

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA
CONTRA AS MULHERES: A WEBQUEST COMO PROPOSTA
EDUCATIVA**

RENATA SANTOS PEDREIRA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA
AS MULHERES: A WEBQUEST COMO PROPOSTA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada por Renata Santos Pedreira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientadora:

Prof^(a). Dr(a).: Fabiane Freire França

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P372r

Pedreira, Renata Santos

Representações sociais de docentes sobre a violência contra as mulheres : a *WebQuest* como proposta educativa / Renata Santos Pedreira. -- Maringá, PR, 2023. 133 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Representações sociais - Docentes. 2. Violência contra as mulheres. 3. Brasil [Lei n. 14.164 de 10 de junho (2021)] - Prevenção da violência contra a mulher - Currículo - Educação básica. 4. *WebQuest*. I. França, Fabiane Freire, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.2681

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

RENATA SANTOS PEDREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA
AS MULHERES: A WEBQUEST COMO PROPOSTA EDUCATIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). Dr(a). Fabiane Freire França (Orientadora) –
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^(a). Dr(a). Claudia Piori – Universidade Estadual do
Paraná – Unespar – *Campus* de Curitiba II

Prof. Dr. Isaías Batista de Oliveira Júnior – Universidade
Estadual de Maringá - UEM

Data de Aprovação: 23/06/2023

Dedico este trabalho, de modo especial, aos meus pais, Edinaldo e Gerasina, que em meio a tantos desafios não mediram esforços para me apoiar em meus estudos e sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao final desse percurso, é preciso pensar em todas as vivências passadas durante a construção dessa pesquisa e, acima de tudo, agradecer. Nessas linhas, quero deixar a minha gratidão às pessoas e aos lugares que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente, a Deus, aquele que me guiou e me guia diariamente. Presença e proteção constante em minha vida.

À minha amada mãe Gerasina, e ao meu amado pai Edinaldo, pelo apoio incondicional em minhas escolhas. Por sempre me mostrarem a importância dos estudos e, incansavelmente, me incentivarem a buscar e lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos Gislaine e Ronaldo, por estarem presentes em todas as etapas da minha vida. E à minha sobrinha Mariana, meu maior presente.

Ao meu amor Mayckon, marido e amigo, por todo apoio e suporte em todos os momentos. Companheiro e incentivador constante durante todo esse processo. Te amo!

À minha eterna orientadora, Professora Doutora Fabiane Freire França, por estar presente em mais uma etapa da minha vida. Obrigada por toda atenção, suporte e dedicação, pelas palavras amigas que me tranquilizavam, por todo “vai dar certo”, “acalme-se” ditos nas orientações e conversas pelo *WhatsApp*.

Agradeço aos membros da banca, Professora Doutora Claudia Priori e Professor Doutor Isaias Batista de Oliveira Júnior, pelas contribuições durante todo esse processo, feitas de uma maneira tão humana e admirável. Levarei para a vida suas narrativas e ensinamentos!

À Universidade Estadual de Maringá, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE, por todo suporte.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), por proporcionar discussões e contribuições que foram pertinentes a essa pesquisa.

Também quero agradecer imensamente à Secretaria Municipal de Educação de Borrazópolis – PR, em especial às treze professoras que se propuseram realizar a pesquisa, e que fazem parte dos dois Centros de Educação Infantil e das duas Escolas municipais. Obrigada por abrirem espaço para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

A todos/as amigos/as que estiveram comigo durante estes dois anos de pesquisa, em especial, ao casal Marjori e Bruno, e nosso pacotinho Sayuri. E à minha companheira de mestrado Tayná, pelo amparo nas horas das angústias, pelas conversas e por todas as contribuições.

Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.
(Simone Beauvoir)

PEDREIRA, Renata Santos. **Representações sociais docentes sobre a violência contra mulheres: a *WebQuest* como proposta educativa**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Freire França. Maringá, 2023.

RESUMO

A violência contra as mulheres possui raízes históricas na sociedade brasileira e ainda é perpetuada no contexto atual, portanto, defendemos o combate a todas as manifestações de violência contra as mulheres e reconhecemos a escola como um espaço de resistência e formação social. Para tanto, o objetivo desta pesquisa consistiu em investigar as representações sociais de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, sobre a violência contra as mulheres. Esse objetivo se desdobra em outros três objetivos específicos, a saber: 1) Compreender as discussões e teorizações sobre a violência contra as mulheres, com a finalidade de interpretar as representações sociais e o papel da educação; 2) Analisar as representações sociais de professores/as da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica; 3) Averiguar, junto às docentes, se há práticas pedagógicas sobre violência contra as mulheres na sala de aula e propor indicações de materiais via *WebQuest*. Os problemas que mobilizaram a pesquisa foram: quais as representações sociais que as docentes do município de Borrazópolis - PR têm sobre a violência contra as mulheres? As escolas promovem formações docentes e práticas pedagógicas que combatam a violência contra as mulheres? Como aporte teórico e metodológico, utilizamos os Estudos de Gênero e a Teoria das Representações Sociais. Também nos baseamos em pressupostos da Lei 14.164 de 10 de junho de 2021, que inclui 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. Nos ancoramos em uma abordagem quali-quantitativa e construímos uma *WebQuest*, *website* como estratégia de formação continuada sobre violência contra as mulheres, que disponibilizamos para as escolas do campo investigado, como proposta de experiência pedagógica. Para compreendermos as Representações Sociais das docentes, empregamos os seguintes instrumentos de pesquisa: a) O questionário sociodemográfico, que foi analisado de forma quantitativa, a fim de identificar o perfil das participantes; b) A realização de 13 entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas mediante os pressupostos da abordagem cultural, da Teoria das Representações Sociais. Com os resultados, constatamos que ainda existem representações sociais legitimadas em um modelo patriarcal. Também verificamos que, mesmo com uma legislação que exija as discussões de violência contra as mulheres no espaço escolar, ainda há uma ausência de práticas educativas e formações de professores/as sobre a temática. Por fim, sugerimos a *WebQuest* como proposta de experiência pedagógica, uma ferramenta *on-line*, com conteúdos sistematizados sobre a violência contra as mulheres e a educação escolar, que foi disponibilizada para as professoras e nos abriu espaço para propor uma educação em direitos humanos nas escolas.

Palavras-chave: Educação; Violência contra as mulheres; Representações Sociais; Lei 14.164/2021; *WebQuest*.

PEDREIRA, Renata Santos. **Social Representations of teachers violence against women: the WebQuest as an educational proposal.** 133 f. Dissertation (Master Degree in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Fabiane Freire França. Maringá, 2023.

ABSTRACT

Violence against women has historical roots in Brazilian society and is still perpetuated nowadays. We fight all types of violence against women and recognize school as a space of resistance and social formation. Therefore, the objective of this research is to investigate social representations of teachers, from Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education to Basic Education, about violence against women. This objective unfolds into three specific objectives, namely: 1) Understanding discussions and theorizations about violence against women, with the purpose of interpreting social representations and the role of education; 2) Analyzing social representations of 13 (thirteen) teachers of Early Childhood Education and early years of Basic Education; 3) Verifying, together with teachers, if there are pedagogical practices on violence against women in the classroom and propose indications of materials via WebQuest. The questions that mobilized this research were: what are the social representations that teachers in the municipality of Borrazópolis-PR have about violence against women? Do schools promote teacher training and pedagogical practices that combat violence against women? As a theoretical and methodological contribution, we used Gender Studies and the Theory of Social Representations. We also based the present study on the assumptions of the Law 14.164 from June 10, 2021, which includes content on violence prevention against women in Basic Education curriculum and establishes a School Week for the Elimination of Violence against Women. This study is based on a qualitative and quantitative approach to build a WebQuest, a website as a strategy for ongoing education on violence against women, which we make available to schools in the investigated field, as a proposal for pedagogical experience. In order to understand Teachers' Social Representations we used the following research instruments: a) A sociodemographic survey, which was analyzed quantitatively, in order to identify participants' profiles; b) Conducting 13 semi-structured interviews, which were analyzed based on the assumptions of the cultural approach, of the Theory of Social Representations. Through the results we found there are still social representations validated in a patriarchal model. We also found that even though legislation requires discussions of violence against women inside school space, there is still lack of educational practices and teacher training on the subject. Finally, we suggest WebQuest, as a proposal for a pedagogical experience, an online tool, with systematized content on violence against women and school education, which was made available to the teachers, and created room for us to propose human rights education inside schools.

Keywords: Education; Violence against Women; Social Representations; Law 14.164/2021; WebQuest.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tipos de violência contra as mulheres

QUADRO 2 - Homicídio de Mulheres e Feminicídios no Brasil

QUADRO 3 - Pesquisas sobre violência contra mulheres ou violência de gênero e formação docente

QUADRO 4 - Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação

QUADRO 5 - Identificação das instituições de ensino

QUADRO 6 - Dados de identificação das participantes sobre seu perfil pessoal

QUADRO 7 - Dados de identificação das participantes sobre seu perfil profissional

QUADRO 8 - Questionário da *WebQuest*

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Ocorrências de violência doméstica em Borrazópolis - PR segundo a Polícia Militar do município

GRÁFICO 2 - Conhecimento sobre a Lei 14.164/2021

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - O município de Borrazópolis – PR

IMAGEM 2 - Mulheres

IMAGEM 3 - Nuvem de palavras “mulheres”

IMAGEM 4 - Nuvem de palavras “violência contra as mulheres”

IMAGEM 5 - Página Inicial

IMAGEM 6 - Introdução

IMAGEM 7 - Tarefa

IMAGEM 8 - Processo

IMAGEM 9 - Recursos

IMAGEM 10 - Avaliação

IMAGEM 11 - Conclusão

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BOU – Boletim de Ocorrências Unificado
- ONU – Organização das Nações Unidas
- CEDAW – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
- CSW – Comissão sobre o Status da Mulher
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
- TRS – Teoria das Representações Sociais
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

2	VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	26
2.1	Diálogo entre as Representações sociais e os estudos de gênero	34
2.2	As raízes da violência contra as mulheres: patriarcado, dominação masculina e submissão	37
2.3	Violência contra as mulheres e as representações sociais de gênero	49
2.4	Estudos de violência contra as mulheres e formação docente: o que dizem as pesquisas acadêmicas?	52
2.5	Violência contra as mulheres e espaço escolar: a aplicação da Lei 14.164 de 10 de junho de 2021	61
3	MULHERES, TERRITÓRIOS E TRAJETÓRIAS: CAMINHOS DA PESQUISA	66
3.1	O trajeto até as escolas	68
3.2	Por trás de toda pesquisa tem os instrumentos	71
3.2.1	O questionário sociodemográfico	72
3.2.2	A entrevista	72
3.2.3	O perfil das participantes: docência e experiências	74
4	(IN)VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: REPRESENTAÇÕES, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES	79
4.1	Mulheres, violências e objetivações	79
4.2	Representações das discussões de violência contra as mulheres nas escolas: diálogos possíveis	93
4.3	Basta um <i>click</i> : problematizando representações por meio da <i>WebQuest</i>	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

*Não serei livre enquanto alguma mulher for prisioneira,
mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas.*
Audre Lorde

Articulamos o pensamento de Audre Lorde (1981) às discussões acadêmicas desse estudo. Propomos uma escrita de resistência e de luta diante de tantas pautas e intersecções de raça, etnia, sexualidade, dentre outras. Com efeito, pretendemos trazer visibilidade para a temática, visto que a ideologia patriarcal procura colocar as mulheres em uma posição de inferioridade, e isso está naturalizado em nossas mentes, atravessa nossos discursos e representações, se tornando um dos principais obstáculos para as mulheres escaparem das manifestações de violências.

Antes de darmos continuidade, uma inquietação pode surgir sobre a maneira que referencio os/as estudiosos/as no decorrer desse estudo, pois escolho a citação no formato não convencional das normas da ABNT. Explico, aqui, os motivos que me fizeram escrever o primeiro nome do/a autor/a na primeira vez que o/a citamos, como já realizado nesta introdução.

Davis, Frank, Gouges, Gonzáles e Franco, quando lemos ou ouvimos esses sobrenomes quem passa pela nossa mente? O Davis ou a Davis? O Frank ou a Frank? Infelizmente, para mim, durante muito tempo, quando lia apenas o sobrenome de um/a autor/a sempre imaginava um homem por trás dos escritos.

E para a surpresa das pessoas, Davis se refere à Angela Davis, ativista que luta pelos direitos humanos da população negra e das mulheres nos Estados Unidos. Anne Frank, a adolescente, alemã, de origem judia, que documentou sua vida escondida durante o Holocausto, em um diário, que se tornou um dos livros mais famosos do mundo. Olympe de Gouges, ativista política, feminista, defensora dos direitos das mulheres, escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, e devido aos seus ideais e escritos foi guilhotina. E, por fim, Lélia Gonzáles, que foi ativista e pioneira nas discussões sobre a relação entre gênero e raça no Brasil. Quantas outras mulheres protagonistas vocês conhecem?

Ao longo da história, nós, mulheres, fomos silenciadas, como bem disse Simone de Beauvoir: “[...] o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens” (Simone de BEAUVOIR, 1970, p.15). A história considerada oficial foi produzida por homens e por que não por homens e mulheres? Ou pela humanidade? A história, a linguagem, foi criada tendo como referência um sistema patriarcal. Não podemos aceitar e naturalizar esse modelo sexista e misógino de sociedade, que constantemente exclui as mulheres das lutas e da produção da nossa história, como forma de manutenção do poder.

Em virtude disso, durante a escrita dessa dissertação, mencionamos, na primeira vez que citamos, o primeiro nome nas discussões desta pesquisa, para marcar o protagonismo dessas/es autoras/es, já que apenas com o sobrenome não fica evidente quem está por trás dos escritos. Acreditamos que, dessa maneira, daremos visibilidade e voz às mulheres autoras que foram silenciadas na história, na linguagem e nos discursos.

E qual caminho podemos trilhar para desnaturalizar, enfrentar, prevenir e combater a violência contra as mulheres? Para essa pesquisa, escolhemos o espaço que aprendemos, nos relacionamos e passamos tanto tempo das nossas vidas: a escola. Considerada um espaço que produz e reproduz as relações de gênero (Guacira L. LOURO, 1997, 1999; Daniela AUAD, 2006; Dagmar E. E. MEYER, 2013).

Para bell hooks¹ (2013), a sala de aula é um ambiente de possibilidades, concordamos que, nesse espaço, temos a chance de, coletivamente, cruzar fronteiras, trabalhar para a liberdade e transgredir. Por isso, acreditamos que a educação é um dos caminhos para lutarmos contra todas as formas de opressão e desigualdade. E ao levarmos uma experiência pedagógica para a escola, com a *WebQuest* pretendemos avançar nas reflexões, permitir que os/as professores/as acessem, com apenas um clique, conteúdos pertinentes sobre o papel da escola no enfrentamento a violência contra as mulheres.

Acreditamos que a reprodução de estereótipos de gênero gera a violência, pois constrói identidades sociais que propõem papéis distintos a meninas e meninos

¹ Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks, em homenagem a sua bisavó materna, conhecida pela coragem em dizer a verdade. A autora emprega seu nome com iniciais minúsculas como um posicionamento político que pretende romper com as convenções linguísticas, objetivando destaque em sua escrita e não à sua pessoa.

de acordo com padrões hegemônicos ancorados nas relações de poder. Em virtude disso, destacamos como tema desta pesquisa a escola como um espaço de luta, enfrentamento e combate à violência contra as mulheres.

A escolha da temática *violência contra as mulheres* se deu por razões de ordem pessoal, científica e social. Relato, nesse momento, os motivos que me fizeram escolher a violência contra as mulheres como objeto e pesquisa. Relatos pessoais que justificam a escrita dessa parte da Introdução na primeira pessoa do singular. As discussões de gênero foram apresentadas durante meu percurso acadêmico, no curso de Pedagogia na Unespar – *campus* de Campo Mourão-PR, durante os anos de 2010 a 2013. No entanto, engana-se quem pensa que isso ocorreu durante as disciplinas previstas na Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia, mas sim pela voz da professora Fabiane Freire França, que promovia essa pauta nos espaços da UNESPAR.

“Você tem que ter brilho nos olhos pela pesquisa”, foi a frase que ela disse quando apresentou e me convidou a participar das discussões de gênero, uma temática que até então não se ouvia pelos corredores daquela Universidade. Foi a partir de então que debates começaram a atravessar meus discursos, estudos e pautas, que se materializaram em dois projetos de Iniciação Científica e um artigo de conclusão de curso, descritos a seguir.

A princípio, reconheci os Estudos de Gênero como um campo de luta ao realizar as pesquisas de Iniciação Científica: *As representações de gênero no ambiente escolar: um debate para além das construções contemporâneas* (Fabiane F. FRANÇA; Renata SANTOS, 2012); *Discussões em torno das representações de gênero no ambiente escolar: em busca do reconhecimento da diferença* (FRANÇA; SANTOS, 2013) e, por fim, produzir o artigo de conclusão de curso: *A problematização das representações de gênero e sexualidade em um ambiente não formal* (FRANÇA; SANTOS, 2013).

A primeira pesquisa de iniciação científica, realizada em 2012, teve como objetivo compreender o gênero como uma categoria útil de análise (Joan SCOTT, 1995). Após observar as conversas, posturas, comportamentos e representações de professores/as em oficinas que abordavam a temática e articular com os textos lidos, percebi a necessidade de problematizar o tema e, com isso, desconstruir certos estereótipos com a finalidade de educar para o reconhecimento das diferenças e condições de igualdade. O segundo projeto de iniciação científica objetivou

investigar as representações de gênero e sexualidade de docentes do Ensino Fundamental e Médio, de um Colégio Estadual da cidade de Boa Esperança-PR, por meio de uma entrevista semiestruturada e de uma oficina, com duração de 4 horas, com os/as docentes.

Por fim, ao realizar o último estágio da minha graduação e, com isso, elaborar o artigo de conclusão de curso intitulado *A problematização das representações de gênero e sexualidade em um ambiente não formal*, tivemos ciência da necessidade de discutir as compreensões conceituais de gênero, sexo e sexualidade com adolescentes no espaço não escolar. Essa pesquisa objetivou investigar como se constituem as representações de gênero e sexualidade de adolescentes, de uma comunidade de tratamento de reabilitação para o uso de álcool e outras drogas, e trouxe como resultado a necessidade de promover debates e reflexões acerca dos estudos de gênero e sexualidade nas instituições sociais, a fim de romper com representações carregadas de preconceitos e desigualdade, que acabam por marginalizar e violentar os direitos das pessoas.

Ao iniciar minha carreira como docente em uma escola municipal, em Campo Mourão-PR, que atende alunos/as da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alguns discursos que estão entranhados na sociedade e que geram desigualdade, anulações, preconceitos, etc. (FOUCAULT, 1984) eram ditos por colegas professores/as e sempre me incomodaram. Essas práticas estão objetivadas na sociedade e geram desigualdades, anulações, preconceitos, etc., elas buscam justificar e oprimir comportamentos, como quando os meninos manifestavam ações agressivas: “meninos são assim mesmo”, “ele faz isso porque gosta de você”, ou quando um aluno levou uma boneca no dia do brinquedo da Educação Infantil: “você acreditam que o menino trouxe uma boneca no dia do brinquedo? Ele não nega que vai ser gay”. Frases que reforçam estereótipos de desigualdade de gênero, evidenciando o que é socialmente esperado por meninos, diferente do que é esperado para meninas.

Ao reconhecer a categoria de gênero como uma construção social, compreendemos que muitas performances foram naturalizadas ao longo do tempo, construções essas baseadas em relações de poder que associam o feminino à fragilidade, passividade e afins, enquanto o masculino é associado à agressividade, força e coragem (AUAD, 2006).

Desse modo, essa pesquisa é fruto de muitas inquietações que se intensificam quando verificamos que, no ano de 2020, ano pandêmico, 1 a cada 4 mulheres brasileiras, acima de 16 anos, afirmaram ter sofrido algum tipo de violência (FBSP², 2021). Foi registrado 1 chamado de violência doméstica por minuto, 230.160 registros de lesão corporal dolosa por violência doméstica na Polícia Civil e 1.319 mulheres foram vítimas de feminicídio, no Brasil, em 2021 (FBSP, 2021).

O Estado do Paraná ocupa a 7ª posição em crimes de feminicídio, com 75 feminicídios em 2021, dentre as 27 unidades da federação, ficando atrás apenas de Minas Gerais (152), São Paulo (136), Rio Grande do Sul (96), Bahia (88) e Pernambuco (85) (FBSP, 2022). Além de dados alarmantes, vivenciamos um contexto social e político no país, “[...] no qual as políticas de promoção de igualdade de gênero estão sob intenso ataque de forças conservadoras que visam cercear os direitos das mulheres conquistados nas últimas décadas” (PASINATO; LEMOS, 2017, p. 12).

Mesmo com o aparato legal composto pela Lei Maria da Penha, nº 11.340, de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006), e a Lei Federal do Feminicídio 13.104/15, implementada em 2015 para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (BRASIL, 2015), a violência contra as mulheres no Brasil ainda é alarmante. Por que somos um país que agride e mata tantas mulheres?

A violência contra as mulheres atravessa a história da sociedade, porém, na maioria dos casos, é naturalizada e silenciada, vista como algo comum em nossas vidas, mesmo com legislações e medidas de enfrentamento que criam mecanismos de denúncias e prevenção. É necessário mudar a mentalidade das pessoas, pois é ela que coloca as mulheres em posição de inferioridade e estabelece a supremacia masculina. A consequência é a naturalização da violência, vista como natural, pois a ideologia do patriarcado estabelece que os homens dominem e sejam superiores a nós mulheres, caso argumentos não sejam necessário, que seja, por meio da violência.

Uma pesquisa de cunho científico é o início para a construção de uma educação não sexista. Em virtude disso, nosso problema de pesquisa envolveu os seguintes questionamentos: quais são as representações sociais que docentes do

² Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>.

município de Borrazópolis-PR têm sobre a violência contra as mulheres? As escolas promovem formações docentes e práticas pedagógicas que combatam a violência contra as mulheres? Uma vez que temos em mãos esses dados, podemos problematizar olhares e discursos sexistas, que são vistos como naturais e são reproduzidos nos espaços educativos e nas práticas pedagógicas, contribuindo para a manutenção da violência.

A partir da análise dos dados levantados, objetivamos investigar as representações sociais das docentes sobre a violência contra as mulheres, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Esse objetivo se desdobra em outros três objetivos específicos, a saber: 1) Compreender as discussões e teorizações sobre a violência contra as mulheres, com a finalidade de interpretar as representações sociais e o papel da educação; 2) Analisar as representações sociais das professoras da Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica; 3) Identificar, junto às docentes, se há práticas pedagógicas sobre violência contra as mulheres na sala de aula e propor indicações de materiais via *WebQuest*. A proposta dessa experiência pedagógica, a *WebQuest*, surge para introduzir formações e conteúdos teóricos/ pedagógicos, que possam problematizar tais discussões no espaço e nas práticas escolares.

Para incluirmos as discussões de violência contra as mulheres no espaço escolar, nos respaldamos na Lei 14.164/2021, que altera a Lei nº9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e inclui 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. Entendemos que a escola deve ser um espaço de estudos sobre violência contra as mulheres e direitos humanos, uma vez que tais discussões podem fazer a diferença e contribuir para a compreensão de como a violência contra as mulheres tem raízes históricas e como ela se manifesta na vida de meninas e mulheres.

Nós que, enquanto professoras/es, podemos identificar, problematizar e formar sujeitos críticos, humanizados, precisamos reconhecer a escola como um campo de possibilidades, para construir uma educação não sexista, humanística, plural, transgressora e que não (re)produza a violência. Acreditamos que a educação nesse viés poderá contribuir para o reconhecimento das diferenças e a igualdade de gênero.

Para amparar teórica e metodologicamente a pesquisa, nos respaldamos nos Estudos de Gênero como um campo interdisciplinar de pesquisa. Esse campo nos oportuniza problematizar representações binárias e fixas, pois entende que a cultura é um espaço de luta e de produção de significados. “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder” (Tomaz T. SILVA, 2011, p. 133-134). Os Estudos de Gênero evidenciam que os objetos da análise são produtos de uma construção social e que muitas dessas construções são naturalizadas, dessa forma, o objetivo é desconstruir e problematizar essa naturalização (SILVA, 2011).

Como autoras de referência, nos baseamos em Heleieth Saffioti (2015), Wania Pasinato (2006; 2017) que discutem teoricamente sobre a violência contra as mulheres; Guacira L. Louro (1997;1999), Joan Scott (1995), Fabiane F. França (2014; 2022), hooks (2013), entre outros/as autores/as que compreendem os estudos de gênero como campo de pesquisa e discussão, e reconhecem a escola e a formação docente como uma possibilidade de construir uma educação em direitos humanos não sexista e libertadora.

Levantamos como hipótese a ausência de formação destinada às/aos professoras/es sobre violência contra mulheres e a falta de discussão da temática no espaço educativo, mesmo com a efetivação da Lei 11.340/2006 e da Lei 14.164/2021, que prevê conteúdos sobre a temática nos currículos escolares e a promoção de campanhas educativas de prevenção.

Desenvolvemos nossa pesquisa por meio de uma abordagem quali-quantitativa, uma pesquisa de campo, com 13 docentes, mulheres, de dois Centros de Educação Infantil e duas Escolas Municipais.

O percurso desse estudo se inicia quando apresento a proposta para as escolas e centros de Educação Infantil. Ao todo, 13 professoras concordaram em participar da pesquisa. Após os horários agendados, me desloquei até os espaços para realizar a pesquisa que se desdobrou em três instrumentos, todos realizados no mesmo dia, já que demandava pouco tempo. O primeiro se configurou em um instrumento quantitativo, por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico, elaborado por nós, para identificar aspectos pessoais e profissionais das participantes. Após esse momento, realizei uma entrevista semiestruturada, com essas docentes para compreender suas representações

sociais. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), com as contribuições de Moscovici (2011), Sandra Jovchelovitch (2008), Denise Jodelet (2001) e Alda J. Alves Mazzotti (1994; 2002).

