ordem patriarcal, onde a mulher que não se encaixa nos estereótipos, acaba, por vezes, se tornando uma vítima de violência. O homem, por sua vez, ensinado a rejeitar qualquer característica que afete a sua virilidade, bem como a exercitar o poder e dominação – o que inclui atos violentos (comportamentos estes denominados de masculinidade hegemônica), acaba por vitimar a mulher que o destitui deste sentimento de virilidade e dominação.

Nota-se que os papéis sociais são reproduzidos desde a tenra idade nos seres humanos. Geralmente, o enxoval de um bebê é preparado com cores conforme o sexo (o azul simboliza o masculino/viril e, o rosa, feminino/delicado), bem como costumam ser realizados planos pelos pais desta criança em diversas esferas, seja econômica, social, política, religiosa para o seu futuro.

Paralelamente, os conceitos sobre o que é certo e errado, bom ou mau, são ensinados para este infante por pessoas do espaço em qual convive. Segundo Piaget (1994), as crianças são influenciadas diretamente pelos adultos desde pequenas, não possuindo compreensão a respeito de regras, sendo necessário o ponto de vista e ideias de um adulto. Desta forma, entende-se que esta criança poderá sofrer uma influência negativa, conforme o que seus responsáveis a ensinarem, visto que também são partes deste sistema patriarcal hegemônico e que os papéis que ocupam, produzem e reproduzem estão dentro do que se foi construído pela sociedade.

Por conseguinte, ao adentrar em idade escolar, parte do tempo de vida e aprendizados que os infantes agregam estarão sujeitos à instituição de ensino que frequentam. Analisando esta problemática no ambiente escolar, nota-se que as instituições escolares formam e são formadas pelos sujeitos que a frequentam, ou seja, elas são produzidas por eles e pelas representações de gênero que nelas circulam. Assim, nestas instituições pode haver a produção de diferenças e desigualdades destes indivíduos, e também a informação, do que cada um/a pode ou não fazer e do lugar que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997 *apud* ESPLENDOR; BRAGA, 2007).

Considerando o exposto, as instituições escolares tornam-se um ambiente de reforço negativo ou positivo das relações de gênero, podendo ser aliadas se propensas à ruptura de estereótipos depreciativos – o que contribuiria para a prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Isso porque se considera que, do mesmo modo que os papéis sociais são aprendidos e reproduzidos, eles podem ser desconstruídos ou ressignificados, fazendo com que intervenções no ambiente escolar possam contribuir para a reflexão sobre a problemática, para o estímulo a novos comportamentos e, quiçá, com a redução dos índices de violência doméstica e familiar contra a mulher num prazo maior.

Neste cenário, o Assistente Social se apresenta como profissional de extrema contribuição. O Serviço Social está presente no âmbito da educação desde às origens da profissão e, tamanha é a sua relevância que evidencia a luta recente para a obrigatoriedade da sua inserção nos contextos escolares. O profissional de Serviço Social trabalha com as expressões da questão social e através do projeto ético- político é norteado a assumir dimensões coletivas e intervir nas expressões da questão social por meio de suas ações profissionais. Sendo assim o projeto ético-político da profissão pressupõe alguns compromissos, uma vez que:

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central - a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero (NETTO, 1999, p. 104-105).

Adentrando neste contexto, percebe-se que o profissional possui subsídios e uma relativa autonomia para atuar nas expressões da questão social, visando sua uma nova ordem societária. Dentro de suas formas de atuação, o Serviço Social possui uma dimensão prático-interventiva que contribui para obter resultados de transformação da sociedade. Desta forma, considera-se um profissional que possui as dimensões necessárias para que possa atuar frente à ressignificação de papéis sociais na educação infantil, visando o enfrentamento e prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Por derradeiro, tendo em vista que um dos princípios fundamentais descritos no Código de Ética da profissão (1993) se refere ao: “VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças”, pondera-se que o Serviço Social

pode se inserir no processo educativo de ressignificação dos papéis sociais na educação infantil, observando-o como oportunidade de atuação para a prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Compreende-se que os assistentes sociais podem e devem utilizar de seus instrumentais para intervir nas realidades e auxiliar no projeto de uma nova ordem societária, especialmente num contexto de crescente violência e que a exclusão social de minorias torna a ser presente, impactando diretamente nos direitos humanos e nas possibilidades de manutenção da justiça social, fato este que demonstra a relevância deste projeto como forma de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher.