Após realizar a pesquisa com todas as docentes, construímos uma *WebQuest*, uma proposta pedagógica, com conteúdos sobre o enfrentamento à violência contra as mulheres, que disponibilizamos às participantes via *whatsapp* e aos contatos institucionais da escola. Pela *WebQuest*³, sistematizamos e organizamos os conteúdos como sugestão de um espaço de intervenção e aprendizado *on-line*.

A proposta da *WebQuest* surgiu como uma estratégia de formação continuada, nela as professoras poderiam conhecer mais sobre a Lei 14.164/2021 e acessar conteúdos que pretendem problematizar e repensar o espaço escolar e as práticas pedagógicas, bem como apoiar ações de enfrentamento à violência contra as mulheres e promover uma educação em direitos humanos.

Essa dissertação está organizada em cinco seções, sendo a primeira essa Introdução. Na segunda seção, abordamos as discussões de violência contra as mulheres, representação social e educação. Para aprimorarmos essa discussão, dividimos a segunda seção em cinco subtópicos: o primeiro pretende trazer um diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e os Estudos de Gênero; o segundo aborda as raízes da violência contra as mulheres e a idealização da mulher brasileira; no terceiro, abordamos a violência contra as mulheres como uma representação social de gênero; no quarto subtópico, sintetizamos uma revisão de literatura dos estudos de violência contra as mulheres e formação docente. Por fim, adentramos no *lócus* da nossa pesquisa: a violência contra as mulheres, o espaço escolar e a aplicação da Lei 14.164 de 10 de junho de 2021.

Na terceira seção, discorremos sobre a trajetória da pesquisa, apresentamos a cidade do estudo, Borrazópolis-PR, e os casos de violência contra as mulheres que foram notificados. Na sequência, reconhecemos a escola com um espaço de luta e apresentamos as participantes da pesquisa. Ao final, tratamos dos instrumentos da pesquisa utilizados para atingir os objetivos: a) Questionário sociodemográfico; e b) A entrevista.

³ Disponível em: <https://sites.google.com/view/violenciacontramulher-webquest/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>

Na quarta seção, analisamos e compreendemos as representações das docentes sobre violência contra as mulheres, com base na Teoria das Representações Sociais – TRS, e desenvolvemos a *WebQuest*⁴ como uma proposta pedagógica que foi apresentada e divulgada para as participantes da pesquisa. Na última seção, apresentamos as considerações finais a partir da análise dos resultados da pesquisa.

⁴Disponível em: <https://sites.google.com/view/violenciacontramulher-webquest/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>

[https://sites.google.com/view/violenciacontramulher-](https://sites.google.com/view/violenciacontramulher-webquest/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0)

2 VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

*Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela
tampouco a sociedade muda
(Paulo Freire)*

Nesta seção, teorizamos os conceitos norteadores da nossa pesquisa: violência contra as mulheres, Representações Sociais e Educação. Assumimos uma perspectiva que compreende a violência contra as mulheres como um ato baseado no gênero, atravessada por relações de poder.

No nosso imaginário social, reverberam representações sociais que contribuem para (re)produzir a violência, edificar poder, força e virilidade ao homem, ao mesmo tempo, consolidam as mulheres como submissas e frágeis. Acreditamos que a educação tem um papel fundamental para problematizar essas representações e combater a violência contra as mulheres. Ademais, precisamos que essas discussões sejam pautas das formações dos/as professores/as das redes de ensino, para que todos/as reconheçam a escola como um espaço de superação da violência contra as mulheres e promoção de uma cultura de igualdade de gênero e direitos humanos.

Mas, afinal, o que é violência? Maria Cecília de S. Minayo (1994) salienta que não se conhece nenhuma sociedade em que a violência não se manifestou. Entender a violência e sua origem, com o objetivo de prevenir e eliminar tal fenômeno da sociedade, é uma preocupação antiga, uma vez que “[...] a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade” (MINAYO, 1994, p 7).

Segundo José V. Tavares dos Santos (2002), a violência social contemporânea pode ser entendida como um ato de excesso, baseado em relações de poder. O ato da violência se enquadra em uma rede de dominação que inclui várias categorias, como a de gênero, etnia, faixa etária, social, etc. Em suma, a violência é entendida como um dispositivo de poder, que, por meio, do uso da força e da coerção, produz dano social às relações. Como analisa o autor,

a idéia de força, ou de coerção, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia, a um grupo étnico ou cultural. Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder - tanto nas estratégias de dominação do poder soberano quanto nas redes de micropoder entre os grupos sociais - caracteriza a violência social contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 18).

Para Dagmar Meyer (2009), a violência ocupa nossas vidas todos os dias. A violência apresenta uma complexidade e uma pluralidade de significações, contudo, “ao admitirmos essa complexidade, estamos assumindo que aquilo que se entende, se nomeia, se pratica e se sofre como violência muda ao longo do tempo, e também no mesmo tempo, nas diferentes sociedades e nos grupos culturais” (MEYER, 2009, p. 214). “Nunca vivemos tempos tão violentos é uma frase-síntese desse processo de familiarização, quase naturalização, de uma ‘condição’ que nos é apresentada como sendo constitutiva da vida nas sociedades contemporâneas” (MEYER, 2009, p. 213).

O mesmo podemos considerar quando nos referimos à violência contra as mulheres, pois

o drama da violência contra a mulher faz parte do cotidiano das cidades, do país e do mundo. É pouco comovedor porque é por demais banalizado, tratado como algo que faz parte da vida; tão natural que não se pode imaginar a vida sem sua existência. É um fenômeno antigo que foi silenciado ao longo da história, e passou a ser desvendado há menos de 20 anos (Maria A. A. TELES; Monica de MELO, 2002, p. 11).

A Convenção de Belém do Pará (1994) define a violência contra as mulheres como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (Capítulo I, Artigo 1º).

No mesmo caminho, as autoras Lídia Ester Lopes da Silva e Maria Liz Cunha de Oliveira explicam que

a violência contra a mulher (VCM) consiste em qualquer ato violento baseado no gênero, que resulte, ou tenha probabilidade de resultar, em dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, incluindo a ameaça de praticar tais atos, a coerção ou privação arbitrária da liberdade em ambiente público ou privado (ONU). A

violência sofrida pelas mulheres também pode ser denominada violência doméstica (VD) ou violência de gênero (VG) e consiste em um fenômeno extremamente complexo, que atinge mulheres em todas as partes do mundo [...] (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 3524).

Para a autora Myrian C. Sartori (2017, p. 121), as violências decorrentes da desigualdade de poder entre homem e mulher passam a ser conceituadas como violência de gênero, “[...] e esta como uma categoria mais geral de violência, em que estariam inseridas as outras violências sofridas pelas mulheres: violência doméstica, violência conjugal, assédio moral e sexual, tráfico de mulheres, estupro, violência familiar”. Nesse sentido, “[...] há um consenso de que a categoria gênero abre caminho para um novo paradigma no estudo das questões relativas às mulheres” (Cecília M. SANTOS, Wânia P. IZUMINO, 2005, p. 155).

Nesse processo, é indispensável apresentarmos o conceito de gênero proposto pela historiadora Scott (1995), que define gênero como uma categoria de análise histórica:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (SCOTT, 1995, p. 86).

Para a autora, ainda “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Também compartilhando desse pensamento, França (2016, p.05) explica que “[...] o conceito de gênero é uma produção histórico-social, permeada por relações de poder, interesses, conflitos, contradições e negociações entre indivíduos e grupos”.

Aliado a tais aspectos, pesquisadoras/es das áreas da sociologia, antropologia e de outras ciências humanas começaram a utilizar a categoria gênero para evidenciar as desigualdades socioculturais presentes nas relações entre homens e mulheres, tanto no espaço público como no privado, que determinam papéis de dominação e submissão (TELES; MELO, 2002). A partir desse raciocínio, as autoras definem violência de gênero como,

[...] uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Ele demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (TELES; MELO, 2002, p. 18).

Em virtude dos conceitos mencionados, Pasinato (2006) explica que é preciso se atentar sobre a violência de gênero como sinônimo de violência contra as mulheres, visto que a primeira é muito mais ampla, pois acontece nas relações sociais permeadas de poder. Assim,

a redução aqui verificada – de violência de gênero a uma violência praticada contra a mulher - parece refletir a prática atual do movimento de mulheres no Brasil. Em todas as campanhas, seminários, debates, propostas de políticas públicas e discursos, fala-se sobre violência de gênero. No entanto, o conceito de gênero, tal como formulado por Scott (1988), [...], é mais amplo do que a categoria 'mulher' e traz, em sua definição, um grande leque de possibilidades de análise a respeito da participação feminina na sociedade, inclusive nas situações de violência (PASINATO, 2006, p. 147-148).

No mesmo sentido, Safiotti (2015, p. 73) também pede atenção quando nos referimos aos termos violência de gênero e violência contra as mulheres, afinal “há, no Brasil, uma enorme confusão sobre os tipos de violência. Usa-se a categoria violência contra mulheres como sinônimo de violência de gênero. Também se confunde violência doméstica com violência intrafamiliar”, afinal

[...] gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Isto não significa que uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres não possa figurar sob a rubrica de violência de gênero. A disputa por uma fêmea pode levar dois homens à violência, o mesmo podendo ocorrer entre duas mulheres na competição por um macho. Como se trata de relações regidas pela gramática sexual, são compreendidas pela violência de gênero. [...] Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura (SAFFIOTTI, 2015, p. 75).

Diante de tais constatações, vale expor que a violência de gênero é abrangente, não está apenas reduzida, como bem explica as autoras, ao gênero

feminino, no entanto, a pesquisa em questão assume violência de gênero como sinônimo de violência contra as mulheres, e assim dialogamos com as definições de violência de gênero apresentadas, visto que a violência contra as mulheres é o maior alvo da violência de gênero (TELES; MELO, 2002). Reconhecemos a categoria gênero, uma vez que esse campo tem retratado que as relações desiguais entre homem e mulher não são naturais, mas baseadas em relações de poder, as quais são construídas ao longo da história, bem como papéis que legitimam comportamentos, valores e identidades, e que aceitam relações violentas e agressivas. Essas construções de gênero se iniciam desde antes do nosso nascimento.

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação 'é um menino' ou 'é uma menina' inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo como um 'corpo que importa', no dizer de Butler, o sujeito se virá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura (LOURO, 2013, p. 16).

Para Claudia Priori (2010), o termo violência de gênero é o mais apropriado para investigar as relações violentas de gênero, resultado da superioridade masculina difundida pela nossa cultura que pretende manter papéis, transmitir estereótipos de força e virilidade para o masculino e de fraqueza e fragilidade para o feminino. Para a autora, a violência de gênero é mais complexa do que a violência doméstica, já que não se limita apenas ao espaço privado, mas está presente em todos os espaços. Ou seja, a violência de gênero, "[...] embora englobe a expressão violência doméstica, não pode ser utilizada como sinônimo desta, já que, além de possuir dimensão mais ampla, tem caráter mais difuso, não indicando que é dirigida rotineiramente a um mesmo alvo" (PRIORI, 2010, p. 118).

A violência é utilizada para a manutenção da cultura machista de superioridade e as ferramentas para essa preservação variam, como a violência física, a violência sexual, a violência psicológica, violência moral e a violência patrimonial (PRIORI, 2010). Ao propormos as discussões de gênero, não evidenciamos apenas que as relações violentas de gênero não são naturais, mas, a

partir dessa constatação, abrimos espaço para desnaturalizar e impulsionar relações igualitárias.

Concomitantemente a essas teorizações, trazemos a Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, caracteriza este tipo de violência como qualquer ação ou omissão fundamentada no gênero, que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial,

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.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

A Lei Maria da Penha estabelece no Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V, cinco formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, a saber:

Quadro 1 - Tipos de violência contra as mulheres

Tipo de violência	Definição
Violência física	entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal
Violência psicológica	entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
Violência sexual	entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante

	intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
Violência patrimonial	entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades
Violência moral	a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Fonte: adaptado da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, *Lei Maria da Penha*.

De acordo com o Instituto Maria da Penha⁵, essas violências não aparecem isoladas uma das outras e qualquer uma delas é considerada uma violação dos direitos humanos e precisa ser denunciada. O mesmo pensamento é compartilhado por Saffioti (2015, p. 79), quando denuncia que “as violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente. Qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente”.

Durante nossa vida, somos construídos/as com padrões e comportamentos que são reproduzidos e reforçados em diferentes espaços, inclusive, a iniciar pelo familiar,

são reproduzidos e reforçados, inclusive, padrões violentos presentes em contextos domésticos e familiares, como a ‘obrigação’ das mulheres para com as tarefas domésticas e de cuidado, a ‘habilidade’ dos homens para o trabalho na esfera pública e para a aprendizagem nas ciências, para além de comportamentos violentos na forma de se relacionar com mulheres e com homens também no seu dia a dia (PASINATO; LEMOS, 2017, p. 21).

De acordo com Pasinato (2006, p. 142), “cada sociedade disponibiliza símbolos, representações sociais e conceitos normativos que são veiculados através [...] de instituições sociais [...] que contribuem para a reprodução dos papéis sociais

⁵ Fundado em 2009, com sede em Fortaleza e representação em Recife, a origem do Instituto está relacionado à história de vida de Maria da Penha, mulher que se tornou ícone no combate à violência doméstica contra a mulher. O papel do Instituto é colaborar para a aplicação, monitoramento e aplicação da Lei Maria da Penha e o desenvolvimento de políticas públicas que combata a violência.

[...]”. Essas representações estão atravessadas de relações de gênero que moldam nossos comportamentos e discursos, e são vistas como verdades incontestáveis. Essas atribuições legitimam comportamentos e papéis diferentes e banalizam a violência praticada pelos homens contra as mulheres, incorporando no imaginário social que esses papéis são naturais e não frutos do patriarcado, que procura preservar e sustentar as relações de poder.

Discursos e comportamentos tidos como verdades incontestáveis, que culpabilizam as mulheres e que naturalizam a violência, como exemplo: “o que você fez para ele bater em você?”; ou a clássica: “é coisa de marido e mulher”, “ela mereceu, olha a roupa dela”. E a nosso trabalho docente aqui é problematizar, refletir sobre esses discursos e comportamentos que maltratam, violentam e matam mulheres cotidianamente.

Durante essa pesquisa, trazemos algumas histórias de mulheres, que provavelmente já conhecemos, como, por exemplo, o caso de Cidinéia Mariano, conhecida como Néia, e relatado pelo Observatório do Femicídio de Londrina – NÉIAS⁶. Segundo o Observatório, Néia era uma mulher independente, financeiramente e emocionalmente, e tinha quatro filhos. A relação de Néia com seu parceiro, Emerson, era marcada por violências, ciúmes e ameaças, e ela tentou sair por anos desse relacionamento, mas a insistência de Emerson a impedia. O desfecho da história de Néia ocorre como de tantas outras, quando tenta por fim, efetivamente, no relacionamento. Na madrugada de 8 de janeiro de 2019, em uma estrada rural, Emerson, agrediu, asfixiou Néia e a deixou acreditando que estaria morta. Após isso, Emerson, retornou para casa, recolheu seus pertences, pediu demissão do trabalho e fugiu. Essa violência deixou Néia tetraplégica, com perda na fala e com movimento apenas nos olhos e veio a falecer no dia 30 de maio de 2021.

Emerson a considerava como propriedade, não aceitava o fim do relacionamento, o que culminou na forma mais letal das violências, o feminicídio. Mesmo após o crime, o agressor tentou culpabilizar a vítima, atribuindo a ela o papel de dominadora e a ele como vítima da relação. O caso Néia é igual a tantos outros casos noticiados e que acabam fazendo parte das estatísticas, em que as mulheres que não aceitam a submissão, opressão e violência, são desqualificadas por não aceitarem os padrões e estereótipos enraizados nessa sociedade patriarcal.

⁶ Esse caso motivou a criação do NÉIAS - Observatório do Femicídio de Londrina, e poderá ser acessado na íntegra pelo site: <https://www.observatorioneia.com/informes>.

Para tanto, é preciso compreender as Representações Sociais, para que possamos pensar em ações de resistência a todo tipo de discriminação de gênero. E, nessa direção, no próximo tópico, são apresentadas as imbricações entre a Teoria das Representações Sociais e os estudos de gênero.

2.1 Diálogo entre as Representações sociais e os estudos de gênero

Tendo em vista a materialização do diálogo com os estudos de gênero, recorreremos à Teoria das Representações Sociais (JOVCHELOVITCH, 2008; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2011), que se refere a “[...] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Desse modo, as representações sociais perpassam os discursos e são transmitidas pelas mensagens, imagens e posturas e acabam por construir identidades.

O termo Representações Sociais foi cunhado por Serge Moscovici, no início dos anos 1960. Para o autor, compreender as representações sociais seria estudar a disseminação dos saberes, a relação pensamento/comunicação e o senso comum (MOSCOVICI, 2011).

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias (MOSCOVICI, 2011, p. 49).

Para o autor, dois processos são fundamentais na formação de uma representação social: a ancoragem e a objetivação.

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

Nessa perspectiva, pela ancoragem, classificamos, encontramos um lugar e damos nome a algo, como temos dificuldade em aceitar o diferente, esse é visto como “ameaçador”. Enquanto a objetivação, “[...] mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior” (MOSCOVICI, 20011, p. 78).

Após entender os processos de formação de uma representação social, nos apoderamos de conceitos de Sandra Jovchelovitch (2008), que define a representação como um processo da vida humana que abrange o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da cultura. É nesse sentido que, tanto a Teoria das Representações Sociais quanto os Estudos de Gênero nos abrem espaços para problematizar os conceitos binários, fixos e dualistas.

Modelos dualistas, baseados em uma visão cartesiana da mente, consideram o processo de representação como um ato mental, em que, para conhecer o objeto, o sujeito processa a informação que deste lhe é apresentada (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 45).

O campo das representações sociais é plurimetodológico, a TRS é constituída por três abordagens metodológicas: a abordagem estrutural, a abordagem cultural ou processual e a abordagem societal.

[...] Desde a obra pioneira de Moscovici, foram desenvolvidas três vertentes teóricas baseadas na teoria das representações sociais: a abordagem cultural ou processual desenvolvida por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, de Jean-Claude Abric, também nomeada como a Escola do Midi e a terceira conhecida como societal, liderada por Willem Doise, também conhecida como Escola de Genebra (FRANÇA, 2014, p. 41).

No nosso estudo, dialogamos com a abordagem cultural/processual, por nos abrir espaço para traçarmos uma análise qualitativa em nossas discussões e, assim, compreendemos as representações sociais de violência contra as mulheres por docentes, sendo “[...] a abordagem processual (entendida como um processo de construção social) inserida em um modelo hermenêutico e qualitativo” (María A. BANCHS, 2014, p. 319-320).

Compartilhamos os mesmos pressupostos da pesquisa de doutorado de França (2014, p. 42) e nos apoiamos na “[...] vertente cultural e processual da Teoria das Representações Sociais, por apreciarmos maiores encontros e articulações com

o objeto de pesquisa – gênero”. Essa Teoria nos possibilita questionar e problematizar representações e verdades absolutas, como: “[...] quem é representado/a? Quem não é representado/a? Quem pode ser representado/a? Tais discussões vão ao encontro das problematizações dos estudos de gênero: como mulheres e homens são representados/as? Como podem ser representados/as?”.

Nesta pesquisa, a abordagem processual nos permite questionar verdades absolutas e a identificação do núcleo central e periféricos das Representações Sociais dos/as professores/as que contribui para alcançarmos os objetivos propostos.

Em consonância com as discussões dessa pesquisa, Angela Arruda (2002, p. 132) aponta semelhanças entre a Teoria das Representações Sociais e as Teorias Feministas, que são explicadas em três dimensões: “os campos de saber, a conceitual-metodológica e a epistemológica”. A “dimensão campos de saber” mostra que essas teorias não nascem separadas da realidade, não se instauram com tranquilidade, mas em espaços de conflito. Na “dimensão conceitual-metodológica” essas teorias possuem características parecidas, pois “destinam-se a revelar e/ou conceituar aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, considerados como menores (a mulher, o senso comum)”.

No que tange à “dimensão epistemológica”, tanto as teorias feministas quanto a Teoria das Representações Sociais sugerem teorias relacionais, ou seja, é preciso associar o tema/objeto com o seu contexto. Dessa maneira, as discussões de gênero e a TRS não dividem “[...] o sujeito social e o seu saber concreto do seu contexto, assim como a construção desse saber não pode se desvincular da subjetividade” (ARRUDA, 2002, p. 133). Outra característica é que essas teorias

tecem uma crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação, ciência e senso comum. Dessa forma, afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva, cultural na construção do saber e nas ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico (ARRUDA, 2002, p. 133).

A Teoria das Representações Sociais “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). As representações sociais “têm

como objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito” (JODELET, 2001, p. 27).

Na Teoria das Representações Sociais, “pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2011, p. 43). Nesse sentido, a TRS procura entender “[...] as motivações dos sujeitos ao construírem e escolherem certas representações do mundo ou de si mesmos” (Isaías B. de OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, p. 294).

Mas como essa discussão se relaciona com a educação? Romper com os modelos de violência de gênero exige uma transformação social, cultural e política, por meio de uma formação crítica, que questione o que é visto como norma. Nesse caminho, a discussão de gênero precisa acontecer em todas as fases da educação formal e incluída nos currículos da educação (PASINATO; Amanda K. LEMOS, 2017), visto que, por meio das nossas representações sociais, “enquanto grupo sócio-profissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles” (ALVES MAZZOTTI, 1994, p. 42).

Essa constatação nos remete à França (2022, p. 52), ao explicar que “[...] as pessoas tendem a ouvir, assistir e falar sobre si e sobre o outro de maneira tão naturalizada que acabam por reforçar práticas preconceituosas, androcêntricas e sexistas, ancoradas em normas sociais hegemônicas”.

Essas práticas, representações e discursos ditos no cotidiano, e que são vistos como naturais, precisam ser questionadas, sobretudo a nossa linguagem; precisamos “desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63). Entendida como uma violação dos direitos humanos, em uma sociedade em que as violências são naturalizadas e silenciadas, a violência contra as mulheres precisa ser pensada, entendida e combatida.

2. 2 As raízes da violência contra as mulheres: patriarcado, dominação masculina e submissão

bell hooks (2019, p. 99), escreve que, “em nossa nação, uma multidão de pessoas está preocupada com a violência, mas se recusam resolutamente a relacionar essa violência ao pensamento patriarcal ou à dominação masculina”. Esse pressuposto nos potencializa a estudar a violência contra as mulheres como manifestação de uma herança patriarcal. Reconhecemos que precisamos pensar a violência não como um fenômeno ‘natural’, mas atravessada por relações de poder. Fomos construídas, ao longo da história, para aceitarmos e nos submetermos às relações de poder, que acabam, por muitas vezes, nos colocando em situação de violência. hooks (2019) explica que, desde o nascimento, nós mulheres e homens fomos construídos/as por ações sexistas.

Com efeito, a violência contra as mulheres acaba se tornando um fenômeno social, os dados indicam que o Brasil é considerado o 5º no *ranking* de homicídios de mulheres no cenário mundial (Agência Patrícia Galvão, s/d), registrando, no ano de 2021, 3.878 mulheres vítimas de homicídio e 1.341 vítimas de feminicídio⁷ (FBSP, 2022). No entanto, esses dados precisam ser problematizados, visto que muitas mortes de mulheres, por despreparo de policiais, do sistema de justiça, etc., não são tipificados como feminicídios no Brasil.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado é o espaço e os autores da violência. Segundo o relatório Visível e Invisível – Vitimização de mulheres no Brasil (2021), os dados de 2017, 2019 e 2021 afirmaram que as mulheres sofreram mais violência dentro de suas casas e os autores são conhecidos da vítima. Diante disso, a pandemia foi um período marcado por grandes preocupações em relação à violência contra as mulheres, já que elas passaram mais tempo em suas casas e com seus agressores, muitas vezes impossibilitadas de acessarem serviços e redes de apoio (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022).

O Anuário de Segurança Pública (2021) também aponta notificações oficiais de violência doméstica e sexual cometidas contra meninas e mulheres no ano de 2020, em contexto pandêmico, causado pela COVID-19. Os resultados mostram que houve uma redução na maioria das notificações de crimes em delegacias de polícia. No entanto, segundo o Anuário de pesquisa, ainda é recente para avaliar se existe redução desses níveis de violência contra as mulheres ou se é uma condição das

⁷ A Lei 13.104, em 2015, prevê o crime de feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio quando o ato ocorrer contra a mulher em razão de sua condição de sexo feminino.

restrições geradas pela pandemia. Afinal, apesar dessas reduções, o número de medidas protetivas aumentou de 281.941, em 2019, para 294.440, em 2020. “Foram ao menos 694.131 ligações relativas à violência doméstica, o que significa que a cada minuto de 2020, 1,3 chamados foram de vítimas ou de terceiros pedindo ajuda em função de um episódio de violência doméstica” (FBSP, 2021, p. 94).

Nesse sentido, mesmo com uma redução nas notificações de crimes na delegacia de polícia, os casos de homicídio de mulheres e feminicídio ainda são expressivos. Ademais, precisamos nos ater ao fato de que a menor taxa de notificação não significa redução dos casos, dado que, durante a pandemia, com o isolamento social, muitas mulheres não se deslocavam ou os serviços de atendimento estavam fechados, e o atendimento era apenas por *internet*, restrito apenas às mulheres com acesso às tecnologias.

Nos últimos cinco anos, 16.628 mulheres foram vítimas de homicídios, e 6.306 mulheres vítimas de feminicídio. No ano de 2021, 75 mulheres foram mortas apenas no Paraná, ou seja, assassinadas pelo fato de serem mulheres.

Quadro 2 - Homicídios de Mulheres e Feminicídios no Brasil

Ano	Homicídios	Feminicídios
2017	4.556	1.075
2018	4.107	1.206
2019	3.966	1.330
2020	3.999	1.354
2021	3.878	1.341

Fonte: adaptado de Anuário de Segurança Pública (2019), (2021) e (2022).

E quem são essas mulheres? Não é possível pensar gênero como uma categoria isolada, mas precisamos articular gênero e raça. Para trazer visibilidade a essas mulheres, não poderíamos deixar de trazer aqui, mesmo que de forma breve, um olhar interseccional para a violência contra as mulheres. A necessidade de um olhar interseccional se faz urgente na medida que as mulheres negras se encontram como as principais vítimas de violência. Dentre as vítimas de feminicídio, em 2021, 62% eram negras e 37,5% eram brancas. Nas demais mortes violentas intencionais, 70,7% são negras e 28,6% são brancas (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA

PÚBLICA, 2022, p. 173). Segundo o relatório, os dados indicam que “[..] mais mulheres negras, mesmo sendo mortas pela condição de ser mulher, são incluídas na categoria de homicídio doloso e não feminicídio, o que parece acontecer menos com as mulheres brancas”. Essas constatações podem ser explicadas devido ao racismo estrutural e perpetuado em nossa sociedade.

Em relação aos instrumentos empregados, no ano de 2021, nos casos de feminicídios, 50% são armas brancas, seguido de armas de fogo, que somam 29,2%; já nas demais mortes violentas intencionais de mulheres, 65% são armas de fogo e 22,1% são armas brancas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que a maioria dos feminicídios ocorre nos próprios lares, sendo dispensável a arma de fogo, no entanto, os índices de armas de fogo ainda são altos, podendo ter como uma das justificativas o incentivo de políticas armamentistas dos últimos quatro anos (2019 – 2022) de governo Bolsonaro.

Enfatizamos que a não implementação de leis e políticas públicas provocam insegurança nas mulheres, colocam em risco suas vidas, principalmente as mais vulneráveis. “A invisibilidade do problema, o silêncio social, a desatenção e a noção de que existem problemas mais urgentes geram a noção falsa de que o problema não é grave” (Maria F. DI PIERO; Ana C. BORTOLOZZI; Maia Filomena TEIXEIRA; Paulo Rennes Marçal RIBEIRO; Teresa VILAÇA, 2019, p. 90).

A publicação “Vozes pelos direitos da mulher: memórias, lutas e políticas públicas” (2021) traz rodas de conversa em que estudiosas/os e ativistas da área relataram suas experiências e debatem sobre a igualdade de gênero. Inês Pandeló, ex-deputada estadual do Rio de Janeiro e defensora dos direitos humanos, em especial, da proteção das Mulheres, expõe que estamos vivendo um retrocesso e que o maior problema está na forma de pensar e agir da maioria das pessoas.

Em alguns momentos parecemos ter retornado ao século passado, [...], na forma de pensar, de olhar para mulher, querendo que a mulher continue submissa ao homem, como se fosse seu dono — a questão da bela, recatada e do lar. Tudo isso, essa concepção, tomou uma forma muito institucionalizada no atual governo federal (SILVA, Benedita da; PANDELÓ, Inês, 2021, p. 19).

Ao encontro do postulado, hooks (2019) pontua que a manutenção do patriarcado exige que os homens dominem as mulheres, caso seja necessário, por meio da violência. Já com as mulheres, o patriarcado nos construiu para que nos

enxergássemos como inferiores e de propriedade dos homens. Cabe ressaltar que, independente do sexo biológico, fomos construídas/os com visões sexistas. As mulheres são construídas para viver com a impotência, já os homens estão associados à força e a exercerem o poder (SAFFIOTI, 1999, p. 87). Para a autora,

as mulheres são 'amputadas', sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

A questão é que os homens não estão sozinhos, nós mulheres, socializadas pela ideologia patriarcal de gênero, também atribuímos papéis diferentes, de relações de poder e sexistas a homens e mulheres. Apenas uma pequena parcela de mulheres questiona sua inferioridade e as desigualdades de gênero (SAFFIOTI, 2015).

Questionar e problematizar essa naturalização pode colaborar para desconstruir essa configuração social que contribui para as desigualdades de gênero, já que a violência contra as mulheres tem suas raízes ligadas às atribuições sociais dadas aos homens e às mulheres desde o nascimento.

Pensar a violência contra as mulheres sugere entender o seu enraizamento social. Especificamente nessa seção, apresentamos essa condição social, identificando alguns marcos e representações sociais. Ao longo da história, as mulheres pertenceram a vários espaços, havia mulheres destinadas apenas ao espaço privado, outras devido a sua classe, raça e etnia (mulheres pobres, negras e indígenas) circulavam pelos dois espaços: privado e público; já o homem ligado ao espaço público, como se não houvesse outra alternativa. Assim, é preciso contextualizar historicamente a construção do papel das mulheres na sociedade para entendermos que esse processo não é natural, mas um fenômeno histórico que maltrata e silencia as mulheres. Torna-se necessário um olhar interseccional para a categoria gênero.

As mulheres não podem ser analisadas como um conjunto homogêneo e abstrato. A categoria gênero elucida a compreensão das desigualdades sociais e é um recurso para explicar as grandes disparidades entre homens e mulheres na sociedade, que são mais acentuadas quando combinadas com

outras categorias tais como raça, etnia, idade e localização geográfica. No Brasil podemos notar como essas diferenças se constituem como injustiças quando analisamos a violência contra a mulher entrecruzada com a categoria raça (DI PIERO; BORTOLOZZI; TEIXEIRA; RIBEIRO; VILAÇA, 2019, p. 21).

A família, escola, igreja, mídia e outros espaços de convívio nos ensinam a ser sujeitos, de acordo com as regras e normas de cada cultura. Uma criança também é ensinada a ser homem e mulher, como bem explica Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (1967, p. 9); nos tornamos mulheres por meio das construções de gênero que são produzidas em cada contexto cultural. Dessa maneira, ao longo da história, foram determinados papéis sociais diferentes para homens e mulheres e atribuídos conforme os sexos, “a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo” (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

França (2022) evidencia como objetivação social de gênero a corrente evolucionista que vinculava às mulheres características negativas como tendência à vingança e senso moral deficiente, atribuídas pelo médico italiano, Cesare Lombroso, no século XIX. Essas afirmações estão ancoradas em concepções biologizantes de gênero e em um discurso científico da época que legitimou espaços desiguais destinados a homens e mulheres na sociedade.

Essas distinções entre homens e mulheres sempre perpassam pelas culturas ao longo da história, “a desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais” (SAFFIOTI, 1999, p. 83). Há registros na história do Brasil, desde os primeiros séculos da colonização, das diferenças nas relações entre homens e mulheres, que culminaram em práticas violentas e agressivas (Emanuel ARAUJO, 2004; Ronald RAMINELLI, 2004).

Convém destacar que a compreensão que temos hoje de violência contra as mulheres como uma violação dos direitos humanos e um crime inaceitável nem sempre foi vista assim. Ao longo da história, a prática da violência era vista como algo naturalmente aceito, mas, como a cultura não é fixa, pode ser um espaço de luta e se modifica; muitas regras que antes eram naturais, hoje não são mais aceitas. Uma coisa é certa, mesmo com mudanças socioculturais, “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da

mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

Nos primeiros séculos da colonização, no Brasil, a rotina das mulheres tupinambás pode ser contada pelos relatos dos viajantes europeus que observaram a cultura indígena. Essas documentações dos séculos XVI e XVII, ao mesmo tempo que é considerada contraditória, é vista como representação da realidade. Todavia, é necessário ponderar que os viajantes assumiram uma interpretação da tradição cristã e colonizadora, não se importando com as suas particularidades e cultura, pois “[...] viam os tupinambás pelo viés europeu, que estranhava, julgava e por vezes reavaliava os próprios valores” (RAMINELLI, 2004, não p.).

Quando nascia a criança tupinambá menina, essa recebia os primeiros cuidados da mãe; já o menino tinha o cordão umbilical cortado pelo pai, com seus dentes ou pedras afiadas, ganhavam um tacapec e um arco e flecha, na intenção de o filho se tornar um grande guerreiro (RAMINELLI, 2004). As mães logo retornavam ao trabalho, enquanto os maridos mantinham o “resguardo paterno” ou “a covada” (RAMINELLI, 2004), como compartilha Saffioti (1987, p. 9):

há tribos indígenas brasileiras cujas mulheres, em seguida ao parto, banham-se nas águas de um rio e retomam imediatamente sua labuta. Nestas tribos, cabe ao pai fazer repouso e observar uma dieta alimentar especial [...]. Esta prática revela que o próprio parto, quase sempre entendido apenas enquanto função natural, assume feições sociais diferentes no espaço e no tempo. Ou seja, cada sociedade elabora distintos significados para o mesmo fenômeno natural.

De acordo com os relatos desses viajantes que observaram a cultura indígena no período colonial, quando o marido se incomodava com a mulher, um dos costumes era presentear outro homem com a sua mulher. No entanto, o adultério feminino não era aceitável, nesse caso, o homem poderia expulsar ou até matar a mulher, com base na lei natural. Nos casos das mulheres que engravidavam nessas relações, a criança era enterrada viva e a mulher morta ou abandonada. Por outro lado, para não fazer inimizades e provocar uma guerra, o marido não punia o homem que teve relações sexuais com a sua mulher (RAMINELLI, 2004).

No Brasil Colônia, a Igreja Católica desempenhava grande pressão no “[...] adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, e, portanto, cabia a ele

exercer a autoridade” (ARAUJO, 2004, n.p). Nesse sentido, a mulher sempre foi vigiada e punida, não só pela família, mas pela igreja, leis e outras instâncias.

Os pressupostos acerca da inferioridade feminina, presentes no discurso da Igreja Católica, paradoxalmente, são reafirmados pelo iluminismo, legitimando-se a exclusão das mulheres da cidadania política e civil com a Revolução Francesa, apesar do papel relevante que as mulheres desempenharam no movimento. Tais teorias ganham força durante o século XIX, adquirindo o respaldo da ciência, o ídolo do momento. A medicina social assegura constituírem-se como características femininas, por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal (SOIHET, 2002, p. 280).

Sobre as leis que vigoravam no período colonial, o código de leis que predominava eram as Leis Filipinas, aplicado a Portugal e seus territórios. No título XXXVIII, essa lei autoriza, conforme a posição social, o marido matar a sua mulher caso ela fosse adúltera: “a mulher adúltera poderia ser licitamente assassinada pelo seu marido, a não ser que o marido traído fosse peão e o amante fosse fidalgo ou pessoa “de maior qualidade” (Dulcielly ALMEIDA, 2017, p. 39). Esse código de leis permaneceu por mais de trezentos anos no Brasil, sendo revogada pelo primeiro Código Civil brasileiro de 1916 (ALMEIDA, 2017).

Ao que se entende por crime de honra, o

acusado que, surpreendendo a mulher em situação de adultério, mata-a juntamente com seu acompanhante. A tese de legítima defesa da honra foi aceita por expressiva maioria pelo Tribunal do Júri e confirmada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, que negou provimento ao apelo do Ministério Público, mantendo a decisão do Júri. Argumentações significativas: ‘Antonio, já antes ferido na sua honra, objeto de caçada, chamado, agora sem rodeios, de chifrudo por pessoas daquela localidade [...], mal sabia o que o esperava. Entrou em casa e viu sua esposa e J. J. dormindo a sono solto, seminus, em sua própria cama e na presença de seu filho, cujo berço estava no mesmo quarto [...]. Saísse ele daquela casa sem fazer o que fez e sua honra estaria indelevelmente comprometida’ (PIMENTEL; PANDJIARJIAN, 2010, n. p.).

Dessa maneira, o estado e as leis não se manifestavam no espaço doméstico, pois

[...] cada casa tinha seu próprio 'código' de convivência. Desta forma, a violência contra a mulher não era repreendida ou sequer denunciada, criando chavões conhecidos como 'em briga de marido e mulher não se mete a colher'. A ausência de leis que reconheciam e regulamentavam esta violência, somada à vergonha e o medo que sentiam do agressor, representava um impedimento a qualquer tentativa de denúncia por parte das mulheres em situação de violência (Alaerti L. MARTINS; Bruna ANGOTTI; Terezinha MAFIOLETTI, 2009, p. 100).

Durante o século XIX, muitas transformações ocorreram na sociedade brasileira, marcada pela consolidação do capitalismo, a ascensão da burguesia, e o “[...] surgimento de uma nova mentalidade – burguesa – reorganizadora das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas; e, por que não, a sensibilidade e a forma de pensar o amor” (Maria Ângela D'INCAO, 2004, n. p.). Surge uma nova mulher na família burguesa, destacada pela maternidade e pela valorização da intimidade, “um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível” (D'INCAO, 2004, n. p.).

No entanto, a vida da mulher muda de acordo com a sua classe social (SAFFIOTI, 1987), as mulheres dos segmentos populares, em sua maioria, não aceitavam as características consideradas universais e atribuídas ao sexo feminino, ou como denominavam, sexo frágil, como a submissão, a delicadeza e a fragilidade (Rachel SOIHET, 2004). As mulheres pertencentes à burguesia não executavam muitas atividades fora do espaço doméstico, “eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas 'prendas domésticas' - orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar”. A sociedade pregava que a mulher não precisava e não deveria ganhar dinheiro, no entanto, as mulheres pobres não tinham outra opção e executavam trabalhos além do lar (Miridan Knox FALEI, 2004, n. p.). Mesmo quando a mulher realizava um trabalho remunerado fora do lar, a responsabilidade de preparar seus filhos e filhas para a vida adulta era considerada uma atividade tradicionalmente das mulheres (SAFIOTTI, 1987).

Com a total instauração da ordem burguesa, novos parâmetros foram apropriados para construir novos homens e mulheres das classes populares, “[...] inculcando-lhes valores e formas de comportamento que passavam pela rígida disciplinarização do espaço e do tempo do trabalho, estendendo-se às demais esferas da vida” (SOIHET, 2004, p. 304).

As imposições da nova ordem tinham o respaldo da ciência, o paradigma do momento. A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra. Estavam impedidas do exercício da sexualidade antes de se casarem e, depois, deviam restringi-la ao âmbito desse casamento (SOIHET, 2004, p. 304).

Todavia, as representações do marido dominador não se legitimaram totalmente nas camadas populares. Mesmo sofrendo influências desses estereótipos, muitas mulheres não os aceitavam, reagindo à violência e recusando se manter nessa situação. As condições de vida e a necessidade de trabalhar além do lar tornaram possível a reivindicação por uma relação mais simétrica, entrando em confronto com as construções de gênero vigentes que regulamentavam a subordinação e passividade feminina. Ao mesmo tempo, a insegurança e a frustração por não desempenhar o papel imposto pela sociedade aumentava a sua violência (SOIHET, 2004).

Com o passar do tempo e com as reivindicações dos movimentos feministas a luta pela igualdade de gênero e pelos direitos das mulheres, começou a repercutir e ganhar espaço. A indignação das feministas que não toleravam mais a justificativa da legítima defesa da honra, fez com que, no final dos anos 1970 e início de 80, movimentassem contra a invocação da tese da legítima defesa da honra nos crimes passionais, criando o *slogan*: "Quem ama não mata" (Sílvia PIMENTEL; Valéria PANDJIARJIAN, 2010).

‘Quem ama não mata’ foi um dos primeiros slogans do movimento feminista no final dos anos 70 (slogan que até virou título de minissérie da TV Globo), quando feministas foram às ruas para protestar contra alguns assassinatos de mulheres cometidos por seus maridos, companheiros, namorados ou amantes. Foi em outubro de 1979, no julgamento do playboy Doca Street pelo assassinato de sua companheira milionária Angela Diniz, que ocorreram pela primeira vez manifestações contra a impunidade em casos de assassinatos de mulheres por seus maridos. Na época, os argumentos utilizados pela defesa permitiram ao assassino merecer uma pena mínima de dois anos com sursis. De vítima, Angela Diniz passou a ser acusada

de 'denegrir os bons costumes', 'ter vida desregrada', ser 'mulher de vida fácil' etc (Miriam P. GROSSI, 1994, p. 474).

Com o ideário feminista, a partir da década de 1970, o silêncio que perpassava a violência contra as mulheres foi rompido e as discussões começaram a ser ouvidas. Pela primeira vez, no Brasil, na década de 1980, uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE quantificou a violência contra as mulheres e a evidenciou como um problema público (MARTINS; ANGOTTI; MAFIOLETTI; 2009).

As violências cometidas contra as mulheres que foram naturalizadas, sobretudo no ambiente doméstico, como especificado no conhecido chavão de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, a partir dos anos 1970/1980, e com as pautas feministas em voga, a violência contra as mulheres passaram a ser reconhecidas com um assunto de ordem pública. As vozes das mulheres, até então silenciadas, começaram a ser ouvidas pelo estado brasileiro. Tanto que, na década de 1980, em São Paulo, criaram uma delegacia para atendimento de mulheres em situação de violência. Além disso,

O estado brasileiro deu seu primeiro passo na proteção aos direitos específicos das mulheres em 1984 quando ratificou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW. Ainda na década de 80 a Constituição Federal de 1988 igualou homens e mulheres em direitos e obrigações. No ano de 1995, em Belém do Pará, o país ratificou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher. Em 2002, o Brasil assinou o protocolo facultativo à CEDAW, permitindo que denúncias individuais de violações de direitos das mulheres fossem submetidas ao comitê CEDAW, que monitora a implementação de tratado de mesmo nome pelos Estados – Partes (MARTINS, ANGOTTI, MAFIOLETTI, 2009, p. 100).

No entanto, no atual contexto social brasileiro, os casos de violência contra as mulheres ainda são latentes. Podemos citar como exemplos vários casos de violência contra as mulheres ocorridos no atual contexto. Trazemos aqui como exemplo o caso de Ingrid, noticiado pelo Observatório do Femicídio de Londrina (NÉIAS, 2021), ocorrida em Londrina-PR, em 25 de outubro de 2019.

Ingrid, adolescente, e Renan, adulto, ficaram juntos por aproximadamente 1 ano e meio em união estável. O casal estava separado há poucos dias. (...) Renan invadiu a casa da mãe de Ingrid e a matou com dois tiros. (...) ele declarou que era sistematicamente

humilhado por Ingrid durante o relacionamento e especialmente após a separação. (...) ela usaria o fato de que Renan usa remédios para tratamento de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e o chamaria de “corno”. (...). A defesa pediu que o corpo de jurados compreendesse os motivos de Renan e considerasse o crime como homicídio privilegiado”. (...) O júri, recusou (...) e acolheu todas as denúncias do Ministério Público relativas ao feminicídio (NÉIAS, 2021).

Quantos sonhos roubados! Ingrid, vítima de feminicídio, aos 16 anos. A defesa ainda tentou argumentar como homicídio privilegiado, tentando conferir a responsabilidade à vítima pela conduta de Renan. Mesmo depois de tantas lutas, ainda vemos a tentativa de criar justificativas pelas práticas de violência contra as mulheres.

Recentes são as tentativas de mudanças no ordenamento jurídico, mencionamos, por exemplo, a aprovação do projeto de lei, no dia 06 de julho de 2022, que proíbe o uso da tese da “legítima defesa da honra” como justificativa para a absolvição de acusados de feminicídio. Ainda como projeto, o projeto de lei 2.325/2021 altera o Código Penal (Decreto-Lei 2.848, de 1940),

para excluir os atenuantes e redutores de pena relacionados à violenta emoção e à defesa de valor moral ou social nos crimes de violência doméstica e familiar. [...] a proposta proíbe o uso da tese de legítima defesa da honra como argumento pela absolvição no julgamento de acusados de feminicídio pelo tribunal do júri (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Outro caso que relatamos aqui é o de tentativa de feminicídio contra Mariane Ariadne Medeiros Araújo, cometido pelo seu ex-companheiro, Cristiano Rodrigues Carneiro. Ele foi acusado por homicídio tentado triplamente qualificado: feminicídio, motivo torpe e meio cruel. Segundo o Observatório do Feminicídio de Londrina - NÉIAS, o crime teria sido cometido na presença das duas filhas, com vários objetos, tais como, ventilador, cabo de vassoura, etc., e seriam as vizinhas que teriam chamado a polícia e ajudado Mariane. O caso, que ocorreu em 13 de março de 2017, foi julgado apenas em maio de 2022, mais de 5 anos depois, e o agressor foi condenado a 17 anos, 1 mês e 10 dias de reclusão, e 7 meses e 3 dias de detenção, condenado por todas as qualificadoras citadas. Conforme NÉIAS (2022), o relacionamento da vítima com o réu era marcado por agressões verbais e físicas, executadas por ele. Mariane chegou a pedir ajuda e registrou boletim de ocorrência

duas vezes, no entanto, não deu segmento ao processo, alegando, medo do agressor.

O caso Mariane nos revela como a nossa sociedade é sustentada por uma estrutura patriarcal que atribui papéis e comportamentos diferentes para os gêneros. Mariane, na época do fato, tinha apenas 24 anos e a responsabilidade integral pela criação de duas filhas e cuidados com o lar era apenas dela. Além disso, a não independência financeira e a perpetuação do ciclo da violência a deixava cada vez mais frágil e vulnerável. Essa interpretação pode ser comprovada nas mudanças de versão da vítima, que, na primeira, correspondia aos seus hematomas, laudo da perícia e as testemunhas que presenciaram o ato. No entanto, ao ser ouvida em juízo, Mariane relatou uma nova versão do fato, apoiando a versão do réu, se descrevendo como descontrolada, agressiva e ciumenta, e o criminoso como inofensivo e que estava apenas se defendendo de suas agressões (NÉIAS, 2022).

Precisamos romper com todas as formas de violação aos direitos humanos, que se legitimam em violências e desigualdades. Essas condutas construídas pela sociedade patriarcal, pensamento sexista e pelas representações sociais que atravessam nossas mentes, naturalizam essa submissão e, conseqüentemente, a violência. Por essa razão, a seguir, abordamos as imbricações entre violência contra as mulheres e as representações sociais de gênero.

2. 3 Violência contra as mulheres e as representações sociais de gênero

É por meio das representações sociais que construímos nossos pontos de vista, nossas crenças e atitudes na sociedade. “Representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais” (Sandra JOVCHELIVICH, 1998, p. 77). Moscovici (2011, p. 81) explica que, quando não conseguimos enquadrar uma identidade, buscamos uma explicação para preencher essa “falta de conhecimento” e de “reconhecimento”:

Nós vemos uma pessoa, ou coisa, que não se enquadra em nossas representações, que não coincide com o protótipo (uma mulher primeira-ministra), ou um vazio, uma ausência (uma cidade sem armazém), ou nós encontramos um mulçumano em uma comunidade católica [...]. Em cada caso, nós somos provocados a encontrar uma

explicação. De um lado, existe uma falta de reconhecimento (recognition); de outro lado, existe uma falta de conhecimento (cognition). De um lado, uma falta de identidade, de outro, uma afirmação de não identidade. Nessas circunstâncias, nós somos sempre obrigados a parar e pensar e finalmente admitir que nós não sabemos por que essa pessoa se comporta desse modo, ou que esse objeto tenha tal ou tal efeito (MOSCOVICI, 2011, p. 81).

Ao encontro dessas considerações, França (2014), em sua pesquisa, objetivou investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão-PR. A autora elucidou, a partir dos resultados que as representações sociais das participantes do círculo dialógico estão sustentadas em uma visão binária, pessoas que manifestam outras formas de gênero e sexualidade são aceitas, porém não em espaços públicos. Dessa maneira, a autora explica que as participantes da pesquisa apresentam representações sociais sustentadas em identidades fixas.

França (2014) explica que as professoras e funcionárias participantes dos círculos dialógicos apresentaram resistência ao que é considerado estranho, fora do padrão, ao questionar sobre as representações sociais que as participantes pensam sobre si e o outro.

As práticas de violência sobre gênero citadas, sentidas, observadas ou praticadas pelas participantes, corroboram com as próprias ações observadas na escola como a divisão de cores e espaços atribuídos de forma distinta a meninos e meninas (FRANÇA, 2014, p. 163).

Essas representações sociais se reproduzem em práticas pedagógicas vistas como naturais,

[...] como a escolha de cores para colorir os desenhos – azul para meninos e rosa para meninas –, de brinquedos e brincadeiras, de colegas para conversar – meninos com meninos e meninas com meninas (meninas não devem ficar “entulhadas” entre os meninos) –, do jeito se movimentar, de se sentar ou ficar em pé. Essas condutas são sugeridas aos/às alunos/as por serem consideradas pelas participantes adequadas ao padrão de como ser menino e menina. [...] a partir da afirmação de que estão formando as crianças para que não sejam mal vistas ou rejeitadas pelos/as colegas (FRANÇA, 2014, p. 163).

Essas práticas obrigam que, desde a infância, meninas e meninos se encaixem em representações coletivas. Auad (2006, p. 33), ao falar sobre disciplina

e rendimento escolar, explica que, no Brasil, as diferenças entre meninos e meninas estruturam o espaço da sala de aula. Em sua pesquisa, a autora analisa que, na escola pesquisada, as meninas sentavam-se com meninas, enquanto os meninos com meninos. Outra constatação “[...] eram os meninos que marcadamente apresentavam ‘problemas de disciplina’” e era comum as professoras solicitarem às meninas silêncio, para colaborar com a ordem da sala, por meio de expressões que evidenciavam o modo desigual entre meninos e meninas. “[...] Presenciei episódio em que, para tentar manter a classe em silêncio, a professora disse, em tom de reprovação: ‘Até as meninas estão matracas hoje!’”.

Dessa maneira, a escola precisa ser um espaço de discussão dessas temáticas, já que nela produzimos e reproduzimos representações hegemônicas de gênero, que legitimam espaços aos nossos corpos e identidades, produzem relações de poder, como apresentado na pesquisa mencionada. Em suma, é urgente educarmos as crianças para a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres para desconstruirmos representações sociais que acabam por estabelecer papéis desiguais, limitar experiências e aprendizagens.

Ao estendermos essa análise às visões de adolescentes meninos sobre o tema da violência no namoro, Fátima Cecchetto, Queiti B. M. Oliveira, Kathie Njaine e Maria S. Minayo (2016) explicam que os significados atribuídos à violência no namoro são contornados por representações rígidas de papéis de gênero, que equivalem às expectativas sociais atribuídas a homens e mulheres nas relações. As autoras compreendem que a traição feminina é vista, pelos rapazes, como um dos principais motivadores da violência contra as mulheres e ao mesmo tempo a mais temida pelos homens, já que implica o rapaz ser classificado como corno. Com efeito, ao mesmo tempo em que desprezam a violência em uma relação, eles responsabilizam a mulher pelo “gosto pela violência”.