3 Objetivos:

3.1 Objetivo Geral

- Contribuir com o processo de ressignificação de papéis sociais na educação infantil visando à redução das desigualdades através de atividades lúdicas envolvendo a visão, audição e tato.

3.2 - Objetivos Específicos

- Contribuir para que a escola não seja um ambiente de preconceitos e reprodução de estereótipos entre homens e mulheres;
- Estimular a reflexão sobre a liberdade, diferenças e autonomia de escolha de cada um;
- Ressignificar conhecimentos sobre os papéis sociais.

4. Metodologia:

4.1 Metodologia de construção do Projeto:

O presente projeto teve como primeira etapa a observação do campo de estágio para sondagem de demandas. Observando os crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência, bem como a abrangência dos projetos já existentes no Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa com escolas, notou-se que o público-alvo ainda não contemplado são crianças da educação infantil. Aliando essa constatação ao curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluído pela acadêmica que desenvolverá o projeto, bem como

a prática profissional na área, pensou-se na possibilidade de aplicação de um projeto de intervenção com essa faixa-etária.

A segunda etapa de elaboração do projeto, consistiu em um levantamento e estudo bibliográfico e documental da temática para análise da viabilidade de construção do projeto. Posteriormente, realizou-se a escrita de um artigo científico de natureza exploratória, através dos estudos bibliográficos e documentais, para embasamento da proposta de intervenção. Nesta fase, notou-se que a idade ideal para aplicação do projeto está na faixa-etária dos 5 anos pois, conforme Piaget (1994), nesta fase o adulto exerce pressão sobre o pensamento infantil, através intercâmbios verbais, e a criança passa e melhor se socializar de acordo com as orientações do adulto.

Em seguida, enquanto terceira etapa, construiu-se um formulário de perguntas, através do *google forms*, para análise da viabilidade de aplicação do projeto de intervenção nas escolas do município de Ponta Grossa. Ainda nesta etapa, notou-se que os projetos já desenvolvidos pelo referido Juizado são aplicados na rede pública de ensino do município. Desta forma, enxergaram-se como um novo horizonte de atuação as escolas particulares de educação infantil. Para que estas escolas recebessem o formulário, foi realizado um levantamento da rede privada de ensino e seus respectivos números de telefone para contato.

Dando continuação, entrou-se em contato telefônico com as escolas, explicando em que consiste a pesquisa e pediu-se o endereço de e-mail para envio do link do formulário. Como não se obteve êxito com a pesquisa via link, os formulários foram impressos e levados até as escolas pela acadêmica para serem respondidos.

A quinta etapa consistiu na construção da metodologia de aplicação e escrita do projeto, visto que, através das respostas obtidas nos formulários, avaliou-se como viável. Por conseguinte, deu-se início a mais estudos bibliográficos de como abordar a temática com a faixa-etária de 5 anos e a busca por um referencial metodológico de trabalho.

4.2 Metodologia de aplicação do Projeto:

A proposta de trabalho com as crianças da Educação Infantil tem como referência a metodologia Construtivista, idealizada por Jean Piaget, em que o aluno constrói o próprio conhecimento a partir da sua interação com o meio, sendo o educador o grande mediador dessa ação. Aborda o ensino como um processo dinâmico e o aprendizado constrói-se devagar, tendo como ponto de partida os conhecimentos anteriores.

Serão abordadas as temáticas de maneira lúdica, através de músicas, brincadeiras, desenho e pintura, utilizando-se de exposição oral dialogada para fixar os conteúdos e permitir a construção e reconstrução do conhecimento. O projeto acontecerá em quatro encontros de uma hora por dia conforme disponibilidade da escola, visando a não alteração da rotina escolar.