Compartilhando desse mesmo pensamento, Monise G. Serpa (2010) explica que o pensamento sexista e opressor atravessa os discursos e as representações, atribuindo papéis, identidades, silenciando e controlando os corpos. Para reforçar esses atravessamentos, a autora constata representações sexistas relatadas por mães de meninas vítimas de violência intrafamiliar que,

[...] mesmo diante do já claro ‘fracasso’ do casamento, revelado pela expressão da violência e a separação, como expresso: ‘Saí de casa

porque não aguentava a violência do meu marido. Voltei para a casa dos meus pais, mas eles não aceitam que eu tenha abandonado meu marido... Me olham com raiva... Isso me deixa muito triste...” (L, 28 anos). A cobrança familiar e social para se manter casada, em algumas situações, contribuiu para que essas mulheres se percebessem em uma condição inaceitável socialmente. A submissão, característica da representação social do papel feminino, apareceu nas falas das mães, ao relatarem obediência às ordens masculinas, mesmo quando a autoridade estava representada por um filho mais velho ou mesmo quando o companheiro estava ausente. Diziam: ‘Meu filho é incapaz de pegar um copo d’água, mesmo que esteja perto da geladeira. Ele aponta para a geladeira e eu pego a água para ele’ (M, 68 anos, 4 filhos). ‘Eu não uso roupas curtas e nem saio de casa, porque mesmo ele morando em outra cidade, ele disse que fica de olho em mim’ (V, 40 anos) (SERPA,2010, p. 18).

Representações Sociais de cunho normativo também circulam nos discursos dos/as docentes, os/as quais se identificam “[...] na ideia da violência como uma construção sociocultural e histórica, em que as desigualdades entre os gêneros são demonstradas a partir de uma relação entre um homem forte e dominador com uma mulher fraca e submissa” (Kalline F. S.de LIRA; Ricardo V. de CASTRO, 2020, p. 14). Para a autora e o autor, a escola é um espaço de constatar e intervir nos casos de violência contra as mulheres. Partindo desse princípio, o espaço educativo precisa promover campanhas de combate à violência e que faça parte de redes de enfrentamento da violência contra as mulheres (LIRA; CASTRO, 2020).

Apoiadas nessas discussões, verificamos como representações dos/as professores/as atravessam a construção dos seus/as alunos/as. Diante disso, pretendemos, a seguir, apresentar uma revisão de literatura, com o objetivo de analisarmos as formações docente sobre a violência contra as mulheres no Brasil.

2. 4 Estudos de violência contra as mulheres e formação docente: o que dizem as pesquisas acadêmicas?

O objetivo desse tópico é apresentar uma revisão de literatura sobre violência contra as mulheres e formação docente, voltada à Educação Básica. Para tanto, analisamos pesquisas *stricto sensu* presentes no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e

sistematizamos aqui os resultados das pesquisas. Não usamos um recorte temporal, visto que o número de pesquisas encontradas foi limitado.

Selecionamos o banco de pesquisas de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por esse reunir pesquisas *stricto sensu* dos programas brasileiros de pós-graduação. Buscamos por duas combinações de palavras, os descritores escolhidos na primeira seleção foram: “violência contra a mulher” AND “formação de professores”, como foram encontradas um número reduzido de pesquisas, apenas 5 (cinco), também utilizamos os descritores “violência de gênero” AND “formação de professores”, que resultou em 7 (sete) pesquisas.

Diante desses pressupostos, essa busca gerou 12 (doze) resultados de produções acadêmicas, porém, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves da pesquisa, observamos que 3 (três) trabalhos não condiziam com o eixo temático deste estudo, 2 (dois) não possuíam divulgação autorizada, sendo esses excluídos da análise. Outra pesquisa estava presente nas duas combinações de palavras, sendo esta contabilizada apenas uma vez. Sendo assim, no total, elencamos 6 (seis) pesquisas que poderiam contribuir para essa revisão sobre violência contra as mulheres e formação de professores, sendo cinco de programas da área de educação e um da linguística.

As pesquisas selecionadas, formadas pelos descritores “violência contra a mulher” AND “formação de professores”, foram: 1) *Políticas intersetoriais e interseccionais de enfrentamento à violência contra a mulher e escolas públicas do município de Biritinga-BA: redes e reexistências*; 2) *Lei Maria da Penha: análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?*⁸; e 3) *Silenciamento da violência contra a mulher - relatos e resistência na escola*.

As pesquisas elencadas, formadas pelos descritores “violência de gênero” AND “formação de professores”, foram: 1) *Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação*; 2) *Representações sociais sobre a violência de gênero no contexto universitário e suas implicações formativas*; e 3) *A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero*.

⁸ Essa pesquisa esteve presente nas duas combinações de palavras.

Para a análise e sistematização mais detalhada desse material, foram organizados dois quadros, o primeiro se refere às teses e dissertações elencadas para esse estudo, e seu ano de publicação. E o segundo quadro indica a distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e esfera administrativa/instituição de pós-graduação.

Quadro 3 - Pesquisas sobre violência contra mulheres ou violência de gênero e formação de professores/as

Anos	Dissertações	Teses	Total
2013	1	-	1
2015	1	-	1
2019	1	-	1
2021	3	-	3
TOTAL	6	0	6

Fonte: a autora. A partir das teses e dissertações pesquisadas na CAPES (2022).

De acordo com o Quadro 3, todas as pesquisas apresentadas pelas combinações de palavras e selecionadas conforme os critérios já mencionados foram dissertações, sendo uma defendida no ano de 2013, uma no ano de 2015, uma no ano de 2019 e três dissertações no ano de 2021.

Quadro 4 - Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição de pós-graduação

Regiões brasileiras	Esferas administrativas			TOTAL
	Públicas Estaduais	Públicas Federais	Privadas	
Norte	-	-	-	0
Nordeste	2	-	-	2
Centro-oeste	1	1	-	2
Sudeste	-	-	-	0
Sul	2	-	-	2
TOTAL	5	1	0	6

Fonte: a autora. A partir das dissertações pesquisadas na CAPES (2022).

Os dados acima apontam que das seis pesquisas elencadas neste estudo, 33,33% foram produzidas na região nordeste, 33,33 % na região centro-oeste e 33,33% na região sul. Dentre as pesquisas selecionadas, nenhuma corresponde à região norte e sudeste do Brasil. A maioria das dissertações são oriundas das instituições públicas estaduais 83,33%, as instituições públicas federais

correspondem a 16,66 % e não foram encontradas pesquisas de instituições privadas.

No que diz respeito ao programa de pós-graduação que a pesquisa foi desenvolvida, 50% são de mestrado em educação, 33,33% mestrado profissional em educação, e 16,66% mestrado em linguística. Por ser um número reduzido de pesquisas, optamos por apresentá-las individualmente e em ordem cronológica. As produções foram lidas, analisadas e seus dados e resultados sistematizados.

A pesquisa mais antiga encontrada na CAPES se refere ao ano de 2013, intitulada *Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação*, realizada por Ariane Camila Tagiacolo Miranda. Essa pesquisa objetivou investigar as percepções dos/as professores/as sobre as relações de gênero na escola e a conjuntura social da violência de gênero contra as mulheres, que chegam à Delegacia da Mulher, na cidade de Maringá-PR. Para tanto, a autora utilizou como instrumento de pesquisa perguntas estruturadas para 13 professores/as dos 5º anos, de duas escolas públicas do ensino fundamental e à delegada da Delegacia da Mulher, todas de Maringá-PR. Com o grupo de professores/as, o estudo procurou conhecer suas percepções sobre gênero e a violência de gênero contra a mulher e com a delegada, buscou conhecer a realidade da Delegacia (MIRANDA, 2013).

Por meio da análise das entrevistas, a autora verificou que, nas escolas pesquisadas, ainda existe um olhar discriminatório e sexista. Ela concluiu que muitas falas, “[...] de certa forma, estavam coerentes ao solicitado, atendendo a um ‘politicamente correto’, mas essa coerência nas respostas pode ser contestada e repensada [...]”, já que os/as professores/as acreditam que as escolas não atuam com inferiorização nas questões de gênero e respeitam as diferenças, no entanto, foi verificado que as instituições realizam uma divisão sexista, fisicamente e nas atividades pedagógicas (MIRANDA, 2013, p. 116).

Diante disso, as produções sexistas da sociedade são reproduzidas no espaço escolar que, ao diferenciar meninos e meninas, produzem desigualdades de gênero. Ao distinguir e diferenciar meninos e meninas, a escola acaba por produzir discriminações de gênero que refletem em suas vidas e tem como consequência a prática da violência, especialmente contra as mulheres (MIRANDA, 2013).

Nessa mesma direção, localizamos a pesquisa de Larissa Kühn Izidoro Pereira, de 2015, intitulada: *Lei Maria da Penha: análise dos livros de registros*,

referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso? A pesquisa foi conduzida pela seguinte problemática: “como a escola pode contribuir para diminuir o número de registros de violência contra a mulher na cidade de Maringá?”. Para responder esse questionamento, a autora objetivou analisar os livros de registros dos Boletins de Ocorrências (B.O.), dos anos de 2006 e 2007, da cidade de Maringá, e a implementação da Lei Maria da Penha. Relacionou os dados ao currículo escolar das séries iniciais do ensino fundamental e, com isso, questionou como a escola pode contribuir para diminuir e prevenir o número de registros de violência contra as mulheres na cidade de Maringá.

Esse estudo, realizado por meio de documentos e fontes, apresenta dados coletados nos livros de registros e uma análise do currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Maringá, com a intenção de compreender como a escola pode ajudar a prevenir os números de denúncia de violência contra a mulher (PEREIRA, 2015).

Em relação aos dados coletados, nos livros de registros, a autora identificou que o número de denúncias, após a implementação da Lei Maria da Penha, quase dobrou de 2016 a 2017, sendo 972 boletins de ocorrências no ano de 2016 e 1751 no ano seguinte. Para a autora, com a Lei Maria da Penha as mulheres se sentiram amparadas para denunciar, aumentando então o número de denúncias (PEREIRA, 2015).

No que diz respeito à análise do currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a busca pretendeu encontrar alguma disciplina ou conteúdo que discutissem a violência contra a mulher e/ou de gênero. No entanto, foi verificado que as instituições não trabalham sobre as relações de gênero. A partir desse estudo, identificamos novas inquietações e esperanças, acreditando que, “[...] em um futuro próximo, professores/as estudem e compreendam as relações de gênero em sua formação inicial, no curso de Pedagogia, e que as escolas ofereçam formação continuada sobre a temática” (PEREIRA, 2015, p. 108).

A pesquisa de Letícia Mendes Paiva aborda representações e implicações formativas. Intitulada de *Representações sociais sobre a violência de gênero no contexto universitário e suas implicações formativas*, foi defendida no ano de 2015. O estudo objetivou compreender as representações sociais dos/as estudantes de graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ) sobre a

violência de gênero e suas implicações formativas. Para atender ao objetivo da pesquisa, a análise teórico-metodológica escolhida foi a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, em particular a abordagem da Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric. Durante a pesquisa, foi realizado estudo bibliográfico e documental, e uma pesquisa de campo, que propôs um questionário, respondido por 24 estudantes de graduação da UFG/REJ, para a coleta de dados, via *Google Forms*. No questionário, foram solicitados dados sociodemográficos e realizado um Teste de Associação Livre de Palavras. O tratamento dos dados do teste foi realizado pelo software EVOC⁹ e sua análise pela abordagem da Teoria do Núcleo Central, que pretende entender a estrutura das representações sociais e suas relações com as práticas cotidianas (PAIVA, 2019).

Vale ressaltar que, das 24 pessoas que se propuseram a realizar a pesquisa, 20 participantes se consideraram como feminino cisgênero, 04 como masculino cisgênero. Quanto à orientação sexual, 15 pessoas são heterossexuais, 05 homossexuais e 04 bissexuais (PAIVA, 2019).

Nessa pesquisa, a autora apresentou como considerações finais que a “[...] concepção sobre gênero é estruturada pelas categorias: identidade e construção social, principalmente”. Já as representações sociais sobre a violência de gênero, “[...] são estruturadas pelas categorias: ignorância, opressão, desrespeito, agressão, intolerância e preconceito, principalmente” (PAIVA, 2019, p. 100).

Dentre as práticas de violência, a mais abordada foi o assédio moral, acompanhado da desqualificação intelectual, violência psicológica, violência moral e LGBTfobia. A autora considera, após a análise desses dados, que “[...] existem professores como autores de violência de gênero no contexto universitário” (PAIVA, 2019, p. 101). Além disso, conclui que a experiência de violência de gênero provoca implicações formativas, individualmente e coletivamente, visto que alguns relatos se dirigem a violências presenciadas (PAIVA, 2019).

Articulando redes de assistência e escola, a pesquisa *Políticas intersetoriais e interseccionais de enfrentamento à violência contra a mulher e escolas públicas do município de Biritinga-BA: redes e reexistências*, defendida no ano de 2021, de Sandra Santos de Araújo, objetivou compreender as interfaces entre as políticas intersetoriais de enfrentamento à violência contra a mulher e as escolas públicas do

⁹ Programa utilizado para coleta, análise e processamento de dados de pesquisa na perspectiva estrutural da Teoria das Representações Sociais.

município de Biritinga-BA. Para atingir esse objetivo, a abordagem metodológica escolhida foi uma revisão sistemática sobre a temática violência contra mulher e educação e a realização de “ateliês de pesquisa”, realizados virtualmente, devido à Pandemia da Covid-19. A intenção desses “ateliês”, ou seja, encontros, foi mapear as interfaces entre as políticas de enfrentamento à violência contra a mulher e o papel das escolas públicas, por meio de uma análise qualitativa de conteúdo. Para tanto, foram realizados três ateliês, com 12 participantes, sendo 6 gestores/as das escolas públicas e seis gestoras/es das políticas de enfrentamento à violência (ARAÚJO, 2021).

A autora propôs

[...] uma ação de cunho interventivo, formativo, e aspirou por tratar de dois espaços públicos educativos, de diálogos que visam criar relações muito mais aproximativas, a partir das inter-relações e experiências entre agentes das políticas intersetoriais e da escola (ARAÚJO, 2021, p. 18).

Os resultados dessa pesquisa nos impulsionam a levar essa discussão aos espaços escolares, visto que a pesquisa em análise aponta que

das interações com as(os) colaboradores, observamos, de acordo com nosso primeiro ateliê, que elas(es) reconhecem a existência de dispositivos para atuação em rede, de forma intersetorial, porém não há, de fato, interação/integração, pois, como vimos, as agentes educacionais sentem-se sozinhas e sem preparo diante da identificação de casos de violência, além das(os) agentes de políticas públicas demonstrarem uma concepção de que seu papel é mais importante do que o da escola nesse processo (ARAÚJO, 2021, p. 150).

Os/as participantes, denominados de atelieristas, acreditam que a educação é um espaço para resolver conflitos e situações de violência contra a mulher, visto que contribuem para a conscientização, uma vez que haja interação com outros órgãos e dispositivos. Em relação à interseccionalidade, ela é reconhecida pelas/os participantes, “[...] ainda que só a tenham considerado o termo em questão ao discutirmos dados relativos à violência no estado, discriminados por grupos: negros, jovens, mulheres, homossexuais, etc.” (ARAÚJO, 2021, p. 150).

Para o fechamento da pesquisa, a autora levou a proposta de um plano de intervenção, com o intuito de contribuir com o município e compartilhá-lo com outras localidades. O plano de trabalho, de caráter formativo e interventivo, foi apresentado

em parceria com a universidade, e seria realizado como projeto de extensão, que objetivou favorecer o diálogo entre gestores/as das políticas intersetoriais e escolares, e promover “[...] a reflexão, conscientização, acolhimento, orientações jurídicas, fortalecimento da rede de enfrentamento, respeito mútuo, integração familiar-comunitária, dentre outras contribuições tanto individuais quanto coletivas” (ARAÚJO, 2021, p. 150).

Outra pesquisa que trazemos nesta análise foi escrita por Flávia Aparecida de Souza Luiz, no ano de 2021, intitulada *Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola*. A pesquisa objetivou analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. O estudo foi realizado nos anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas, da cidade de Ceilândia/DF. Os/as participantes da pesquisa foram: gestor/a, docentes, coordenadores/as e estudantes do 9º ano. A abordagem teórico-metodológica utilizada foi da Análise de Discurso Crítica – ADC. Os dados gerados nessa pesquisa advêm de entrevistas semiestruturadas etnográficas, grupos focais, observações e anotações da pesquisadora. No total, foram 53 entrevistas, sendo 42 realizadas com os/as estudantes e 11 com professores/as e mais 4 grupos focais (LUIZ, 2021).

As análises dos dados apontaram que a escola reproduz os discursos produzidos na sociedade e, ao invés de combater a violência, é um espaço que silencia a violência contra a mulher e a própria mulher. Esse silenciamento parte sempre do mesmo mecanismo, que busca ocultar o ato da violência e colocar a mulher como causadora. “Dessa maneira, as práticas da violência pelos adolescentes homens são vistas como mau comportamento, já a adolescente mulher é invisibilizada e a violência ocultada” (LUIZ, 2021).

A autora constatou que, mesmo os/as estudantes sendo adolescentes, as marcas de sofrimento nas adolescentes mulheres já são impactantes. Os relatos trouxeram que a escola por muitas vezes sabia o que acontecia, isso ficou evidente até nas considerações dos/as professores/as ao afirmarem que percebiam os maus-tratos na sala de aula, no entanto, muitos afirmaram não ver ou desconhecer, ignoram, não identificam como violência contra a mulher, ou até mesmo não discutem tais questões por não considerarem papel da escola (LUIZ, 2021). No entanto, a autora também observa que, mesmo em número pequeno, foram

identificados relatos de homens que buscam romper com os padrões e paradigmas masculinos (LUIZ, 2021).

A última pesquisa dessa análise é a de Tatiane dos Santos Moreira, defendida em 2021, denominada *A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero*. Essa pesquisa questiona: de que forma as escolas do campo, do Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão (NTE) enfrentam a violência de gênero? Para tanto, objetivaram compreender como as práticas escolares desenvolvidas pelas escolas do campo contribuem para o enfrentamento da violência de gênero. A abordagem teórico-metodológica escolhida foi o materialismo histórico-dialético e o feminismo marxista. De cunho qualitativo, a pesquisa se enquadra como participante e teve como instrumento de análise de informações o Grupo Focal. Os/as participantes da intervenção foram os representantes do Colegiado Escolar, da rede estadual de ensino, totalizando 8 participantes. Devido à pandemia da COVID-19, os grupos focais foram realizados de maneira virtual, totalizando 3 encontros com duração de 2 horas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo da Bardin (MOREIRA, 2021).

O Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão - 19 (NTE 19) está localizado em Feira de Santana – BA, e é o responsável

[...] pela articulação e por atividades afins relacionadas com a educação das escolas públicas estaduais dos 17 municípios que fazem parte desse território; e por parcerias com Instituições de Ensino Superior Pública (IES), escolas particulares da cidade e demandas envolvendo também as escolas municipais da cidade” (MOREIRA, 2021, p. 68).

Em suas considerações, a autora sistematiza a importância de formação educacional voltada à igualdade de gênero. Para ela, esse estudo

[...] mostrou que as escolas não desenvolviam atividades alusivas à temática de forma estruturada, agindo de maneira pontual à medida que surgiam as demandas das/os estudantes, destacou a necessidade de um aprofundamento na formação das/os professoras/es e demais profissionais da educação para abordar o assunto de maneira coerente e sistematizada com o objetivo de desnaturalizar atitudes machistas e preconceituosas em relação ao gênero (MOREIRA, 2021, p. 105-106).

Em virtude disso e da urgência de formação apresentada pelos/as participantes, a autora elaborou um Projeto de Intervenção relacionado à criação de um curso de formação para educadoras/es da rede estadual de ensino. O curso foi realizado na modalidade de Educação a Distância, por meio da conta institucional, disponibilizado pela Secretaria de Educação da Bahia, para todos os trabalhadores da rede estadual de ensino, que dava acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse curso buscou promover a formação para os/as professores/as atuarem no enfrentamento da violência de gênero no espaço escolar do campo (MOREIRA, 2021).

Essas pesquisas, de maneira geral, nos evidenciam que a escola produz práticas discriminatórias e sexistas, por meio de um paradigma binarista, que legitima algumas identidades e silencia outras. Verificamos que adolescentes mulheres já sofrem impactos e marcas da violência de gênero, e que, ao mesmo tempo, as reflexões de igualdade de gênero e violência contra a mulher são desconsideradas das práticas educativas e dos conteúdos escolares. As pesquisas também apontaram a urgência de formações educacionais voltada a essas pautas, visto que muitos/as profissionais não se sentem preparados para tais discussões, silenciam ao se deparar com assunto ou produzem práticas sexistas.

Em virtude dessas análises e estudos, abrimos espaço para a discussão que pretende refletir sobre a violência contra a mulher e o espaço escolar, tomando como pressuposto a Lei 14.164 de 10 de junho de 2021, que inclui 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.

2. 5 Violência contra as mulheres e espaço escolar: a aplicação da Lei 14.164 de 10 de junho de 2021

Reconhecer a sala de aula como um espaço que produz e reproduz relações e desigualdades de gênero é o primeiro passo para avançarmos na construção de uma educação igualitária. Defendemos a escola como um espaço de enfrentamento a todas as formas de violência, violações dos direitos humanos e empoderamento de grupos que foram e são silenciados ao longo da história, em especial, aqui, as mulheres.

A escola é considerada um espaço “familiar”, pois reproduz valores, regras, hierarquiza e separa as pessoas, conforme as regras determinadas pela sociedade (LOURO, 1997, p. 57). Nas palavras de França (2014, p. 167),

a escola orienta crianças e jovens a formarem sua identidade de gênero de acordo com o que se espera socialmente: o binarismo masculino-feminino. Mas, quem é, afinal, a escola? Eu sou a escola, você é a escola, seja como aluno ou aluna, professor ou professora, funcionário ou funcionária, todos/as nós produzimos e somos produzidos/as pelas práticas escolares. Depende, portanto, de cada um/a de nós a continuidade do movimento de desconstrução das representações sociais em vigor nas instituições sociais.

Ao admitirmo-nos como produtores/as e produzidos/as pelas práticas escolares, precisamos desconstruir representações sociais que marginalizam, oprimem e nos silenciam; precisamos assumir a sala de aula como um ambiente de possibilidades (FRANÇA, 2014).

Alinhadas com esse pensamento, tomamos como referência hooks, por nos abrir espaço para olharmos a escola como um campo de possibilidades, em que “[...] temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade [...], cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 273). Para a autora, a escola representa um espaço estratégico para oportunizar uma educação humanística, antirracista, antissexista e anti-homofóbica.

Para tanto, hooks (2013) sugere uma educação como prática da liberdade, reconhecendo a prática de ensino como um ato de resistência e que possibilite transgressões. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25), principalmente quando pensamos em uma perspectiva de educação em direitos humanos.

Reconhecer a escola como produtora de desigualdades de gênero e, ao mesmo tempo, como um espaço de possibilidades e de resistência, nos engaja a construir, nesse campo de aprendizado, um espaço libertador, de acesso à igualdade e ao empoderamento. Diante de tais pressupostos, consideramos que a problemática da violência contra as mulheres precisa, urgentemente, ser trabalhada na Educação Básica.

Para sustentar nosso posicionamento, recorreremos à Lei 14.164 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), publicada em 10 de junho de 2021, para 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.

Essa Lei nos abre ainda mais espaço para levarmos as discussões de violência contra mulher em âmbito educacional, uma vez que, mesmo após 15 anos da implementação da Lei Maria da Penha, é possível verificar uma ausência de discussões de direitos humanos e formação docente, sobretudo quando consideramos as questões de violência contra as mulheres. Em outras palavras, no recorte de 2016 a 2021, as pesquisas que envolvem os descritores: direitos humanos, violência contra a mulher e formação docente, no banco de teses e dissertações da CAPES, trazem discussões sobre educação em direitos humanos e gênero, no entanto não tem uma especificidade sobre a temática violência contra a mulher (Renata S. PEDREIRA; FRANÇA, 2022).

A lei altera e introduz no artigo 26 da LDB, § 9º, nº 9.394/1996, a seguinte redação:

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 (LDBEN, 1996).

Em sua antiga redação, a LDBEN previa a inclusão de conteúdos de direitos humanos e a prevenção da violência contra crianças e adolescentes, mas não citava as mulheres, como podemos verificar:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, [...], observada a produção e distribuição de material didático adequado (LDBEN, 1996).

A Lei 14.164 de 2021 institui, em seu artigo 2º, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, para que seja realizada, anualmente, no mês

de março, nas instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com o propósito 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).

Reconhecemos a necessidade da Lei para a efetivação dessas discussões no espaço escolar. Como mencionado, a Lei introduz a discussão de violência contra a mulher nos currículos escolares como tema transversal, e insere 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” (BRASIL, 2021).

Notamos, ainda, que a nomenclatura gênero não aparece na Lei, no entanto, é por meio das problematizações e discussões de gênero que podemos prevenir e combater a violência contra as mulheres. Sustentamos a premissa de que a violência contra as mulheres tem suas raízes ligadas aos diferentes papéis, atribuídos a homens e mulheres, desde o nascimento, e que são reproduzidos e reforçados em diferentes espaços, dentre eles, o escolar.

Embora a lei não trate das questões de gênero, de modo específico, ou não as mencione, ao propor no art. 26, a inserção de “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” (BRASIL, 2021), nos abre espaço para que sejam trabalhadas as questões de gênero. Nesse caminho, buscamos analisar: quais as representações sociais que as docentes do município de Borrazópolis-PR têm sobre

a violência contra as mulheres? As escolas promovem formações docentes e práticas pedagógicas que combatam a violência contra as mulheres? Durante a entrevista com as docentes buscamos verificar essas inquietações.

3 MULHERES, TERRITÓRIOS E TRAJETÓRIAS: CAMINHOS DA PESQUISA

A violência contra as mulheres é um problema global, ou seja, em todos os lugares mulheres são submetidas a algum tipo de violência. No município em que essa pesquisa foi realizada, não é diferente. Borrazópolis está localizado no norte central paranaense. De acordo com o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população no último Censo Demográfico, realizado em 2010, foi de 7.878 pessoas, desse total, 49,9% é classificado como masculino e 50,1% como feminino.

Por conta do contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19, o IBGE não realizou a pesquisa, como previsto, no ano de 2020, já em 2021, devido à falta de verbas, a pesquisa também não foi realizada (BBC NEWS¹⁰, 2021). Dessa maneira, o IBGE (2021) apresentou como índice populacional estimado em 2021, 6.290 pessoas em Borrazópolis.

Imagem 1 - O município de Borrazópolis – PR



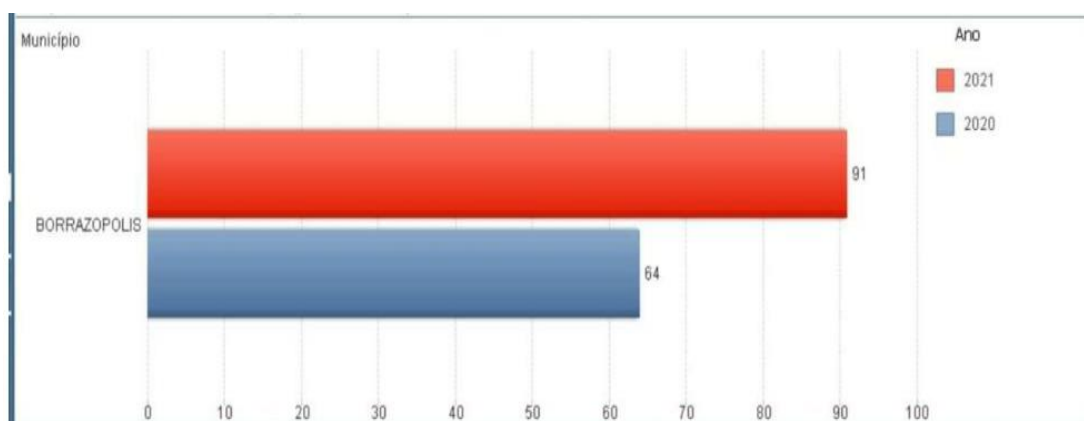
Fonte: Viaje Paraná.

Ademais, consideramos pertinente verificar o índice de ocorrências de violência contra as mulheres notificadas na cidade. Nos deslocamos até a Polícia Militar de Borrazópolis-PR, com o objetivo de coletar esses dados. Ao verificarmos

¹⁰ BBC NEWS Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56867582>.

as ocorrências de violência doméstica notificadas em Borrazópolis, observamos uma alta no índice de casos na cidade, ocorridos no ano de 2020 a 2021, não diferente das demais cidades do Brasil, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Ocorrências de violência doméstica em Borrazópolis- PR segundo a Polícia Militar do município



Fonte: fornecido pela Polícia Militar de Borrazópolis, com base nos dados do BOU – Boletim de Ocorrências Unificado.

Como apresentado no gráfico, no ano de 2020, o quantitativo de ocorrências de violência doméstica foi de 64 mulheres, no ano seguinte, 2021, foram notificados 91 casos, dessa maneira, houve um aumento de 42,19% nas ocorrências. Cabe lembrar que os anos mencionados são marcados por um contexto pandêmico, ocasionado pela COVID-19, isso pode afetar diretamente nos casos notificados, já que as pessoas precisaram se isolar em suas casas.

Como explica o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo FBSP (2022), em 2020, a pandemia propiciou que mulheres em situação de violência ficassem mais vulneráveis, visto que começaram a permanecer mais tempo em suas residências com seus agressores, muitas vezes impedidas de alcançarem serviços públicos e redes de apoio. Já o ano de 2021 foi marcado pela retomada de muitas atividades presenciais, devido à melhora dos índices de transmissão da Covid-19 e a diminuição das mortes resultantes do vírus, em virtude da vacinação.

Esse município foi o selecionado para realizarmos a nossa investigação por ser um município que, como muitos outros, apresenta casos notificados e aumento de violações dos direitos das mulheres, porém, foi nesse que tivemos espaço para

trilharmos nossa pesquisa dentro das instituições escolares, que será melhor descrita a seguir.

3.1 O trajeto até as escolas

Propor o percurso metodológico dessa pesquisa implicou em fazer escolhas, buscar novos rumos ou “novos olhares” de acordo com a necessidade das participantes e do seu contexto sociocultural. Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 15-16) explica: “[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”.

Para chegar até aqui, essa pesquisa precisou ser repensada e reorganizada, vivenciamos um contexto marcado pela COVID-19, que modificou completamente a dinâmica da sala de aula e a rotina dos/as professores/as. No momento da pesquisa, eles/as estavam retornando às aulas presenciais, com adaptações da rotina da sala de aula, com alunos que vivenciaram o ensino remoto e as mudanças e perdas causadas pela doença.

Queríamos ouvir as professoras e, para isso, precisamos repensar o trajeto e descrever um novo percurso. Buscar novos direcionamentos tornou-se uma necessidade diante do contexto atual, marcado por uma pandemia, que instaurou mudanças de hábitos. O formato remoto no trabalho provocou esgotamento mental, entre outras consequências, já que “[...] o ambiente doméstico foi invadido pela profissão e estudo acadêmico, o que gerou a intensificação da jornada de trabalho, tudo isso se desdobra na precarização da profissão docente (Lilian M. CRUZ; Claudia C. L. C. MENEZES; Lívia A. COELHO, 2021, p. 161).

Partindo desses pressupostos, a princípio, nosso estudo pretendia investigar o papel da cultura da violência contra as mulheres para combater essas ações com a finalidade de contemplar uma educação em direitos humanos mediante formação continuada de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica, no entanto, alguns impasses ocorreram durante o percurso.

Em 2021, tivemos o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Borrazópolis-PR, para apresentarmos a pesquisa e a proposta de formação continuada para os/as professores/as do município. Fomos até a secretaria, levamos a proposta de formação continuada para os/as professores/as da rede de ensino

para a secretária de Educação, que nos ouviu, aprovou a proposta e aceitou participar. Nesse momento, submetemos nosso projeto à Plataforma Brasil para apreciação e aprovação do Comitê de Ética (CEP)¹¹ da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Conforme o calendário do municipal de Educação, a primeira formação seria proposta durante a semana de formação continuada, em fevereiro de 2022, no entanto, ao iniciar o ano, tivemos uma alta taxa de pessoas contaminadas pelo vírus da COVID-19, no município, e a pedido da Secretaria Municipal de Saúde, todas as formações foram canceladas, para assegurar a saúde dos/as professores/as.

No mês de fevereiro, ao iniciar o ano letivo, entramos em contato novamente com a Secretaria da Educação para podermos realizar o convite nas Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil, porém, novamente, vários/as professores/as e orientadores/as estavam contaminados com o vírus da COVID-19 e pediram para aguardar.

No mês de março, a Secretaria Municipal de Educação entrou em contato para comunicar que poderíamos ir até as escolas e centros para realizarmos o convite para os/as professores/as. De 10 (dez) a 16 (dezesesseis) de março realizamos o convite para professores/as de 2 (duas) escolas municipais e de 2 (dois) centros de Educação Infantil, que compõem o município. No entanto, apenas 3 (três) professoras do município se interessaram em participar da formação continuada. Dos motivos elencados para não participarem da formação, o mais mencionado foi a do horário, já que a formação ocorreria às 17h30, após o encerramento do expediente e das aulas.

A partir desse momento, reformulamos os objetivos e metodologia da pesquisa e entramos novamente em contato com as instituições de ensino para propor uma nova organização, que passou a investigar as representações sociais das docentes sobre a violência contra as mulheres, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Metodologicamente, propomos um questionário sociodemográfico e uma entrevista semi-estruturada. Como proposta pedagógica, disponibilizamos uma *WebQuest* em *websites*, que apresenta conteúdos e busca suscitar reflexões referentes à violência contra as mulheres.

Com essa nova organização, tivemos 13 aceites, todos de professoras. Elas se dispuseram, em sua hora-atividade, nos atender e trazer suas contribuições para essa pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada com as docentes nas dependências das duas escolas municipais e nos dois centros municipais de educação infantil que compõem o município.

Essa pesquisa se configura como um estudo de campo, pois ele

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Antonio Carlos GIL, 2000, p. 53).

As etapas de ensino que as instituições escolares atendem, a quantidade de professores/as e a quantidade de alunos/as, são assim descritas:

Quadro 5 - Identificação das instituições de ensino

Instituições de ensino	Etapas de ensino que atendem	Número de professores/as	Número de alunos/as
Escola 1 (E1)	Educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental	23 professores/as	268 alunos/as
Escola 2 (E2)	Educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental	19 professores/as	257 alunos/as
Centros Municipais de Educação Infantil (C1)	Educação infantil	5 professores/as	65 alunos/as
Centros Municipais de Educação Infantil (C2)	Educação infantil	4 professores/as	61 alunos/as

Fonte: as autoras.

A escolha das instituições de ensino como espaço de pesquisa mostra o compromisso com a educação. Uma vez que

[...] é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminação e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (Rogério D. JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

A partir do momento em que levamos essas discussões para o espaço escolar, colocamos em questionamento os discursos e as práticas normatizadoras, consideradas verdades absolutas, entendendo que “[...] a ocorrência de um diálogo na instituição escolar que problematize essas falas e práticas sociais pode vir a proporcionar o acesso desses indivíduos a ancoragens e objetivações diversas que lhe permitam repensar a si e o outro (FRANÇA, 2022, p. 59).

A realização da pesquisa ocorreu nas instituições de ensino, na hora-atividade das professoras, durante o horário das 13h00 às 17h00, visto que, em média, o tempo de duração por participante variava de 30 a 40 minutos. Então, durante o período de 02 a 16 de maio, agendamos um horário para cada professora e nos deslocamos até as escolas e centros para realizar a pesquisa.

Em uma sala reservada, lemos e entregamos uma cópia do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), pedimos autorização para gravar a entrevista, e explicamos que esses dados seriam gravados, transcritos, ficariam de posse apenas da pesquisadora e seriam utilizados apenas para fins de pesquisa, tal como constava no TCLE. Após esse momento de explanação iniciamos a pesquisa.

3.2 Por trás de toda pesquisa tem os instrumentos

Todos os instrumentos de pesquisa, antes de serem propostos às participantes, passaram por um teste piloto com professoras que não fariam parte do estudo, para compreendermos a melhor maneira de aplicá-los e verificar as sugestões que elas nos dariam. A partir disso, delineamos a ordem e a melhor maneira de apresentar a pesquisa às professoras. Optamos, portanto, no primeiro momento, realizar o questionário sociodemográfico, em seguida, a entrevista semiestruturada. Como, durante o teste, a pesquisa foi realizada em um tempo máximo de 30 minutos, decidimos realizar as etapas com as professoras no mesmo dia, visto que atenderíamos de uma a três participantes diariamente.

Sistematizamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados da seguinte maneira: a) questionário sociodemográfico; e b) entrevista semiestruturada. A análise e tratamento dos dados foram realizados a partir da Teoria das Representações Sociais. Na sequência, detalhamos cada instrumento escolhido.

3. 2. 1 O questionário sociodemográfico

Elaboramos e organizamos o questionário sociodemográfico para ser submetido às participantes com a finalidade de construirmos o quadro do seu perfil pessoal e profissional. Esse questionário foi elaborado com perguntas previamente formuladas, com questões do perfil pessoal e profissional, tais como: idade, religião, estado civil, identidade de gênero, orientação sexual, raça, formação, curso, tempo que atua como docente e nível em que atua, conforme Apêndice A.

Entregamos e explicamos o questionário às participantes e, durante todo o preenchimento, aguardamos ao lado, apenas pesquisadora e participante, e nos colocando à disposição para sanar às dúvidas que poderiam surgir.

3. 2. 2 A entrevista

Para compreendermos as representações sociais das docentes, realizamos uma entrevista individual com as participantes e a Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP. Optamos pela entrevista como um dos instrumentos, pois “podemos obter dados objetivos e subjetivos [...]. Os primeiros podem também ser obtidos através de fontes secundárias, [...] o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (Otávio C. NETO, 2007, p. 57-58).

Essa organização de entrevista semi-estruturada é uma “técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109); além disso, ao

[...] utilizar a entrevista semiestruturada juntamente com outros métodos de coleta de dados nas pesquisas que utilizam as TRS é um instrumento que pode proporcionar maior validade a pesquisa (Tania do CARMO; Joici de C. LEITE; Carlos A. O. MAGALHÃES JUNIOR, 2017, p. 92).

Ademais, optamos pela entrevista semiestruturada, por nos abrir espaço para verificarmos suas representações sociais, por meio de uma abordagem qualitativa, uma vez que ela se refere a assuntos particulares, pois

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Realizamos a entrevista com as docentes para analisarmos suas representações sociais e as práticas docentes sobre a violência contra as mulheres, conforme Apêndice C. Ao organizarmos a entrevista, pensamos em questões que fossem ao encontro das representações que as professoras tinham sobre violência contra as mulheres e como estão ancoradas suas práticas pedagógicas, bem como a realização de formações continuadas ofertadas pelo município.

Para a construção desse instrumento de análise, partimos do princípio de que, na entrevista semi-estruturada “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (Valdete BONI; Sílvia J. QUARESMA, 2005, p. 75). Nesse sentido, o entrevistador pode auxiliar dando mais clareza, em caso de dúvidas, e intervindo nas dificuldades, para que os objetivos sejam contemplados (BONI; QUARESMA, 2005).

As verbalizações das professoras foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, para a análise de dados, sem correções de seus vícios de linguagem, confusões gramaticais ou erros de concordância na linguagem oral (FRANÇA, 2014).

O roteiro da entrevista era composto por seis (06) questões, uma (01) referia-se à compreensão do que é violência contra as mulheres, uma (01) sobre a Lei 14.164/2021, três (03) questões sobre aspectos referentes às formações continuadas e práticas pedagógicas na escola e a última (01) com um excerto de uma notícia sobre um caso de feminicídio.

Também convidamos as participantes a responderem um Teste de Associação Livre de Palavras, onde elas precisavam indicar 6 (seis) palavras que lhe viessem à mente quando pensavam no termo “mulheres” e em seguida, “violência contra as mulheres” (Apêndice B).

Esse teste resultou em duas nuvens de palavras¹², a primeira com as evocações referentes ao termo “mulheres” e a segunda sobre “violência contra as mulheres”.

¹² Construções gráficas que representam as frequências de palavras evocadas.

Para organizarmos a análise das palavras mais evocadas, sistematizamos e catalogamos as palavras e expressões. Palavras sinônimos foram unificadas e expressões foram escritas sem espaçamento para serem contabilizadas. Para a criação das nuvens, utilizamos o aplicativo *on-line Voyant Tools*¹³. Uma ferramenta de leitura e análise de textos na *web* que produz nuvens de palavras. É um projeto acadêmico, de código aberto, desenvolvido para contribuir na prática de leitura e interpretação. Elaborado para estudantes, acadêmicos e público em geral.

3. 2. 3 O perfil das participantes: docência e experiências

Nesse tópico, detalhamos a identificação das participantes, no qual são descritas características do aspecto pessoal e profissional, gerado pelas informações obtidas no questionário sociodemográfico. A pesquisa foi apresentada aos/as 54 professores/as da rede municipal de Borrazópolis-PR, sendo que 13 professoras se disponibilizaram a participar voluntariamente.

Ao escolhermos os nomes fictícios das participantes, pensamos em mulheres brasileiras, que fizeram e fazem a diferença na nossa sociedade, e que não podem ser esquecidas, pois acreditamos que as professoras exercem essa função de fazer a diferença no espaço escolar.

Imagem 2 – Mulheres

¹³ <https://voyant-tools.org/>



Fonte: a autora. Baseado em fotos disponíveis no Google.

Das 13 professoras participantes, 06 (seis) pertencem à escola E1, 03 (três) à escola E2, 03 (três) ao centro de educação infantil C1 e 1 (uma) ao centro de educação infantil C2. O Quadro 6 descreve as respostas dadas pelas professoras¹⁴ no questionário sociodemográfico, sobre seu perfil pessoal.

Quadro 6 – Dados de identificação das participantes sobre seu perfil pessoal

Pseudônimo	Estado civil	Religião	Identidade de gênero	Orientação sexual	Raça	Idade
------------	--------------	----------	----------------------	-------------------	------	-------

¹⁴ A partir desse momento trazemos a palavra professora apenas no feminino, baseadas nas respostas dadas pelo questionário de identificação.

Marielle Franco	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	44 anos
Cora Carolina	União estável	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	42 anos
Cecília Meirelles	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	46 anos
Irmã Dulce	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	56 anos
Nise da Silveira	Solteira	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	18 anos
Tarsila do Amaral	União estável	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Parda	22 anos
Leolinda Daltro	Divorciada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	49 anos
Maria Quitéria	União estável	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	41 anos
Anastácia	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Amarela	57 anos
Enedina A. Marques	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	48 anos
Dandara dos Palmares	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Parda	56 anos
Maria da Penha	Viúva	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	45 anos
Heley Batista	Casada	Católica	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca	49 anos

Fonte: a autora.

Os dados mostram que todas as participantes (100%) são mulheres cisgênero¹⁵, heterossexuais e pertencem à religião católica. Em relação à raça, dez (76,92%) se reconhecem como brancas, duas (15,38%) como pardas e uma (7,69%) como amarela. Sobre o estado civil, sete (53,84%) são casadas, três (23,08%) vivem em união estável, uma (7,69%) é viúva, uma (7,69%) solteira e uma (7,69%) divorciada. No que diz respeito à faixa etária, oito (61,53%) participantes têm entre 41 a 50 anos de idade, 3 (23,08%) apresentam 51 a 60 anos, e duas (15,38%) entre 18 a 30 anos.

No quadro 7 são apresentados os dados de identificação sobre o perfil profissional das participantes.

¹⁵ Pessoas que se identificam com o gênero (masculino ou feminino) que lhes foi atribuído ao nascer.

Quadro 7 – Dados de identificação das participantes sobre seu perfil profissional

Pseudônimo	Formação	Curso	Tempo que atua como docente	Etapa em que atua
Marielle Franco	Mestrado	Pedagogia/Letras/ Artes Visuais	21 anos	Ensino Fundamental
Cora Carolina	Especialização	Ciências Biológicas	15 anos	Ensino Fundamental
Cecília Meirelles	Graduação	Pedagogia	4 anos	Ensino Fundamental
Irmã Dulce	Especialização	Pedagogia/Artes	20 anos	Ed. Infantil e Ens. Fundamental
Nise da Silveira	Cursando a graduação	História	2 meses	Estagiária na Educação Infantil
Tarsila do Amaral	Cursando a graduação	Pedagogia	1 ano	Estagiária na Ed. Infantil e Ens. Fundamental
Leolinda Daltro	Especialização	História/Pedagogia	23 anos	Ed. Infantil e Ens. Fundamental
Maria Quitéria	graduação	Educação Física	5 anos	Educação Infantil
Anastácia	Graduação	Contábeis	22 anos	Educação Infantil
Enedina Marques A.	graduação	Letras- Espanhol/Pedagogia	28 anos	Ed. Infantil e Ens. Fundamental
Dandara dos Palmares	Graduação	Pedagogia	39 anos	Educação Infantil
Maria da Penha	Especialização	Pedagogia	16 anos	Educação Infantil
Heley Batista	graduação	Pedagogia/Arte	17 anos	Educação Infantil

Fonte: a autora.

A análise dos dados evidencia que seis (46,15%) participantes possuem graduação completa, quatro (30,76%) participantes especialização, uma (7,69%) participante mestrado e duas (15,38%), Nise e Tarsila, estão cursando a graduação e fazem parte do quadro de estagiárias de uma das escolas.

Sobre suas formações, nove (69,21%) participantes possuem a graduação em Pedagogia, dentre essas nove, cinco possuem duas ou mais graduações, duas também são formadas em Artes, uma em Letras-Espanhol, uma em História e uma em Letras e Artes Visuais. Uma (7,69%) participante possui graduação em Ciências Biológicas, uma (7,69%) em Educação Física, uma (7,69%) em História e uma (7,69%) em Contábeis.

Em relação ao tempo de atuação, duas (15,38%) estagiárias têm no máximo um ano de atuação, duas (15,38%) de 2 a nove anos de atuação, três (23,08%) de 10 a 19 anos, cinco (38,46%) de 20 a 29 anos e uma (7,69%) de 30 a 39 anos.

Sobre a etapa de ensino, três (23,08%) atuam apenas no Ensino Fundamental, seis (46,15%) especificamente na Educação Infantil e quatro (30,76%) em ambas as etapas de ensino.

Feita essa análise do perfil das participantes, na próxima seção, as representações das professoras são analisadas levando em consideração suas diferentes narrativas e manifestações.

4 (IN)VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: REPRESENTAÇÕES, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Toda vez que uma mulher começa a falar, inicia-se um processo libertador, que é inevitável e tem implicações políticas poderosas.
(hooks)

Para realizar a análise das entrevistas com as docentes, organizamos três eixos norteadores, assim denominados: “Mulheres, violências e ancoragens”, para compreender as Representações Sociais que permeiam os discursos das docentes quando nos referimos às mulheres e à violência cometida contra elas; o eixo: “Representações das discussões de violência contra as mulheres nas escolas: diálogos possíveis”, para explorar as representações referentes à implementação da Lei 14.164/2021 e as práticas pedagógicas; e o eixo: “Basta um *click*: rompendo representações por meio da *WebQuest*”, com o objetivo de trazer a *WebQuest* como uma proposta educativa, para repensar representações sociais e levar teorizações e materiais didáticos sobre a temática às escolas.

4.1 Mulheres, violências e objetivações

Somos uma construção social, histórica e cultural, produzimos e comunicamos representações, afinal,

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. [...] (MOSCOVICI, 2011, p. 45).

Produzimos e reproduzimos representações, algumas familiares e outras não familiares, e por meio da organização de uma nuvem de palavras, visualizamos as objetivações indicadas com mais frequência pelas docentes, uma vez que,

CASSAB, 2018, p. 39). De modo similar, as respostas das participantes da presente pesquisa indicam a palavra “forte”, no sentido de que as mulheres precisam cumprir várias demandas ao mesmo tempo: afazeres domésticos, o cuidado e criação dos/as filhos/as e a profissão.

Nesse momento, abrimos espaço para refletirmos sobre a classificação de “multitarefas”, ou seja, a dupla ou tripla jornada de trabalho, em que muitas mulheres estão submetidas, “[...] avançam na esfera pública, mas não ‘avançam’ no sentido de delegar suas responsabilidades na esfera privada [...]” (BEFFA; CASSAB, 2018, p. 39). Elas são as responsáveis pelo lar e pela criação do filho, sem deixar de conquistar espaço na vida profissional. Como se a única responsável pelas tarefas e atribuições do espaço privado/familiar fossem as mulheres. Observamos que ainda persiste “[...] a objetivação das representações sociais de gênero como uma norma social binária, de um lado as tarefas do homem e do lado oposto as tarefas da mulher, acrescentadas do trabalho remunerado” (FRANÇA, 2022, p. 97).

Ana Paula Peron e Edson C. Romualdo (2018, p. 61) explicam que ainda temos construído em nossas mentes que o trabalhar fora não isenta as mulheres de cuidar dos afazeres domésticos, “[...] essa construção sexista não se inscreve apenas no homem que, em nossa sociedade, ainda, em muitos casos, acreditaria que a mulher deva tomar conta da casa, mas também as próprias mulheres compartilham dessa evidência”. Essas representações estão tão arraigadas em nossas mentes que (re)produzimos socialmente como algo natural. E por que não questionar essas atribuições? Por que o homem não é associado a “multitarefas”? Entendemos que “[...] existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado” (MOSCOVICI, 2011, p. 52).

No entanto, ao mesmo tempo que existem padrões estruturados, “[...] devemos pressupor que os indivíduos compartilham a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e representar” (MOSCOVICI, 2011, p. 213).

A partir dessas colocações, compreendemos que as docentes compartilharam modos de pensar e de representar diferentes: guerreira, forte, multitarefas são novas ancoragens e objetivações que estão se instaurando, já que, em estudos anteriores (LOURO, 1997; AUAD, 2006), as mulheres eram representadas apenas como frágeis, delicadas e destinadas apenas aos afazeres domésticos.

Essas mudanças nas representações podem ser explicadas na TRS pelo conceito de polifasia cognitiva:

Sujeitos fazem uso de uma forma ou de outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar. A polifasia cognitiva refere, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo coletivo (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125).

Essas mudanças nos indicam que as representações sociais não são estáticas, mas podem ser colocadas em campos de contestações, negociações e problematizações, como disse Moscovici (2011, p. 115): "não há nada mais saudável do que sermos colocados face a face com nossas próprias contradições". Ao encontro desses pressupostos, os Estudos de Gênero nos evidenciam que homens e mulheres são plurais, caracterizando-se enquanto "[...] uma teoria em ação, ou seja, uma teorização que é em si um movimento político que busca a visibilidade de outras formas de compreender o homem e a mulher" (FRANÇA, 2022, p. 52).

Outra palavra que teve destaque em nossa nuvem foi "mãe". Para Beffa e Cassab (2018), essa palavra nos faz pensar sobre o lugar ocupado pelas mulheres: a maternidade. Atribuímos às mulheres o papel de mãe, como se fosse algo inseparável, a partir dessa atribuição, também designamos às mulheres toda a responsabilidade na criação e cuidado com os/as filhos/as. Culturalmente, é considerado um processo natural a mulher ser mãe, mas e as mulheres que não desejam ser mães? Para elas, a sociedade tenta buscar uma explicação sobre seu comportamento, ao invés de reconhecer que somos plurais e temos identidades/posicionamentos/conflitos e interesses diferentes. Na mesma direção, Moscovici (2011, p. 242) afirma que

todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador" (MOSCOVICI, 2011, p. 207).