Segue abaixo, o planejamento elaborado para cada encontro de intervenção do Projeto Borboletinhas:

1º intervenção

Tema: Profissões

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Com os alunos dispostos em roda, apresentar-me como futura Assistente social (explicando um pouco sobre minhas atividades ao exercer essa profissão) e questioná-los sobre as profissões de seus pais. Em seguida, apresentar o desenho infantil “Clube da Anitinha – episódio profissões”. Reposicioná-los em roda e utilizar o desenho como referência para uma conversa sobre o que eles gostariam de fazer quando crescer. Direcionar a conversa para que os alunos reflitam sobre questões da liberdade de escolha das profissões, fazendo questionamentos como: “E se uma menina quiser ser uma policial, vocês acreditam que ela pode? E se um menino quiser ser cabelereiro, tudo bem? Vocês acham que qualquer um pode escolher qualquer profissão?”. Iniciar uma conversa a respeito das profissões e do que é preciso para que as pessoas escolham suas áreas de trabalho, encaminhando a discussão para a reflexão sobre a liberdade de cada um escolher de acordo com suas habilidades e gostos.

Desenvolvimento: Disponibilizar papéis e lápis e explicar aos alunos que, neste dia, cada um desenhará no papel a profissão que deseja ter no futuro, pensando em suas preferências e gostos que possuem. Em seguida, cada um mostrará seu desenho e colará na parede para que fique em exposição. Desafiar os alunos a brincarem de mímica, utilizando o tema profissões, sendo que, propositalmente, pedirei para as meninas que representem profissões que sejam tradicionalmente ligadas gênero masculino e, aos meninos, pedirei que representem em mímica as profissões mais exercidas por mulheres.

Fechamento: Levá-los até uma área com espaço aberto e propor uma brincadeira: os meninos serão vendados e as meninas os guiarão pelo espaço, representando a profissão motorista e incentivando a confiança um no outro. Depois, os papéis podem ser trocados para que todos vivenciem a brincadeira. Pedir para que os alunos retomem a roda para conversa e, um por um, perguntar se gostou da brincadeira e porquê. Depois, comentar

sobre as várias profissões que existem e que, o importante é a dedicação que as pessoas devem ter para que sejam bem-sucedidas no que fazem, utilizando os pais dos mesmos como exemplo. Deixar que as crianças exponham as suas considerações a respeito do tema abordado.

2º intervenção

Tema: Brincadeiras e esportes

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Levar para a escola uma boneca, sabonete infantil, toalha de banho (para a boneca) e uma banheira e convidá-los a brincar de dar banho na boneca. Pedir a ajuda de um dos meninos da turma para tal atividade. Depois, questioná-los se o que aconteceu é normal e ouvir as respostas sem comentários a fazer. Perguntar, então, quais são suas brincadeiras e esportes preferidos e anotar no quadro as respostas de cada um. Depois, conversar sobre como a brincadeira e o esporte são saudáveis e do quanto são importantes na infância.

Desenvolvimento: Levar os alunos até uma área com espaço livre e dividi-los em 2 grupos. Um dos grupos brincará de casinha e o outro jogará futebol, depois, os grupos trocam de atividade (15 min em cada uma). Ao final das atividades propostas e com os alunos em roda, conversar com os mesmos se eles acreditam que só os meninos podem jogar futebol e/ou só as meninas podem brincar de casinha. Deixar que exponham suas perspectivas e incentivá-los a falar porque pensam desta forma. Depois, perguntar para as crianças “O que vocês acham de meninas que gostam de brincar de carrinho ou de jogar futebol? E o que acham de meninos que gostam de brincar com boneca ou de casinha? ” Encaminhar a conversa para a reflexão sobre a importância da brincadeira como um todo e a não definição de quem são a partir dessas brincadeiras com as quais gostam de passar o tempo, pois as brincadeiras são para divertimento e são um momento de fantasia, imaginação, representação. Questioná-los: “Quando os meninos estão brincando de lutar contra bandidos eles estão brigando de verdade? Quando as meninas estão brincando de cozinhar elas estão cozinhando de verdade? ” Depois das respostas, refletir sobre a naturalidade da brincadeira para todas as crianças e o respeito aos gostos de cada um.