França (2022, p. 99), em sua pesquisa com educadoras, constata que suas representações sociais estão ancoradas na mulher como mãe enquanto algo

natural, em que, quando criança, aprende o cuidar com as bonecas e, quando adulta, o cuidar do outro. Para a autora,

[...] tais afirmações denotam as ancoragens das professoras em uma mulher universal, a mulher que foi objetivada pelo discurso religioso e médico, hegemônico. Esse entendimento reforça a mulher como um ser de essência materna, designado ao campo privado.

Adriane R. Roso e Rosinéia L. Gass (2018) constataram que as construções de gênero incluem a maternidade como algo natural e as que não desejam ser mães são vistas como “anormais”. No entanto, essas mudanças e o rompimento com essa norma está cada vez mais evidente, pois

[...] as mulheres, cujo papel por muito tempo foi restrito ao desempenho do ‘ser mãe’, têm ocupado novos lugares sociais, podem fazer outras escolhas e ter outras vivências. Porém percebemos que ainda somos educados e socializados com base nas divisões que colocam a mulher como figura principal no desempenho dos cuidados do lar e filhos, e que, quando elas desempenham outros papéis (que, à primeira vista, não estão relacionados à maternidade), estes também produzem questionamentos em relação ao ‘ser mãe’ (ROSO; GASS, 2018, p. 451).

Esse modelo idealizado de mulher destinada apenas à maternidade passa a ser alterado a partir do novo modelo de sociedade moderna, consolidado pela sociedade industrial, no século XIX, em que temos uma mulher com outras possibilidades, por conta das “[...] proles reduzidas e planejadas” (Lucila SCAVONE, 2001, p. 49), uma vez que nem todas as mulheres se enquadram nesse comportamento universal de mãe, e as mulheres pobres, por exemplo, precisavam trabalhar para sobreviver e não conseguem exercer a maternidade do modo como a sociedade exige. A maternidade, nesses casos, precisa ser reinventada, entrando em contradição com a ideia de mulher voltada exclusivamente para a maternidade.

Por fim, as palavras “carinhosa”, “amor” e “dedicação”, evidenciam que as mulheres precisam atender determinadas demandas. Por exemplo, o feminino continua associado ao cuidado, à delicadeza, ao afeto e à fragilidade; já o masculino a representações como comportamentos de agressividade, a força, etc. No entanto,

[...] quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas ‘naturalmente’ femininas ou masculinas corresponde às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

Nessa esfera de compreensão, entendemos que “essa construção social binarista e cartesiana leva a dois importantes aspectos relacionados com violência, o da naturalização da violência dos homens e o da invisibilidade da violência das mulheres” (Maria E. C. RAMOS; Fernanda C. F. ROQUE, 2010, p. 532). Ainda,

[...] há a oposição entre *homem/mulher*, que permite que alguns temas conceituais sejam derivados (homem = força; mulher = graça) que, através de um longo período (*long durée*), irão conformar nosso comportamento, nossa conduta e, sobretudo, nossas imagens, mas que também chegam a operar como ‘núcleos semânticos’ gerando e organizando regimes discursivos, posicionamentos cognitivos e culturais, em outras palavras, classes de argumentação (‘feminismo’ *versus* ‘chauvinismo machista’, ‘a mulher do lar’ *versus* ‘o homem do trabalho’ etc.) Desse modo, comparando discursos que carregam conflitos socioéticos, podemos encontrar novamente aqueles tópicos comparáveis às propriedades atribuídas ao ‘outro’ e legitimando oposição (MOSCOVICI, 2011, p. 246).

Nesse viés, culturalmente, comportamentos desiguais de gênero são vistos como naturais, espera-se que mulheres se ajustem aos papéis de subordinação e obediência, enquanto os homens às funções de autoridade e dominação. Esses comportamentos precisam ser entendidos como uma violência, no caso psicológica, haja vista que, muitas mulheres, dependendo do contexto social em que vivem, não identificam práticas de violência quando não são físicas ou sexuais, e as naturalizam, uma vez que estão presentes em seu cotidiano, desde a infância e ocorre de maneira muito frequente (HIRT, Maiara C., Marta C da COSTA; Jaqueline, ARBOIT; Marinês T. LEITE; Lilian Z. HESLER; Ethel B. da SILVA, 2017).

Nesse caminho, conduzimos o próximo termo: “violência contra as mulheres”, sendo as palavras mais evocadas: medo (04 vezes), machismo e injustiça (03 vezes).

Imagem 4 - Nuvem de palavras “violência contra as mulheres”



Fonte: a autora.

Para Cecilia M. Santos e Wânia P. Izumino (2005, p. 150), o pensamento machista que edifica nossa sociedade “[...] socializa o homem para dominar a mulher e esta para se submeter ao ‘poder do macho’”. Partindo desses pressupostos, a representação social que circula, legitima que “[...] o homem deve agredir, porque macho deve dominar a qualquer custo; e mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu ‘destino’ assim determina” (SAFIOTTI, 1999, p. 88).

Por conseguinte, as manifestações da violência contra as mulheres são um mecanismo de estabelecer a submissão, geralmente por parte das mulheres, e o poder, por parte dos homens. O medo faz parte do cotidiano das mulheres, o medo de ser vítima de qualquer tipo de violência perpassa as mentes, os comportamentos das mulheres e esteve presente nas representações das docentes.

Nathalia F. Ruiz (2022), ao investigar as representações de violência contra as mulheres em um curso de Pedagogia, verificou que 81% das entrevistadas já sentiram medo em algum momento da sua vida, devido ao seu gênero, sendo o medo de serem abusadas sexualmente o mais evidente, representando 79%. Para a autora,

as representações sociais sobre o medo que as participantes têm em serem mulheres podem ser interpretadas como o medo de terem a

violação do seu corpo e privacidade bem como terem que lidar com os julgamentos das pessoas, pois estas apresentam sistemas de interpretação que regem a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros, podendo ser produtos tanto de ideias socialmente reproduzidas quanto de modificações ocorridas por intervenções históricas e sociais (RUIZ, 2022, p. 106).

O medo também faz parte dos motivos que impedem o rompimento de uma relação violenta, tem-se

[...] a esperança de o agressor mudar de comportamento, o **medo** de represálias e novas agressões, o **medo** de perder a guarda dos filhos, a censura da família e da comunidade, a dependência afetiva e econômica, dentre outros problemas (Lourdes Maria BANDEIRA, 2014, p. 444, grifos nossos).

Concomitantemente, Ruiz (2022), na pesquisa indicada, evidencia que 87% das participantes concordam que as mulheres que permanecem com o agressor, geralmente, mantêm essa relação por terem medo de sofrer algo pior se romperem a relação.

Ainda no destaque da nuvem de palavras, apresentamos a injustiça como termo associado à violência contra as mulheres. Acreditamos que, para romper com essa injustiça que oprime, maltrata, dicotomiza mulheres e homens, precisamos construir justiça de gênero, por meio de práticas que desconstruam esse sexismo tão naturalizado em nossa sociedade.

A justiça de gênero vai além do termo empoderamento, cunhado nas Conferências Internacionais do Cairo (1994) e Beijing (1995). Por meio da luta dos movimentos feministas, derivado do inglês “*empowerment*”, o termo indica “[...] o processo de ganhar poder para defender seus direitos, ampliar autoconfiança e autoestima e exercer o controle das relações pessoais e sociais” (Anne M. GOETZ, 2007, apud DI PIERO; BORTOLOZZI; TEIXEIRA; RIBEIRO; VILAÇA, 2019, p. 13).

Já a justiça de gênero, pode ser entendida

[...] como sendo o fim das desigualdades entre homens e mulheres e a tomada de medidas para reparar as desvantagens que levam à subordinação das mulheres frente aos homens e essas desigualdades podem ser de diversas ordens, como a distribuição de recursos, o acesso às oportunidades, o desenvolvimento da autonomia pessoal e a capacidade de decidir sobre sua própria vida

(GOETZ, 2007, apud DI PIERO; BORTOLOZZI; TEIXEIRA; RIBEIRO; VILAÇA, 2019, p. 13).

Nesse caminho, precisamos empoderar mulheres e meninas e lutar pela justiça de gênero. Sabemos que as mulheres foram silenciadas ao longo da história e precisamos reparar desigualdades e desvantagens que, por muitas vezes, são perpetuadas em forma de violências.

Ademais, a representação social de violência contra as mulheres está ancorada na sua condição de ser mulher, ou seja, pelo fato de sermos mulheres, estamos propensas a sofrer violência. Neste sentido, uma das professoras entrevistadas responde que

[...] violência contra a mulher é uma injustiça muito grande relacionada a **sua condição de mulher** mesmo. Então, é uma situação de machismo contra o feminismo, nem é feminismo, porque, é contra a mulher, é uma relação de autoridade do machismo sobre a mulher (professora Mariele Franco, fala pessoal).

A professora expõe que a violência contra as mulheres está atrelada a sua condição de mulher, com base em uma relação de autoridade. Autoridade essa que é transmitida pela nossa cultura sexista, que limita espaços, comportamentos e atribuições. Tal representação vai ao encontro do exposto por Saffioti (1987, p. 8) quando explica que, tanto a identidade da mulher como a do homem “[...] é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo”.

Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que ‘não é exatamente’ como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida (MOSCOVICI, 2011, p. 56).

Dessa maneira, existem hierarquias para os corpos, que vão delimitar espaços e atribuir papéis conforme a genitália, que culturalmente transmite a ideia de superioridade para corpos masculinos e inferioridade para corpos femininos.

As diferenças culturais entre os gêneros masculino e feminino, podem explicar por que os sinônimos dados ao pênis são mais agressivos, e os dados à vulva são mais suaves e aceitáveis aos

ouvidos e às bocas dos/das adultos/as [...] (Eliane MAIO, 2011, p. 143).

Nesse sentido, é preciso preocupar-se com essas diferenças culturais atribuídas aos gêneros masculino e feminino, diferenças que limitam, hierarquizam e demandam papéis, são essas diferenças que produzem a violência, geralmente praticada por homens contra as mulheres.

Outra fala pertinente relembra o incêndio ocorrido em Nova York, em 1911, que envolveu 125 mulheres, que reivindicavam seus direitos, pois, além de trabalharem mais de 16 horas por dia, recebiam menos de um terço dos salários dos homens. Para ela, a violência contra as mulheres vai muito além dos tipos de violência, mas está atravessada pela desigualdade nos direitos que sofre pelo sexo masculino, e, ao mesmo tempo, pelo sexo feminino.

Bem a violência contra a mulher, nós bem vemos que há muito tempo ela já vem sendo né, exercida, desde que há um tempo atrás, na fábrica, foi feito né, digamos aquele homicídio em massa das mulheres que estavam reivindicando seus direitos, então a gente vê que ela vem sofrendo essa violência, não só a violência física em si, mas a mulher vem sofrendo violência psicológica, violência nos seus direitos, em tudo aquilo que ela de forma igual em se tratando de direitos da mulher sofre né, pelo lado masculino e também eu vejo as vezes pelo próprio sexo feminino né, desse desrespeito, dessa discrepância, dessa desunião. Então, violência contra a mulher para mim é muito mais abrangente do que a própria violência física, verbal, mas tem todo um contexto que durante muito tempo a gente vem tentando né, pedindo um socorro, para que seja equiparado em todos esses sentidos que eu tenho falado (professora Enedina A. Marques, fala pessoal).

Essa fala nos abre espaços para refletirmos sobre o dia 8 de março, conhecido como o Dia internacional da Mulher. Para algumas pessoas, essa data é celebrada com flores e doces, para outras é recordada seu início, estabelecida por movimentos políticos, trabalhistas, greves e perseguições que buscavam a igualdade social entre homens e mulheres (Eva Alterman BLAY, 2001).

Por muitos anos, o Dia Internacional da Mulher esteve relacionado ao incêndio ocorrido na *Triangle Shirtwaist Company*¹⁶, em Nova Iorque, no dia 25 de março de 1911, onde morreram 146 pessoas, sendo 125 mulheres e 21 homens,

¹⁶ Era um sábado, às 17 horas, no momento em que todas/os trabalhavam ocorreu um incêndio na Triangle Shirtwaist Company, que ocupava os três últimos andares de um prédio e algumas portas estavam fechadas. Além disso, o chão e as divisórias eram feitos de madeira, havia grande quantidade de tecidos e retalhos, e uma instalação elétrica frágil (BLAY, 2001).

sua maioria judeus. O que poucos sabem é que “O Dia Internacional da Mulher” foi proposto por Clara Zetkin, um ano antes, em 1910, no II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, em Copenhagem. A militante sugeriu a criação de um Dia Internacional da Mulher, sem indicar uma data exata (BLAY, 2001).

Na década de 60, o 8 de Março foi sendo constantemente escolhido como o dia comemorativo da mulher e se consagrou nas décadas seguintes. Certamente esta escolha não ocorreu em consequência do incêndio na Triangle, embora este fato tenha se somado à sucessão de enormes problemas das trabalhadoras em seus locais de trabalho, na vida sindical e nas perseguições decorrentes de justas reivindicações (BLAY, 2001, p. 605).

Como a autora explicita, associamos o Dia Internacional da Mulher à morte das trabalhadoras da *Triangle*, ao articularmos essa constatação à TRS, verificamos como a construção e a difusão dessa representação colaborou para a estruturação de uma verdade universal, “e é esta realidade reapropriada que constitui, para o indivíduo ou grupo, a própria realidade” (Antonio M. CHAVES; Priscila de L. SILVA, 2013, p. 414).

Algumas participantes abordaram os tipos de violência contra as mulheres e os motivos da sua prática. Para isso, trouxemos algumas narrativas:

[...] é um abuso que pode ser assim, psicológico, físico, é (pausa) verbal, entre outras coisas (professora Cora Carolina, fala pessoal).
A violência é não respeitar, agredir a mulher dentro de casa, maus tratos (professora Irmã Dulce, fala pessoal).
[...] tem a psicológica, tem a verbal, a agressão física, para mim esse tipo de violência agride o ego das pessoas né, das mulheres. [...] então você tem que saber qual violência que a pessoa está sofrendo, verbal, física, psicológica, entre outras (professora Maria Quitéria, fala pessoal).

Como podemos verificar, as participantes acima associam a definição de violência contra as mulheres com os tipos de violência perpetrados contra elas, no entanto, como explica Priori (2003), a violência de gênero vai além da agressão física e moral, ela limita a ação feminina, é perpetrada, normalmente, por quem dispõe mais poder em uma relação, ou seja, o gênero masculino, que pratica a sua superioridade, virilidade e potência conforme aprendido pela nossa cultura sexista.

Em consonância com as outras participantes, a professora Tarsila do Amaral conceitua violência contra as mulheres a partir da visão de violência física, e acrescenta que essa violência, na maioria das vezes, acontece no espaço privado,

no casamento, apontando o que ela acredita que sejam os principais motivos que levam a essa violência: “[...] quando o homem ou algo do tipo bate nela, espanca [...] a maioria das vezes acontece num casamento né, dentro de casa, quando um homem é muito ciumento, ou quando alguma coisa que ela fala ou faz que não tá de acordo com ele, [...]” (professora Tarsila do Amaral, fala pessoal).

Essa fala nos leva a pensar no ciclo da violência contra as mulheres. Identificado pela psicóloga americana Lenore Walker, o ciclo da violência pretende explicar como ocorre a violência no contexto conjugal, indicando que a prática da violência segue um ciclo, constituído por três principais fases (Instituto Maria da Penha¹⁷). A primeira fase é a construção da tensão no relacionamento, é manifestada por como crises de ciúmes, ameaças etc. Nesse momento, a mulher busca tranquilizar seu agressor, sendo amável e prestativa, “[...] ela acredita que pode fazer algo para impedir que a raiva dele se torne cada vez maior. Sente-se responsável pelos atos do marido [...] pensa que se fizer as coisas corretamente os incidentes podem terminar. Se ele explode, ela assume a culpa” (Barbara M. SOARES, 2005, p. 23). Essa fase não tem um tempo definido, no entanto, ela aumenta cada vez mais e isso conduzirá para a próxima fase. A segunda fase é a explosão da violência (SOARES, 2005), constituída pelo ato da violência. Nessa fase, toda tensão advinda da primeira fase se concretiza em violência física, verbal, psicológica, moral ou patrimonial. Nessa fase, a mulher sofre uma grande tensão psicológica, ao mesmo tempo, demonstra amor para conseguir a reconciliação (SOARES, 2005). Esse ciclo volta a se repetir e a mulher, cada vez mais, se sente isolada.

Esse poder exercido pelo homem e as construções que temos em relação às mulheres, geralmente as vendo como submissas e frágeis, estavam presentes nas falas das participantes, sistematizadas nesse eixo de análise: Mulheres, violências e ancoragens.

Na minha opinião é (silêncio) às vezes as pessoas podem até estar cometendo uma violência contra a mulher não sabendo que aquilo é uma violência, por exemplo, eu como casada né, é... a gente vê muita coisa acontecendo, graças a Deus eu não tenho esse tipo de problema porque eu tenho liberdade de trabalho, liberdade de sair né, mas eu tenho na minha família mesmo, um irmão que ele não deixa a mulher dele trabalhar, não deixa ela sair sem ele, isso é um tipo de

¹⁷ Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>.

violência contra a mulher, por quê? Porque ela não tem direito de viver a vida dela, ela não tem direito de trabalho, ela não tem direito de estudar, ela não tem direito de sair com as amigas né, e isso é uma forma de violência, e tantas outras que são cometidas (professora Dandara dos Palmares, fala pessoal).

Diante dessa fala, relacionamos que a violência de gênero perpassa pela violência simbólica,

[...] a força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão andocêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se anunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos [...] (BOURDIEU, 1999, p. 15).

Entendemos que essa dominação masculina equivale a uma violência, uma vez que “[...] a violência simbólica institui-se por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber o dominador” (BOURDIEU, 1999, p. 42).

Essas representações da mulher submissa, vão se naturalizando no imaginário social e passam a constituir os discursos e comportamentos das pessoas. Elas buscam “[...] ilustrar a maneira como um conjunto de conceitos, proposições e explicações históricas, míticas ou de crenças, estabelecidos nas associações originadas em nosso cotidiano, tornam-se senso comum e passam a compor nosso repertório [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, 294).

A segunda fala evidencia a mulher como frágil e, por ela ter essa atribuição, o homem acaba a agredindo. Constatações também verificadas nas evocações de palavras, que foram sistematizadas nas nuvens, podem ser observadas:

É tudo aquilo que agride a pessoa né, é tanto em palavras, não só agressão física mas muitas vezes em palavras de baixa né, não, que não deveria ser ditas né, a mulher, que difama, que deixa ela desigual, ou ela é humilhada por ser um ser mais fraco ou, ou muitas vezes assim mais frágil, é a mulher muitas vezes ela é mais chorona né, então muitas vezes o homem pega esse lado fraco dela e acaba a agredindo né e também as agressões físicas que muitas mulheres a gente vê que são agredidas né e isso para mim é agressão contra a mulher (professora Heley Batista, fala pessoal).

Tanto a narrativa da professora Dandara dos Palmares como a da professora Heley Batista reverberam representações sociais que se tem das mulheres. As representações sociais permitem

[...] justificar comportamentos e tomadas de posição. Nas relações entre grupos assumem a função justificadora para explicar determinados comportamentos adotados face ao outro grupo. Assim, as representações preservam e justificam a diferenciação social, podendo, então, estereotipar as relações entre grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (CHAVES; SILVA, 2013, p. 418).

Como visto na fala da professora Dandara, seu irmão delimita espaços para sua mulher, e, na fala da professora Heley, ela relaciona a mulher com os seguintes papéis: frágil, fraca e chorona, sendo que esses atributos são responsáveis pelo comportamento violento do homem. Os estereótipos que são transmitidos culturalmente e estruturados em nossa sociedade sobre o que é mulher se perpassa nos discursos e nas práticas sociais. Essas representações fazem com que o homem exerça força e poder sobre as mulheres,

ou seja, não é a natureza a responsável pelos padrões e limites sociais que determinam comportamentos agressivos aos homens e dóceis e submissos às mulheres. Os costumes, a educação e os meios de comunicação tratam de criar e preservar estereótipos que reforçam a ideia de que o sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, as opiniões e a liberdade de ir e vir das mulheres” (TELES; MELO, 2002, p. 18).

As diferenças socioculturais são ocultadas e não são questionadas e se instaura uma naturalização, como se todas essas diferenças construídas entre os gêneros fossem “naturais”. Essas diferenças oprimem as mulheres, limitam espaços, vozes e atitudes, enquanto abre espaço para homens exercerem seu poder. Podemos ver essa naturalização nas atitudes do irmão de Dandara, quando ela relata que seu irmão não deixa sua mulher trabalhar, estudar e nem sair apenas com as amigas.

Embora nós mulheres tenhamos conquistado espaços públicos, ainda vemos e ouvimos discursos que parecem “naturais” sobre o único espaço permitido para as mulheres ser o espaço privado, cuidando do lar e das crianças. Para Safiotti (1987, p. 11), quando a sociedade interpreta que é natural a mulher se ocupar apenas do

campo doméstico e o homem o campo público, conseqüentemente está se naturalizando uma produção da história. A autora explica que

tais papéis passam a se inscrever na 'natureza feminina'. Desta forma, a ideologia cumpre uma de suas mais importantes finalidades, ou seja, a de mascarar a realidade. Como falar em uma "natureza feminina" ou em uma 'natureza masculina' se a sociedade condiciona inclusive o metabolismo das pessoas? Diferentemente dos outros animais, os seres humanos fazem história. Além disso, as gerações mais velhas transmitem esta história às gerações mais jovens, que partem de um acervo acumulado de conhecimentos (SAFIOTTI, 1987, p. 11).

Essas representações sociais que estão tão naturalizadas no imaginário social precisam ser combatidas, visto que, “[...] até que desaprendam o pensamento sexista que diz que eles têm direito a comandar as mulheres de qualquer forma, a violência de homens contra mulheres continuará sendo norma” (hooks, 2019, p. 100).

Como bem se posiciona Ana F. do A. Madureira (2010, p. 33), “[...] torna-se fundamental cultivarmos uma visão crítica em relação ao essencialismo biológico que, além de reducionista, é utilizado, frequentemente, para legitimar concepções preconceituosas e práticas discriminatórias [...]”.

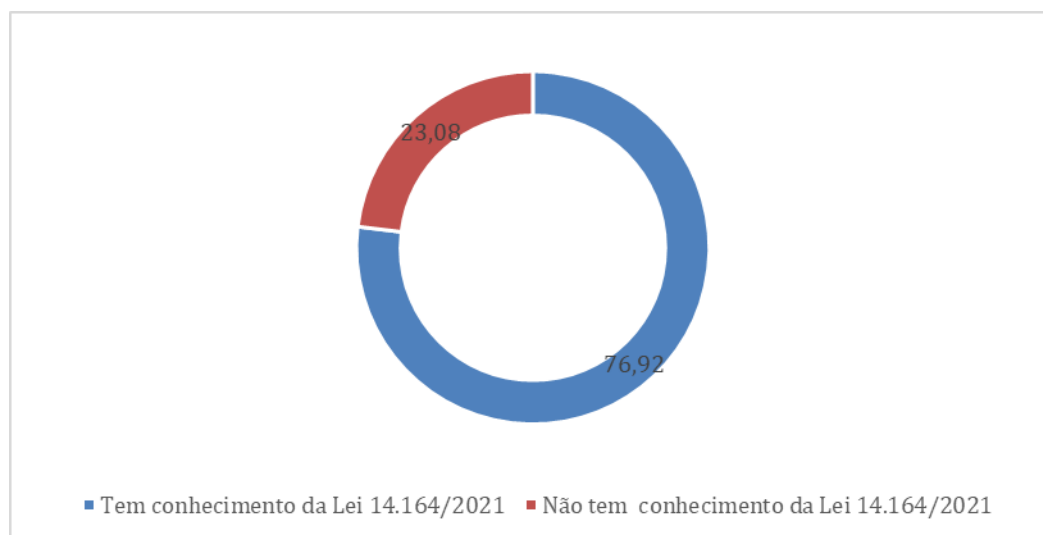
Em suma, precisamos combater o pensamento sexista para que alcancemos a igualdade social entre homens e mulheres, que tanto lutamos. Dessa maneira, acreditamos que a escola é um espaço privilegiado para lutarmos e enfrentarmos a violência contra as mulheres, produzir discursos e ações que empoderem professoras e meninas e educarmos para o (re)conhecimento das relações de gênero e, conseqüentemente, de políticas públicas que possibilitem condições de igualdade de gênero no que tange às questões de oportunidades nas diferentes esferas sociais, sejam elas políticas, de trabalho, de conhecimento, dentre outras.

4. 2 Representações das discussões de violência contra as mulheres nas escolas: diálogos possíveis

Uma vez que instituída a Lei 14.164/2021, que nos abre espaço para essa discussão, analisamos como encontra-se a implementação dessa lei nas escolas e CMEIs, uma vez que a lei inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra as

mulheres nos currículos da Educação Básica. Para melhor visualização dos dados organizamos um gráfico com as respostas dadas pelas participantes. As informações aqui sistematizadas dizem respeito ao conhecimento que as participantes têm dessa Lei.

Gráfico 2 - Conhecimento sobre a Lei 14.164/2021



Fonte: a autora.

Ao serem questionadas se têm conhecimento da Lei 14.164/2021, 76,92% responderam que têm conhecimento da Lei e apenas 23,08% das entrevistadas não têm conhecimento da Lei. No entanto, ao perguntar se foi realizada alguma orientação para implementar essa Lei no espaço escolar, muitas professoras informaram que não, como evidenciado em suas respostas:

Tenho conhecimento da lei, mas é, desconheço algo que a gente tenha feito aqui na escola, é que eu estou aqui há dois anos só, em outro setor que trabalhei, era ministrado palestras sobre esse assunto (professora Cora Carolina, fala pessoal).

A assim, a gente, foi conversado assim, sobre essa lei, mas não teve um trabalho em cima (professora Irmã Dulce, fala pessoal).

Já ouvi falar, acho que foi pela televisão, se a escola passou alguma coisa, por enquanto não (professora Nise da Silveira, fala pessoal).

Eu já ouvi falar, mas aqui no caso eu nunca, nunca teve nada sobre isso (professora Maria Quitéria, fala pessoal).

Uma das professoras argumentou que teve conhecimento da Lei quando nós fomos à escola e apresentamos a proposta da formação continuada para as/os docentes,

[...] na verdade eu soube dessa lei quando você começou a falar sobre esse trabalho, então eu tive conhecimento, eu até fui dar uma olhadinha um pouquinho assim, mas não pesquisei nada afundo, mas eu tenho conhecimento da lei sim [...] (professora Marielle Franco, fala pessoal).

Essas respostas evidenciam que, ao mesmo tempo que as professoras têm conhecimento da Lei, elas relatam que não foi feita orientação para que implementasse o conteúdo de combate à violência contra as mulheres no espaço escolar e que o conteúdo não foi contemplado, nesse primeiro ano de vigência da Lei.

Algumas professoras responderam que não tinham conhecimento da Lei e que não foi passado nada da Lei até o momento para elas. No caso de Tarsila do Amaral, ela acredita que a ausência dessa discussão se deu pela pandemia e implementação do ensino remoto: “Nunca ouvi falar, não minto. Olha enquanto eu estou aqui, nesse período que eu estou aqui não, até porque o ano passado, a maioria das aulas foi *on-line* né, e esse ano tem pouco tempo que eu estou aqui presencial, então por enquanto não”.

Outras professoras justificaram a ausência dessa orientação em razão da instituição que ela trabalha ser CMEI. A professora Anastácia expôs que não tem conhecimento da Lei, já a professora Maria da Penha relata que tem conhecimento da Lei. Com efeito, as duas sugerem que a falta de orientação para a implementação dessa Lei no espaço escolar é justificada pelo espaço que trabalham ser CMEI e atender apenas crianças pequenas.

Eu não tinha conhecimento, até o momento eu não tenho conhecimento disso né, ainda que nós trabalhamos na educação infantil até tratar desse assunto com os nossos pequenos é muito difícil, então acredito que pode até ter sido abordado alguma coisa sobre, passado para as séries, agora educação infantil, não tenho conhecimento não (professora Anastácia, fala pessoal).

Eu tenho conhecimento da lei, porém assim, eu trabalho em uma escola de educação infantil, com crianças muito pequenas, então lá a gente não trabalha assim diretamente essa questão, mas acredito que em escolas de crianças maiores, no ensino fundamental, eu acredito que é trabalhado sim né, aqui no município, nas escolas do

estado eu tenho certeza que é trabalhado o tema sim (professora Maria da Penha, fala pessoal).

Essas professoras classificam a Educação Infantil como um espaço “não familiar” para as discussões de violência contra as mulheres, “[...] é isso que está em jogo em todas as classificações e coisas não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma” (MOSCOVICI, 2011, p. 65), no caso, tais discussões, para as professoras, não fazem parte da primeira infância, como se as questões de violência não estivessem presentes nessa etapa da vida.

Ao encontro, evidenciamos uma fala de uma professora que atua em um CMEI,

sim a gente conhece a lei só que no espaço da educação infantil a gente tem que trabalhar essa lei de um jeito meio diferente né, porque são crianças muito pequenas, então nós falamos né, que tem que respeitar, nós falamos muito isso um para o outro né, o respeito pela mãe, pela avó, pela tia, então dessa maneira que vai sendo passado, mas não que a gente faça um projeto já envolvendo, nunca foi feito nada envolvendo as mães ou responsável sobre essa lei, isso não foi feito ainda não (professora Heley Batista, fala pessoal).

Essa representação nos remete à pesquisa de Jane Felipe e Jéssica T. Moraes (2019, p. 146-147): “como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão”, em que as autoras procuraram, por meio de imagens e livros infantis, ouvir as interpretações, das crianças da Educação Infantil, sobre as situações de violência e desigualdade que vivenciam no cotidiano. Essas discussões produziram na turma a problematização de “scripts de gênero”, que são vistos como naturais e em que as mulheres estão em situação de inferioridade em relação aos homens. Nesse processo, as crianças questionaram esses papéis e, com isso, mostraram “[...] o potencial infantil na busca de igualdade entre os sujeitos”. Para as autoras,

a possibilidade de discutir tais temáticas desde a Educação Infantil, poderá contribuir no processo de desconstrução de alguns padrões que pautam os comportamentos, escolhas e atitudes de meninos e meninas. Desse modo, também será possível intervir no cenário de violências contra as mulheres no momento em que as crianças compreenderem os seus direitos e as consequências de um ambiente violento. É preciso, portanto, estimular todos/as ao diálogo e respeito para a resolução dos conflitos, dentro e fora da escola, numa relação de equidade (FELIPE; MORAES, 2019, p. 152).

Meyer (2009, p. 222) explica que a escola é um espaço que atravessa um “[...] conjunto de processos através dos quais os indivíduos são transformados e se transformam em sujeitos de uma cultura”. Consideramos, então, que é nesse espaço que podemos educar para a igualdade. Nessa perspectiva, lutamos para implantar essas temáticas desde a Educação Infantil e reconhecemos que a “[...] discussão sobre temas sensíveis com as crianças envolve formação docente e sensibilização sobre a importância das discussões de gênero e violências na escola como uma questão de Direitos Humanos” (FELIPE; MORAES, 2019, p. 152).

Dentro desses pressupostos, acolhemos uma perspectiva de educação em direitos humanos (Vera M. F. CANDAU; Susana B. SACAVINO, 2013) articulada a uma pedagogia engajada (hooks, 2013), por nos abrirem espaço para “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63).

Como explica França e Geiva C. Calça (2013), as pessoas se comunicam de uma forma tão natural que corroboram com “[...] práticas preconceituosas, androcêntricas, sexistas, dentre outras centradas em um discurso normatizador ancorado em práticas sociais históricas”. Para as autoras, não podemos mais aceitar essas ações e, nesse caminho, é urgente investigar, dialogar e problematizar estas práticas e, alicerçado nisso, “[...] ancorar e objetivar novas relações e representações de gênero pode ser um caminho para a escola reler e repensar suas práticas” (p. 6).

Em relação à Lei 14.164/2021, considerando o contexto apresentado, vimos nas respostas das professoras que, em sua maioria, afirmam já terem ouvido falar da Lei. Ao mesmo tempo, narram que nada foi passado para que instituisse essa discussão no espaço escolar. Diante dessas respostas, percebemos que a Lei que entrou em vigor em 10 de junho de 2021 e instituiu a Semana Escolar de Violência Contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em seu primeiro ano de vigência não foi contemplada nas práticas escolares por muitas professoras¹⁸.

Essas discussões precisam permear todos os anos da educação, a iniciar pela Educação Infantil, por meio de práticas educativas que empoderem nossas

¹⁸ Precisamos deixar claro que nesse estudo estamos tratando de um grupo de professoras e de uma realidade específica, não asseguramos que essa realidade corresponda a todo território nacional.

meninas, conversem sobre as descobertas corporais, lute pela igualdade de gênero, combata a violência contra as mulheres e problematize representações preconceituosas e sexistas, uma vez que “[...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES MAZZOTI, 2008, p. 21).

Para sustentar nosso posicionamento, trazemos o Art. 26 da LDBEN, em que vigora os seguintes termos:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Já no § 9º deste artigo, instituem-se conteúdos sobre direitos humanos e prevenção à violência contra a mulher, como tema transversal, de acordo com cada nível de ensino. No entanto, como vimos, a maioria das professoras não receberam orientações para discutir sobre violência contra as mulheres na sala de aula, mas será que estão sendo desenvolvidas algumas práticas pedagógicas pelas professoras? Estão sendo realizadas formações continuadas para essas docentes, para que elas possam subsidiar suas práticas?

Louro (2000) explica que, a partir do momento em que nos silenciemos, também estamos representando,

o silenciamento em torno das ‘novas’ identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. Os silêncios e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem detêm a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante (LOURO, 2000, p. 56-57).

Para justificar esse silenciamento, algumas professoras explicam que as formações continuadas ofertadas pelo município e suas práticas pedagógicas estão mais atreladas aos “conteúdos pedagógicos”, como podemos verificar: “é mais no intuito mesmo do que nós desenvolvemos na escola, dos planejamentos, daquilo que nós vamos estar aplicando de conteúdos né” (professora Enedina A. Marques, fala pessoal). “Olha assim específica neste tema eu não me lembro de ter sido

nenhuma assim não, a gente faz mais voltado para a educação mesmo né [...]” (professora Maria da Penha, fala pessoal). “[...] mas a formação nossa é mais prática pedagógica [...]” (professora Anastácia, fala pessoal).

A pesquisa de mestrado realizada por Andrea G. Sasso (2022) reverbera os discursos supracitados, a autora objetivou investigar as formações continuadas de três¹⁹ Secretarias Municipais de Educação, constatou, em seu levantamento, que há uma ausência de formações continuadas para professores/as sobre gênero e Direitos Humanos, além disso, há pouco/nenhum projeto realizado nessas redes sobre a temática.

De acordo com as narrativas de algumas professoras, percebemos que a escola não é considerada um espaço de discussão e de formação de professoras sobre temas que envolvam a violência contra as mulheres., uma vez que a temática não é considerada como pertencente aos conteúdos escolares. No entanto, acreditamos que essas discussões fazem parte da sala de aula e precisam ser problematizadas, para que a escola não se torne um campo de reprodução de desigualdades e de relações de poder,

dessa maneira, a ocorrência de um diálogo na instituição escolar que problematize essas falas e práticas sociais pode vir a proporcionar o acesso a esses indivíduos a ancoragens e objetivações diversas que lhe permitam repensar a si e ao outro (FRANÇA, 2022, p. 59).

Nessa direção, trazemos dois relatos de professoras que apresentam práticas permeadas por essas discussões,

[...] a princípio essa atividade dela é feita para prevenção, os assuntos que são explorados é o cuidado com o corpo, quem pode tocar no corpo, quem não pode tocar, se já aconteceu de alguém tocar, como que foi isso, e através desta atividade muitas crianças conseguem falar, eu gostei muito desta atividade dela (professora Mariele Franco, fala pessoal)

[...] usando-se datas comemorativas né, como o dia da mulher, então a gente acaba fazendo um trabalho voltado à mulher e quando a gente fala da mulher a gente fala desse respeito, dessa igualdade [...] para que eles sejam no futuro um cidadão que saiba tratar as mulheres com amor e carinho, para que elas sejam mais respeitadas, e diminua a violência (professora Heley Batista, fala pessoal).

¹⁹ Boa Esperança-PR, Moreira Sales – PR e Quarto Centenário – PR.

A partir do momento em que abordamos em nossa prática docente assuntos como prevenção, direitos, igualdade e respeito, mesmo que em pequenos períodos, estamos auxiliando no combate à violência contra as mulheres. Porém, cabe lembrar que, em nossas práticas, estamos sempre (re)produzindo representações, mesmo quando silenciadas. Como bem nos lembra França (2022, p. 97-98), a prática do silêncio permite representar “[...] um autoquestionamento acerca de suas representações como mães e professoras, de outro pode representar a não disposição de falar sobre o assunto ou o não reconhecimento do ‘outro’ – sujeito mulher que também produz preconceitos”.

Além disso, quando falamos de violência contra as mulheres, não podemos pensar apenas na violência que é visível (física), mas

antes de chegarmos a esse nível de violência, nos deparamos com uma sucessão de situações que envolvem a violência psicológica ou maus-tratos emocionais. Esse tipo de violência se caracteriza por uma série de comportamentos que envolvem a rejeição e a depreciação constantes, ridicularizando e humilhando, discriminando de alguma forma, numa clara ação de desrespeito, impondo, muitas vezes, o isolamento de amigos e parentes. [...] A ameaça de morte e as perseguições [...] implicam no cerceamento de liberdade de ir e vir, instalando o medo e a fragilidade emocional (FELIPE; GALET, 2016, p. 7).

Os resultados encontrados nos levaram a construir a *WebQuest* “Violência contra as Mulheres: contribuições para o espaço escolar”. Nosso objetivo foi (re)pensar práticas, questionar e quiçá romper com representações, que acabam por limitar espaços, oprimir e reproduzir relações desiguais entre meninos e meninas buscamos tornar o familiar não familiar e familiarizar o não familiar, como explica Gerard Duveen (2011):

Se as representações sociais servem para familiarizar o não familiar, então a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas (DUVEEN, 2011, p. 25).

Organizamos e a elaboramos conforme as demandas identificadas durante a pesquisa, para que, de maneira prática, as professoras e todos/as que tenham interesse de implementar essas discussões em sala de aula, possam ter acesso.

4. 3 Basta um *click*: problematizando representações por meio da *WebQuest*

Pensar na formação continuada de professores/as, no contexto atual, demanda refletirmos sobre os inúmeros desafios que podem surgir. A pandemia causada pela COVID-19 e, como consequência, as mudanças na rotina, a sala de aula através da tela do computador, o trabalho remoto e a sobrecarga no trabalho, são desafios presentes na vida do/a professor/a nessa conjuntura em que vivemos. Diante desse cenário, propor aos/às professores/as uma formação continuada presencial pode incorrer em insucesso, tal como ocorreu neste estudo e foi melhor explicado no tópico “O trajeto até as escolas”.

Pensando nesse cenário, cogitamos novas configurações de formação, e nos apoderamos da *internet* como ferramenta, mais especificamente o uso da *WebQuest*, como uma possibilidade a ser inserida como experiência pedagógica para os/as docentes, para a discussão da temática a violência contra as mulheres. Partimos da ideia de que “as Novas Tecnologias da Informação trazem novas possibilidades à educação, [...] envolvendo o trabalho com redes em educação [...], permitindo da parceria com diferentes escolas, com conexões com alunos e professores a qualquer hora e local” (Luís P. L. MERCADO, 1999, p. 9). Dentro desse espaço cibernético que é a *internet*, utilizamos a metodologia da *WebQuest* como uma proposta de investigação. Por meio de *websites* sistematizamos e organizamos o conteúdo a ser dialogado e dinamizado para o trabalho pedagógico articulado com as mídias digitais.

A *WebQuest*, na língua portuguesa “Busca na Web”, é uma metodologia desenvolvida pelo educador Bernie Dodge²⁰, no ano de 1995, que pretende organizar informações para favorecer a aprendizagem por meio de processos investigativos, de forma mais interessante e criativa, posicionando o usuário como sujeito ativo desse processo (Luciano R. ROCHA, 2007). É uma ferramenta para atividades de investigação e pesquisa na *internet*, sua principal intenção é “aproximar o assunto da realidade do aluno, onde a pesquisa é orientada com base em *websites* previamente selecionados [...] tendo como intenção conduzir o aluno ao processo de construção do conhecimento” (ROCHA, 2007, p. 60).

²⁰ Bernie Dodge professor na San Diego University (Universidade de San Diego), em Califórnia, nos Estados Unidos.

Nas palavras de seu criador, Bernie Dodge, a *WebQuest* é “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet” (Bernie DODGE, 1995, p. 1). Para o autor, existem dois níveis de *WebQuest*: a curta e a longa. A primeira objetiva a “aquisição e integração do conhecimento” e o período de duração gira em torno de uma a três aulas, enquanto a *WebQuest* longa objetiva “a ampliação e o refinamento do conhecimento. Depois de completar uma *WebQuest* longa, o aprendiz terá analisado profundamente um corpo de conhecimento [...]” (p. 1). Essa metodologia se estende de uma semana a um mês para sua aplicação. Diante dessa classificação, identificamos essa *WebQuest* como longa, por ser um estudo mais aprofundado e demandar mais tempo.

O uso da *WebQuest* como metodologia de formação continuada para os/as docentes parte dos pressupostos da pesquisa de Jean P. G. Rossi e França (2020) que se apropriaram dela por ser uma ferramenta flexível e acessível, e a utilizam para a formação de professores/as sobre as questões de gênero, produzindo a *WebQuest* intitulada: “*WebQuest* Gênero e Diversidade na Escola”. Os autores destacam como resultado da pesquisa o fato de que essa metodologia pode contribuir para o trabalho docente, incentivar questionamentos e propor diálogos a respeito da temática discutida (ROSSI; FRANÇA, 2020).

Nesse sentido, adaptamos a metodologia que é considerada “[...] um potente instrumento para que o professor possa elaborar projetos que utilizem a pesquisa como meio de uma educação com qualidade” (ROCHA, 2007. p. 60), e levamos como proposta de formação continuada para os/as professores, já que “a principal característica positiva da metodologia *WebQuest* é o fato de que pode ser adaptada a uma grande variedade de assuntos, idade, níveis de aprendizado e a muitas áreas de conhecimento [...]” (ROCHA, 2007. p. 60).

Para a criação da *WebQuest* desta pesquisa, utilizamos o *Google sites*, uma ferramenta gratuita de criação de páginas na *web*. Os critérios para a seleção dos conteúdos da *WebQuest* vão ao encontro das contribuições das professoras no momento da entrevista. Além disso, organizamos conteúdos teóricos sobre violência contra as mulheres e seus direitos, recomendamos materiais sobre a necessidade de abordar a temática na sala de aula e sugestões didáticas.

A partir dessas colocações, reconhecemos a *WebQuest* como uma ferramenta de formação continuada para os/as professores/as. E apresentamos a

proposta: “Violência contra as Mulheres: contribuições para o espaço escolar” que foi disponibilizada para as docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do município de Borrazópolis-PR, como proposta de experiência pedagógica e em resposta a um dos objetivos dessa pesquisa.

Para a construção da *WebQuest*, apontamos alguns elementos considerados essenciais para sua construção: Página Inicial, Introdução, Tarefa, Processos, Recursos, Avaliação e Conclusão (João B. BOTTENTUIT JUNIOR; Clara P. COUTINHO, 2012; ROCHA, 2007).

A Página Inicial é considerada o “cartão de visitas” da *WebQuest*, nela precisam estar presentes alguns itens a saber, a faixa etária a quem se aplica, os dados referentes a data da sua produção, os nomes dos/as autores/as e seus contatos, uma imagem que represente o tema abordado, se é considerada curta ou longa, e se necessário, o contexto em que foi elaborada. (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012).

Nessa etapa, damos Boas-Vindas às pessoas que acessarem o material e a contextualizamos com informações sobre a Lei 14.164 de 2021.

Imagem 5 - Página Inicial



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Na Introdução, somos convidados/as a contextualizar o tema, de uma forma atrativa (ROCHA, 2007), ou seja, precisamos organizar o espaço e apresentar algumas informações (DODGE, 1995). Nessa etapa, precisamos despertar o interesse nos/as participantes para se envolverem na *WebQuest*,

“embora a Introdução deva fornecer algumas breves informações sobre o tema a ser trabalhado, sugere-se manter um ar de mistério para aguçar a curiosidade dos alunos sobre o que irão encontrar nas

páginas seguintes” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 76).

Nessa etapa, julgamos pertinente trazer na íntegra a Lei 14.164 de 2021 e sobre a Rede de atendimento à violência contra a mulher no Paraná, com informações de espaços (CRAM - Centro de Referência de Atendimento à Mulher) serviços (Ligue 180 - Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência) e contatos úteis (Disque Direitos Humanos - Ligue 100, Polícia Militar - Ligue 190, Polícia Civil - Ligue 197).

Imagem 6 - Introdução



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

A Tarefa é o momento de apresentar a proposta do trabalho, por meio de uma questão-problema para ser resolvida pelos/as participantes (ROCHA, 2007), ou como explica Dodge (1995, p. 1): “uma tarefa factível e interessante”. A partir desses pressupostos, são estabelecidas várias propostas de tarefas, tais como: “a resolução de problemas, um mistério, atividades jornalísticas, encenação teatral, etc” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 76).

Imagem 7 - Tarefa



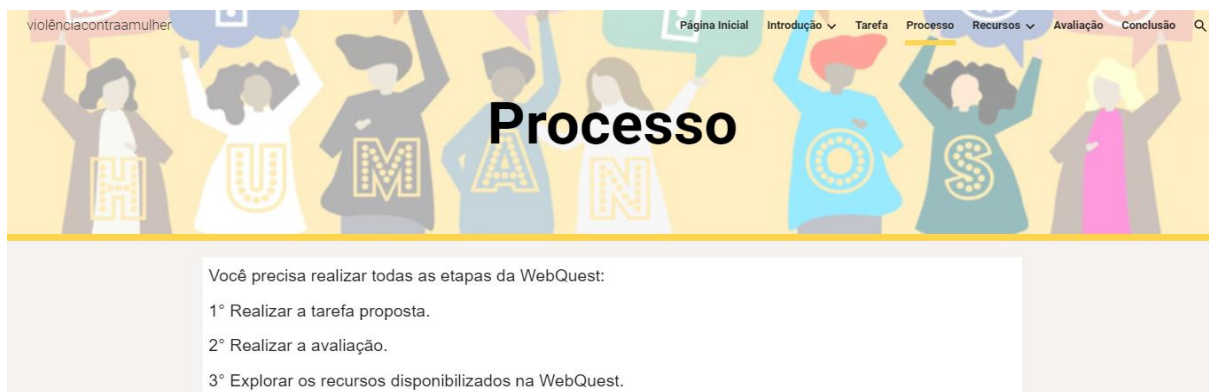
Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Diante disso, para essa etapa, elaboramos a seguinte situação, que foi elaborada no *Googleforms* e anexada à *WebQuest*: “A Lei 14.164 de junho de 2021 instituiu na escola a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Quais propostas você poderia desenvolver em sala de aula para contribuir no enfrentamento da violência contra as mulheres?²¹”, visto que precisamos sempre ter em mente que boas *WebQuests* criam situações que exigem transformação de informações (ROCHA, 2007).

Para elaboração do processo, tomamos como base que “o processo deve estar dividido em passos claramente descritos” (DODGE, 1995, p. 2). Ele é elaborado para fornecer as informações necessárias sobre o andamento das etapas, nesse momento é preciso elaborar uma descrição sobre as atividades que deverão ser realizadas e os processos que precisarão ser seguidos (ROCHA, 2007).

Imagem 8 - Processo

²¹ Pesquisas futuras podem averiguar em que medidas as participantes as escolas investigadas responderam a *WebQuest*.



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Nos recursos são disponibilizados *links*, livros, vídeos, etc., sobre o conteúdo abordado (ROCHA, 2007), esse espaço tem como função “[...] fornecer os subsídios de pesquisa [...]” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 77). Convém ressaltar que é fundamental verificar as fontes indicadas, que sejam confiáveis e importantes para a construção do conhecimento sobre o assunto. Além disso, a seleção das fontes pode contribuir para a permanente utilização da *WebQuest* tanto pelos/as participantes quanto pelos/as demais interessados/as, já que ela permanecerá disponível na rede (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012). Para alcançar a função dessa etapa, inserimos vários subtópicos para melhor organização: livros, cadernos temáticos, filmes e séries e links úteis.

Imagem 9 - Recursos



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Para elaboração da Avaliação tomamos como ponto de partida a afirmação de Rocha (2007, p. 75), que explica que o/a aluno precisa participar da avaliação

“[...] de forma a realizar uma retroação dos principais pontos da pesquisa, a fim de que possa saber quais pontos precisam ser melhorados e com isso contribuir ainda mais para a construção do seu conhecimento”.

Imagem 10 - Avaliação



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Nessa etapa, organizamos um questionário, via *Googleforms*, e anexamos a nossa *WebQuest*, para conquistarmos um *feedback* sobre a temática.

Quadro 8 - Questionário da *WebQuest*

1. Você considera papel da escola discutir violência contra a mulher com os/as alunos/as? Caso afirmativo, que tipo de ação a escola pode desenvolver para contribuir nesse enfrentamento à violência contra a mulher?
2. Você acredita que se forem abordadas essas discussões em sala de aula poderemos contribuir para uma sociedade menos violenta? Justifique.
3. Você já usou histórias, biografias ou livros de mulheres que se destacaram na história, como por exemplo, Simone de Beauvoir, Frida Kahlo, Joana D'arc, Malala Yousafza, Tarsila do Amaral, entre outras? Caso afirmativo, como foi a experiência?
4. Você acredita que o trabalho com histórias e desenhos infantis pode desconstruir com seus/as alunos/as padrões de gênero? Caso afirmativo, de que forma?
5. “Assim você parece uma menininha”, “meninos não choram”, “isso não é brincadeira de menina/o”, “ele puxou seu cabelo deve estar apaixonado por você”, “você não pode porque é menina”, “Aja como homem”. Você já disse ou pensou essas frases? Em quais ocasiões?
6. Você conhece atividades, campanhas e/ou iniciativas que já foram realizadas no município sobre violência contra as mulheres, violência doméstica e/ou familiar? Caso afirmativo, comente.
7. Você tem alguma sugestão para aprimoramento desta <i>WebQuest</i> ?

Fonte: a autora.

Considerado o momento final da *WebQuest*, na *Conclusão* precisamos deixar evidente o objetivo de ter realizado essa proposta, apresentar o que pode ter sido

aprendido, e organizar sugestões para contribuir ainda mais com a aprendizagem. Já que, “muitos autores se esquecem de que na conclusão devem fornecer pistas para investigações futuras” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 80). Assim, concluímos a WQ com alguns questionamentos e sugestões de estratégias pedagógicas, que podem ser inseridas na prática docente.

Imagem 11 – Conclusão



Fonte: acervo da pesquisa, 2022.

Essa *WebQuest* foi elaborada diante da necessidade de formação continuada evidenciadas na revisão de literatura, e como uma proposta engajada para levar as discussões de violência contra a mulher ao espaço escolar. A necessidade da formação continuada advém da demanda de problematizarmos representações sociais hegemônicas, que circulam os discursos das docentes, como veremos na seção a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatar o início dessa pesquisa e todo seu percurso, para delinear suas considerações finais, me fez refletir tanto sobre as análises, quanto minha vida profissional. Fazer parte da escola, mesmo que em muros e paredes diferentes das trazidas aqui, me coloca como autora e atriz de cada parágrafo desse estudo. Eu sou a escola, e, hoje, como pedagoga e professora, depende de mim/nós problematizar representações sociais sexistas e discriminatórias, que, em muitas vezes, naturalizam e silenciam violências.