Fechamento: Mostrar o clipe musical “A boneca e o boneco – Mundo Bitá” e explorar o momento do clip em que o boneco é gentil e meigo com a boneca e depois a boneca vai se aventurar com o boneco.

3º intervenção

Tema: Cores e preferências

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Com os alunos em seus lugares, pedir para que mostrem seus lápis de cor das suas cores preferidas. Depois, entregar-lhes uma folha de sulfite A4 com uma divisória no meio e pedir que desenhem e pintem um jardim em uma das metades, utilizando apenas os lápis preferidos. Em seguida, pedir que façam o mesmo desenho, mas que agora utilizem todas as cores de lápis que possuem.

Desenvolvimento: Após a finalização dos desenhos pelos alunos, solicitar que observem os dois desenhos que fizeram e coloquem a mão na pintura que mais lhes agrada. Explorar a escolha de cada um e aproveitar o momento para explicitar que as cores são formas de deixar tudo mais bonito, por isso, não existe cores de menina ou de menino, pois o mundo todo é colorido e as pessoas vivem juntas nele e utilizam as coisas sem pensar nas cores. “Ou só os meninos podem ver o céu que é azul e andar na grama que é verde? Ou só as meninas podem comer morangos porque são vermelhos e ver flores que são cor de rosa”? Depois das respostas, mostrar imagens aos alunos de pinturas famosas para que observem as cores que os pintores utilizaram em seus quadros e falar, propositalmente, o nome de cada artista, enfatizando o fato de que as cores são utilizadas para que tudo fique mais bonito e somente isso.

Fechamento: Entregar as crianças massinha de modelar e propor que, juntas, criem um jardim com flores e insetos utilizando todas as cores disponíveis.

4º intervenção

Tema: Cuidados domiciliares e familiares

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Espalhar previamente pela sala de aula alguns objetos e papéis amassados (representando sujeira) e bagunça. Deixar que os alunos entrem no espaço e pedir para que sentem em seus lugares. Observar a reação das crianças e questioná-los se a sala de aula é assim mesmo e se em suas casas é assim também. Depois, pedir a ajuda de todos para que organizem a sala de aula como ela realmente deve ficar.

Desenvolvimento: Após a limpeza e organização do espaço, conversar com os alunos sobre a importância de mantermos a higiene dos lugares e a nossa higiene. Fazer questionamentos como: “Nas suas casas quem limpa e/ou organiza as coisas? Vocês ajudam? O papai ajuda a organizar a casa? ” Explorar as respostas dos alunos e iniciar uma reflexão sobre a importância das pessoas se ajudarem e ajudarem a manter os

ambientes em que convivem organizados e limpos, para o bem de todos que usufruem dos espaços. Explicar que, assim como na escola todos guardam os brinquedos, cuidam dos espaços da escola igualmente, em casa nosso dever é o mesmo até mesmo quando somos adultos. Propor aos alunos brincarmos de casinha, imaginando que todos moramos na mesma casa. Cada um escolherá seu papel de representação e faremos um grande “teatro”, entretanto, enquanto mediadora da atividade, estimularei os alunos a realizarem tarefas variadas para que desconstruam a ideia de que as mulheres devem cozinhar/ficar em casa e os homens trabalhar fora de casa.

Fechamento: Conversa com todos os alunos sobre o que mais gostaram de fazer durante a semana e o que aprenderam durante a mesma. Anotar no quadro da sala a opinião de cada um e, ao final das falas, mostrar o quanto aprenderam e como todos têm opiniões e gostos diferentes.

LINK DOS VÍDEOS QUE SERÃO UTILIZADOS:

Clube da Anitinha- Profissões: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dO34WjNwozc>>;

Mundo Bitá- A Boneca e o Boneco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4hmTy4mTCtc>>.

5. Cronograma:

| ATIVIDADES | Abr | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov |
|----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO | X | X | | | | | | |
| ARTIGO CIENTÍFICO | X | X | | | | | | |
| APLICAÇÃO DO FORMULÁRIO | | X | | | | | | |
| ELABORAÇÃO DO PROJETO | | | X | X | X | X | | |
| EXECUÇÃO | | | | | | | X | |
| AVALIAÇÃO | | | | | | | | X |

6. Recursos:

- *Humanos:* 01 acadêmica do curso de Serviço Social, 01 Assistente Social/Supervisora de Campo de Estágio e alunos do infantil V.

- *Físicos*: Sala de aula e pátio da escola;

- *Materiais*: 500 folhas de sulfite A4; 10 caixas de lápis de cor; 10 caixas de massinha de modelar; 01 pendrive; 01 boneca; 01 toalha de banho; 01 sabonete infantil; 01 banheira infantil; pedaços de tecido para vendar os olhos na atividade; fita adesiva transparente; bola; giz de lousa- cedido pelo Juizado, além de recursos audiovisuais (Aparelho televisor para transmissão de vídeos) - cedido pela escola.

-*Financeiros*:

| ITÊM DE DESPESA | VALOR UNITÁRIO | QUANTIDADE | VALOR TOTAL |
|----------------------------------|----------------|------------|-------------|
| Resma de 500 folhas sulfite A4 | R\$ 23,88 | 1 | R\$ 23,88 |
| Caixa de lápis de cor (12 cores) | R\$ 5,00 | 10 | R\$ 50,00 |
| Massinha de Modelar | R\$ 3,80 | 10 | R\$ 38,00 |
| Pendrive | R\$ 32,21 | 1 | R\$ 32,21 |
| Boneca | R\$ 20,00 | 1 | R\$ 20,00 |
| Toalha de banho | R\$ 10,00 | 1 | R\$ 10,00 |
| Sabonete infantil | R\$ 2,00 | 1 | R\$ 2,00 |
| Banheira infantil | R\$ 15,00 | 1 | R\$ 15,00 |
| Tecido | R\$ 15,00 | 1 | R\$ 15,00 |
| Bola | R\$ 5,00 | 1 | R\$ 5,00 |
| Fita adesiva | R\$ 2,50 | 1 | R\$ 2,50 |
| Caixa de giz de lousa | R\$ 7,00 | 1 | R\$ 7,00 |

Total de recursos financeiros do projeto: R\$ 220,59.

7. Avaliação:

A avaliação ocorrerá durante os encontros realizados, de forma contínua, considerando as interações ocorridas, bem como o conhecimento prévio das crianças e a construção/reconstrução de suas ideias a respeito do tema em questão.

Como forma de registro da avaliação das crianças em relação às intervenções, será entregue uma folha de sulfite com três rostos: um representando satisfação, outro

representando indiferença e o último representando insatisfação, em seguida, serão solicitadas que os infantes pintem a que representa seu sentimento após a intervenção. Posteriormente, será coletada oralmente a percepção dos professores sobre a temática trabalhada.

Assim, ao término de cada intervenção, será analisada se a metodologia foi adequada para o alcance dos objetivos, quais as fragilidades e potencialidades do projeto visando o aprimoramento das intervenções propostas.

REFERÊNCIAS

CFESS. Lei nº 8.662/1993. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

ESPLENDOR, E. V. S; BRAGA, E. R. M. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola**. Anais do SIES - Simpósio Internacional de Educação Sexual da UEM. 2007. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2009/109.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1994.

TILLY, L. A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Trad. VIEIRA, Ricardo Augusto. Cad. Pagu. Campinas/SP, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/indez/cadpagu/article/view/1722>>. Acesso em: 06 jun.2019.

RESULTADOS

Um projeto piloto foi desenvolvido em 2020 com uma turma de educação infantil (nível 5) de escola particular, abrangendo 14 alunos e respectivos professores. Almeja-se a expansão das ações de acordo com as demandas apresentadas no município.