Nesse caminho, vale relembrar que o princípio desse trabalho vem das minhas inquietações, que se iniciaram quando foram apresentadas as discussões de gênero no curso de Pedagogia e se intensificaram durante a minha vida profissional, em que os discursos das docentes, ancoradas em uma visão binária, me incomodavam, tudo isso me fez chegar até aqui.

Essas inquietações me fizeram pensar as problemáticas anunciadas no início dessas discussões: quais as representações sociais que as docentes do município de Borrazópolis-PR têm sobre a violência contra as mulheres? As escolas promovem formações docentes e práticas pedagógicas que combatam a violência contra as mulheres? Para ajudar a responder essas inquietações, investigamos as representações sociais de um grupo de docentes sobre a violência contra as mulheres, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica.

Para assegurar a necessidade desse estudo, nos apoiamos na Lei 14.164/2021 que inclui 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. Mesmo que a nomenclatura gênero não apareça na Lei, é por meio das problematizações e discussões de gênero que podemos prevenir e combater a violência contra as mulheres.

Sustentamos que a violência contra as mulheres tem suas raízes ligadas aos diferentes papéis atribuídos a homens e mulheres desde o nascimento, que são reproduzidos e reforçados em diferentes espaços, dentre eles, o escolar. Para alcançarmos esse local de estudo, passamos por desafios, ao apresentarmos a proposta de formação continuada para as professoras/es, num total de 51

professores/as que compõem o município, apenas três estavam dispostas a participar. A pouca adesão em participar nos faz perpassar por duas alternativas, na primeira, acreditamos que muitas/os professoras/es não aceitaram participar por estarem retornando às aulas presenciais, com adaptações da rotina da sala de aula, com alunos que vivenciaram o ensino remoto e as mudanças e perdas causadas pela pandemia, também podemos pressupor que existe um possível silenciamento e resistência em trabalhar a temática em sala de aula. No entanto, a Lei 14.164/2011 inclui conteúdo sobre prevenção da violência contra as mulheres no currículo da educação básica. Além disso, nossos discursos, nossas práticas cotidianas também educam e muitas delas estão ancoradas em representações hegemônicas e verdades absolutizadas, que precisam ser questionadas.

Da mesma maneira em que precisamos repensar nossas práticas em sala de aula, reorganizamos a metodologia do nosso estudo e não deixamos de adentrar os muros das escolas. Por meio dos instrumentos investigativos, questionário sociodemográfico e entrevista semi-estruturada, analisamos as representações das docentes. O questionário sociodemográfico buscou identificar o perfil pessoal das participantes e a entrevista, foi dividida em duas ferramentas, a primeira buscou saber o que vinha à mente das docentes quando pensavam no termo “mulheres” e “violência contra as mulheres”, as seis primeiras palavras foram transcritas em uma folha. Essas palavras resultaram em duas nuvens de palavras, que foram analisadas no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais e dos Estudos de Gênero. Em seguida, realizamos uma entrevista semi-estruturada, nela buscamos verificar as representações, agora de uma maneira mais abrangente, sobre violência contra as mulheres, a implementação da Lei 14.164/2021 na sala de aula e, por fim, sobre as formações ofertadas pelo município, toda essa análise também foi amparada na TRS e Estudos de Gênero.

Passar por esse percurso foi importante para que chegássemos até aqui e conseguíssemos compreender como estão ancoradas as representações sociais das docentes. A Teoria das Representações Sociais e os Estudos de Gênero nos ajudaram a compreender que, em muitos discursos e práticas cotidianas, são reproduzidas representações sociais hegemônicas.

Quando buscamos compreender as raízes da violência contra as mulheres, percebemos que é um fenômeno social antigo, que já oprimiu e ainda oprime muitas mulheres, a forma como a sociedade se organiza, a cultura e a educação produzem

e reproduzem violências, muitas vezes visíveis, outras vezes invisíveis e silenciadas. Enfatizamos que os padrões, comportamentos e papéis que atribuímos aos gêneros estão, muitas vezes, ancorados em representações sexistas e precisam ser problematizadas.

Nesse caminho, chegamos aos dados obtidos, em que os Estudos de Gênero e a TRS nos permitiram analisar as representações das docentes. Ao analisarmos suas falas, podemos inferir que as mulheres começaram a ser classificadas com novas representações: guerreira, forte, multitarefas, são novas ancoragens e objetivações que estão se instaurando, já que até algum tempo eram apenas destinadas a homens essas atribuições, essas mudanças podem derivar do modelo de sociedade que estamos vivendo, em que as mulheres precisam se manter forte sempre e cumprir várias demandas ao mesmo tempo, como os afazeres domésticos, o cuidado e criação dos/as filhos/as e a profissão. Ao mesmo tempo, a representação das mulheres como frágeis e mãe continuam, essas visões binárias de gênero estão enraizadas e naturalizadas em nossa sociedade e precisam ser sempre questionadas para serem desestabilizadas. Afinal, não é pelo fato de eu ser mulher que preciso ser frágil, o mesmo para mãe, nem todas as mulheres desejam ser mães.

Essas representações antagônicas, mulheres como forte e guerreira, ao mesmo tempo, frágeis, nos asseguram que as docentes perpassam o estado de polifasia cognitiva. Suas verbalizações evidenciaram representações sociais ancoradas em uma visão binária, mulher frágil, ao mesmo tempo que, mulher forte e guerreira. Desse modo, podemos afirmar a construção de novas ancoragens e objetivações, bem como a estruturação da polifasia cognitiva. Isso se instaura, pois as representações não são fixas, elas circulam, mudam em cada sociedade, cultura e grupo de pessoas, nos conflitos e negociações. E é por isso que acreditamos que a mudança é fundamental para combatermos as violências.

As professoras, ao serem questionadas sobre a violência contra as mulheres, trouxeram representações e práticas sexistas que ainda permeiam seu cotidiano. Constatamos que as mulheres, mesmo após tantas lutas, ainda vivem em espaços de submissão. O medo, como uma das palavras mais evocadas, pode ser uma das justificativas para que as mulheres se sujeitem a permanecerem em um relacionamento com seu agressor. Ao mesmo tempo, não precisamos estar em uma relação violenta para sentirmos medo. Quantas vezes, você mulher, já sentiu medo

ao andar à noite, sozinha, na rua? Ao entrar em um relacionamento novo? Em sofrer importunação sexual? Em que roupa usar? O medo nos acompanha diariamente, quem nunca ouviu a expressão “não aja como mulherzinha”, quando um homem está com medo de algo, ele é aceitável e naturalizado quando se trata de mulheres, no entanto, quando nos referimos a homens é intolerável. Para combatermos esses medos e as violências, precisamos de um trabalho que questione comportamentos e desconstrua representações, e um dos caminhos é a educação.

Pela educação podemos desconstruir padrões e comportamentos sexistas e, com isso, combater e prevenir a violência contra as mulheres, no instante em que a escola (docentes/funcionários/as/discentes) dialogarem sobre direitos, respeito e igualdade, estaremos caminhando para uma sociedade mais justa. No entanto, quando fomos verificar se essas pautas estão presentes na escola, percebemos que, apesar da existência da Lei 14.164/2011 e da Lei 11.340/2006, essas discussões raramente ocorrem nas escolas.

Constatamos que 76,96% das entrevistadas afirmaram ter conhecimento da Lei 14.164/2021 que introduz a prevenção da violência contra as mulheres no espaço escolar, no entanto, ao mesmo tempo em que afirmam terem conhecimento da Lei, elas relatam que não foram passadas orientações para que implementassem o conteúdo na sala de aula. Algumas professoras da Educação Infantil justificaram a ausência dessa temática por trabalharem com a primeira infância, no entanto, reconhecemos que todos estamos suscetíveis a sofrer ou presenciar violência, independentemente da idade, classe, raça ou demais marcadores sociais.

Ao resistirmos ou não, aceitarmos levar essas questões para sala de aula, não estamos sendo neutros, ao contrário, estamos silenciando as desigualdades e as violências e sendo favoráveis à manutenção de uma sociedade sexista. Outro apontamento foi sobre as formações continuadas, várias professoras explicam que as formações continuadas ofertadas pelo município e suas práticas pedagógicas estão mais atreladas aos “conteúdos pedagógicos”, em vista desses resultados, constatamos que não basta a implementação de leis, mas precisamos de formações continuadas que embasem a prática docente, discutam a temática, repensem nossas representações familiares e construam representações não familiares. Não podemos mais silenciar a violência, afinal, quantas vezes já fomos silenciadas na infância, adolescência e vida adulta?

Foi nesse cenário que propomos a *WebQuest* como forma de “familiarizar o não familiar”. Levamos a *WebQuest*, proposta por Bernie Dodge, adaptada como uma proposta educativa, que, por meio de um click, as professoras e os/as leitores/as que aqui estão puderam/poderão conhecer e ler materiais didáticos e teóricos sobre a violência contra as mulheres, e quem sabe nos ajudar a disseminar esse conteúdo para outros muros e professores/as que queiram dar continuidade a essa luta.

A *WebQuest* foi a ferramenta escolhida por nos abrir espaço para atividades de investigação e pesquisa na internet, essa metodologia contribui para abordamos a temática com os/as docentes, por meio dela, pretendemos promover questionamentos, diálogos e novas ancoragens e objetivações.

Esperamos que essa proposta educativa ancore suas representações em espaços não familiares, que estejam em constante polifasia cognitiva, questionando e problematizando normas sociais binárias, que silenciam, oprimem e violentam todos os dias tantas mulheres. Que possamos construir outras ancoragens e objetivações no enfrentamento cotidiano e sistemática às violações dos direitos humanos, sobretudo das mulheres.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê feminicídio**: Por que as taxas brasileiras são alarmantes?. s/d. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

AGÊNCIA SENADO. **Feminicídio**: aprovado projeto que proíbe tese da 'legítima defesa da honra'. 06 de julho de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/06/feminicidio-aprovado-projeto-que-proibe-tese-da-legitima-defesa-da-honra>. Acesso em: 07 jul. de 2022.

ALMEIDA, Dulcielly. A Lei Maria da Penha e os tipos de violência contra a mulher. In: LEMOS; SILVA; VIZA et al. **Maria da penha vai à escola**: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: TJDFT, 2017, p. 39-51.

ALVES MAZZOTTI, Alda. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 14/15, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ALVES MAZZOTTI, Alda. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/download/169/1181>. Acesso em: 17 ago. 2022.

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

ARAUJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ARAÚJO, Sandra. S. **Políticas intersetoriais e interseccionais de enfrentamento à violência contra a mulher e escolas públicas do município de Biritinga-BA**: redes e reexistências. Dissertação de mestrado. Conceição do Caité - BA, 2021. Disponível em: <http://ole.uff.br/teses-sobre-laicidade-genero-e-sexualidade/>. Acesso em: 01 set. 2022.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BANCHS, María A. Leitura Epistemológica da Teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, O. A. M.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

BANDEIRA, Lourdes M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29., n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>. Acesso em: 13 Dejan. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **Para que serve e como será o censo que começou a ser coletado hoje**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56867582>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 2. A experiência vivida. 2° ed. Trad. Sérgio Milliet. Difusão europeia do livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 1. fatos e mitos. 4° ed. Trad. Sérgio Milliet. Difusão europeia do livro, 1970.

BEFFA, Marcia J.; CASSAB, Latif A. Ser mulher: avanços e retrocessos. In: FRANÇA, F.F.; PRIORI, C. **Educação, Diversidade e Cultura**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

BLAY, E. A. **8 de março**: conquistas e controvérsias. Ensaio: Estudos feministas, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zSfcjFQPyGjGDwpR53pQcxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BONI, Valdete.; QUARESMA, Silvia. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255603/mod_resource/content/0/Aprendendo_a_entrevistar.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B.; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. Vol. 17, **Ciências & Cognição**, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-58212012000100006. Acesso em: 07 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei nº 14.164**, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jun. de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 marc. de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.973**, de 1º de agosto de 1999. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARMO, Tania.; LEITE, Joici. C.; MAGALHÃES JUNIOR, Carlos. A. O. Aspectos Metodológicos em Representações Sociais: um olhar para as pesquisas no contexto educacional. In: TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; NOVIKOFF, C. **Representações Sociais e Educação: contextos e perspectivas**. 1.ed., . Rio de Janeiro: Autografia Edições e comunicações LTDA. 2017, p. 77 a 112.

CASIQUE, Leticia. C.; FUREGATO, Antonia. R. F. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/PKjsM9ngxJXf7VTpHkx4GGs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CECCHETTO, Fatima.; OLIVEIRA, Queiti B. M.; NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria. Cecília. de S. Violências percebidas por homens adolescentes na interação afetivo-sexual em dez cidades brasileiras. **Interface**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/yGVZcySph7DjKsd8nhRdyjc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CHAVES, Antonio. M.; SILVA, Priscila. de L. Representações sociais. In: CAMINO, L. et al (Orgs.). **Psicologia social: Temas e Teorias**. 2º edição. Brasília: Technopolitik, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Maria. P. L.; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campos do Saber**. Volume 3 - Número 1 - jan/jun de 2017. INESP. São Paulo: 2017. p. 219-243. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CRUZ, Lilian M.; MENEZES, Claudia C. L. C.; COELHO, Lívia A. C. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista práxis educacional**. v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9426>. Acesso em: 16 mai. 2023.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DI PIERO, Maria F.; BORTOLOZZI, Ana C.; TEIXEIRA, Maia Filomena; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; VILAÇA, Teresa. **Direitos humanos das mulheres**: a luta contra a violência de gênero. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. The Distance Educator, v.1, n. 2, 1995. Trad. Jarbas BArato. In: **Webquest**: Uma técnica de aprendizado na rede de internet, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf. Acesso dia: 01 de setembro de 2022.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-29.

FALEI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FELIPE, Jane; GALET, Carmem; Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE Lindamir Saete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: violências em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

FELIPE, Jane; MORAES, Jéssica T. Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão. **Revista Prâksis**, vol. 3, 2019, setembro, p. 137-154. Universidade Feevale Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525562378011>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. Tese de doutorado. Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2014/2014%20-%20Fabiane%20Freire%20Franca.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRANÇA, Fabiane. F.; CALÇA, Geiva. C. A produção das representações sociais de gênero e sexualidade no espaço escolar: quem representa e quem é representado? **Seminário de Pesquisa do PPE**. UEM, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/47.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

FRANÇA, Fabiane. F. **Os estudos de gênero na Educação Básica**: intervenção pedagógica na formação docente. 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FRANÇA, Fabiane. F. “O que os pais vão falar?” Gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadores. Eduem: Maringá, 2022.

Fonseca, Denire. H., Ribeiro, Cristiane. G., & Leal, Noemia. S. B. (2012). Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.2, 307-314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bJqkynFqC6F8NTVz7BHnt9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública. Ano 14.** 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública. Ano 15.** 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública.** 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil.** Datafolha Instituto de Pesquisas, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 4. ed. Tradução Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GROSSI, Miriam. P. Velhas e Novas Violências Contra A Mulher. **Revista Estudos Feministas**, p. 473-484, 1994. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/16179-49803-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Trad. Bhuvi Libâneo. 8 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO MARIA DA PENHA – IMP. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br>. Acesso no dia: 15 de outubro de 2021.

IZUMINO, Wania. P. Violência contra a mulher no Brasil: acesso à justiça e construção da cidadania de gênero. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, setembro de 2004, Coimbra. A questão social no novo milênio. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel12/WaniaPasinatolzumino.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías. B. de. Escola e Universidade: Representações Sociais de estudantes LGBTQIA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 290-312, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.16>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIRA, Kalline. F. S. de.; CASTRO, Ricardo. V. de. Representações Sociais de professores/as acerca da violência contra as mulheres: uma análise estrutural. **PSI UNISC**, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/14940/8897>. Acesso dia: 12 de maio de 2022.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUIZ, Flavia. A de S. **Silenciamento da violência contra a mulher** – relatos e resistência na escola. Dissertação de mestrado. Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41386>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MADUREIRA, Ana F. do A. Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. In: GALINSKI, A. L.; SANTOS, C. **Gênero e Psicologia Social**: interfaces. Brasília: TechnoPolitik, 2010.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O sujeito nas ondas do feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia**. Vol.4, Nº1. Jan. - abr. 2015, p. 231-245. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/443>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MARTINS, Leandro A.; ANGOTTI, Bruna; MAFIOLETTI, Terezinha M. Violência contra a mulher: um problema de saúde pública. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED-Pr., 2009, p. 99-108.

MERCADO, Luiz P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999

MEYER, Dagmar. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 11-29.

MINAYO, Maria. Cecília. S. **A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 07-18, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dgQ85GcNMfTCPByHzZTK6CM/?lang=pt>. Acesso dia: 28 de abril de 2022.

MINAYO, Maria. Cecília. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Ariane C. T. **Relações de gênero na escola e violência contra as mulheres**: a construção social e cultural do masculino e feminino e sua reprodução na educação. Dissertação de mestrado. Maringá – PR, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=211076. Acesso em: 01 set. 2022.

MOREIRA, Tatiane dos S. **A escola do campo e o enfrentamento à violência de gênero**. Dissertação de mestrado. Conceição de Coité – BA, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11051765. Acesso em: 01 set. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NETO, Otavio. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OBSERVÁTORIO DE FEMINICÍDIO LONDRINA – NEIAS. Informe nº 8. **Sem privilégio para matar mulher**. Ano 2. 22 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.observatorioneia.com/informes>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PASINATO, Wania. Questões atuais sobre gênero, mulheres e violência no Brasil. **Políticas sociais e segurança pública. Estudos de política e teoria social**. n.14, v.15, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/issue/view/issue/755/265>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PAIVA, Leticia M. **Representações sociais sobre a violência de gênero no contexto universitário e suas implicações formativas**. Dissertação de mestrado. Jataí – GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10126>. Acesso em: 01 set. 2022.

PASINATO, Wania.; LEMOS, K. Amanda. Lei Maria da Penha e prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. **Maria da penha vai à escola**: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: TJDF, 2017.

PEDREIRA, Renata Santos; FRANÇA, Fabiane Freire. Os direitos humanos e as discussões de violência contra a mulher na formação docente da Educação Básica: análises de teses e dissertações (2016-2021). **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-17, e22462, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.22462>. Acesso em: 19 set. 2022.

PEREIRA, Larissa K. I. **Lei Maria da Penha**: análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?. Dissertação de mestrado. Maringá – PR, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015/2015%20-%20Larissa.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

PERON, Ana P.; ROMUALDO, Edson C. Uma leitura discursiva sobre o “ser mulher” na conjugalidade e sua interface com a violência. In: FRANÇA, F.F.; PRIORI, C. **Educação, Diversidade e Cultura**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

PIMENTEL, Sílvia; PANDJIARJIAN, Valéria. Direitos humanos a partir de uma perspectiva de gênero. **Revistas PGE**, 2010. Disponível em: <http://pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista53/direitos.htm>. Acesso dia: 02 de julho de 2022.

PRIORI, Claudia. Violência de gênero: queixas na Delegacia da Mulher de Maringá (1987-1996). **Revista Outros Tempos**: dossiê estudos de gênero. v. 7, n. 9, 2010. Disponível em: https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/123. Acesso em: 10 ago. 2022.

PULLIN, Elsa. M. M. P.; PRYJMA, Leila. C. Representações Sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, jul.-dez. 2011. Ponta Grossa: 2011. p. 207-222. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2022.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Maria E. C.; ROQUE, Fernanda C. F. O gênero e a violência no casal. In: GALINSKI, A. L.; SANTOS, C. **Gênero e Psicologia Social**: interfaces. Brasília: TechnoPolitik, 2010.

Relatório mundial sobre violência e saúde. Editado por Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi e Rafael Lozano. **Organização Mundial da Saúde**, Genebra, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2022.

ROCHA, Luciano R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10182/LUCIANO_ROBERTO_ROCHA_Dissertacao_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 nov. 2021.

ROSSI, Jean. Pablo. G.; FRANÇA, Fabiane. F. “**Gênero e diversidade na escola**”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. Volume 14 – Nº 3 – Setembro / Dezembro de 2020. Disponível em: <https://latic.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1121>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RUIZ, Nathália Fafarão. **Representações sociais das estudantes de Pedagogia sobre violência contra as mulheres**. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2022. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. A Violência Disseminada. **São Paulo Perspec**. Dezembro, 1999. Disponível em: <https://scielo.br/j/spp/a/qKKQXTJ3kQm3D5QMTY5PQqw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

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

SANTOS, Cecilia. M.; IZUMINO, Wania. P. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **E.I.A.L.**, vol. 16, n° 1, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1408/viol%C3%AAncia_contra_as_mulheres.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

SARTORI, Myriam. C. Considerações Iniciais sobre o “Projeto Maria da Penha vai à Escola”. In: **Maria da penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDF, 2017.

SASSO, Andrea Geraldi. **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. 147f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

SCAVONE, Lucilia. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.8, p.47-60, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NzTkJJrXYGPHDZ3sQRbR9tc/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**. jul/dez, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SERPA, Monise Gomes. Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n.1, p. 14-22, 2010. Disponível em: <https://scielo.br/j/psoc/a/nnsHV7KnLBCCGSh7zw8bV6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SILVA, da Benedita; Inês Pandeló. Diálogo sobre violência contra a mulher: desafios e propostas. In: RIBEIRO, Eliane, SANT’ANNA, Wania, NEGREIROS, Nilda (Org.). **Vozes pelos direitos da mulher: memórias, lutas e políticas públicas** 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2021, p. 13-36.

SILVA, Tomaz. T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículos**. 3° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Lídia Ester Lopes da; OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de Oliveira. Violência contra a mulher: revisão sistemática da produção científica nacional no período de 2009 a 2013. **Ciênc. saúde colet**. Brasília, DF, v.20, n°11, nov. 2015. Disponível em: <https://scielo.br/j/csc/a/tWkf7gCRjdr8wxNFCqqjszL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOARES, Barbara M. **Enfrentando a violência contra a mulher**: orientações práticas para profissionais e voluntários(as). Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2005.

SOIHET, Rachel. **O corpo feminino como lugar de violência**. n° 25, Projeto História, Corpo&Cultura, São Paulo, 2002.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TAVARES DOS SANTOS, José. V. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**.. v.54, n.1, São Paulo June/Sept., 2002

Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000100017. Acesso em: 28 abr. 2022.

TAVARES DOS SANTOS, José. V. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul/dez 2002, p. 16-32. Disponível em: <https://scielo.br/j/soc/a/7SNG4cyZbgNTMVZwDhsxTSG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

TELES, Maria. A. de A.; MELO, Monica. de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed.. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

APÊNDICES**APÊNDICE A****QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Nome _____

Estado civil: () solteira/o () casada/o () união estável () divorciada/o () viúva

Religião: () católica () evangélica () espírita () não tenho religião () outra

Identidade de gênero: () Homem cisgênero () Mulher cisgênero () Mulher transgênero () Homem transgênero () Não-binário () Outro

Orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual ()

Pansexual () Assexual () Outro

Raça: () amarela () branca () indígena () parda () preta () outra

Idade: _____

Formação: () magistério () graduação () especialização () mestrado () doutorado

Curso: _____

Tempo que atua como docente: _____

Nível em que atua: () Educação Infantil () Ensino Fundamental

APÊNDICE B**TESTE DE PALAVRAS**

NOME: _____

Escreva 6 palavras que vem em sua mente quando você pensa em "MULHER"

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Escreva 6 palavras que vem em sua mente quando você pensa em "VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER"

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

APÊNDICE C

ENTREVISTA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E FORMAÇÃO DOCENTE

- 1 Para você o que é violência contra a mulher?
- 2 Em junho de 2021 foi sancionada a Lei 14.164/2021 que inclui 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. Você tem conhecimento dessa lei? Foi passado alguma orientação para que a escola implemente essa lei no espaço escolar?
- 3 A escola tem algum projeto ou você já realizou alguma prática pedagógica que contribua para a prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher?
- 4 Você já participou de alguma formação sobre violência contra a mulher?
- 5 Quais são as principais formações oferecidas a você pelo município?
- 6 Irei ler uma notícia, ocorrida em Londrina-PR, em 25 de outubro de 2019:
Ingrid, adolescente, e Renan, adulto, ficaram juntos por aproximadamente 1 ano e meio em união estável. O casal estava separado há poucos dias. (...) Renan invadiu a casa da mãe de Ingrid e a matou com dois tiros. (...) ele declarou que era sistematicamente humilhado por Ingrid durante o relacionamento e especialmente após a separação. (...) ela usaria o fato de que Renan usa remédios para tratamento de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e o chamaria de “corno”. (...). A defesa pediu que o corpo de jurados compreendesse os motivos de Renan e considerasse o crime como homicídio privilegiado”. (...) O júri, recusou (...) e acolheu todas as denúncias do Ministério Público relativas ao feminicídio (NÉIAS, Londrina-PR, 2021). Você, enquanto júri desse caso, como se posicionaria? Concordaria com a defesa ou com o Ministério Público? Explique.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE BORRAZÓPOLIS-PR

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “A escola como espaço de defesa dos direitos humanos e enfrentamento da violência contra a mulher: diálogos com docentes” da mestrandia Renata Santos Pedreira, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Freire França, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa é investigar o papel da cultura da violência contra a mulher para combater essas ações com a finalidade de contemplar uma educação em direitos humanos mediante formação continuada de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Educação Básica. A sua participação é muito importante, e se dará por meio de uma formação continuada após aceite desse termo.

A formação será realizada nas dependências da escola ou via Google Meet e por uma WebQuest via Google sites. A WebQuest também contará com um questionário semiestruturado com questões de múltipla escolha e discursiva. A sua participação é voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma formação continuada nas dependências da escola em horário previamente combinado e uma WebQuest em website. Em razão do contexto pandêmico no qual o Brasil se encontra, serão tomadas medidas para minimizar potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes e dos pesquisadores, tais como o uso de máscaras, lavagem das mãos com água e sabão/sabonete, desinfecção com álcool 70% dos materiais e equipamentos e disponibilização de álcool em gel para todos/as os/as participantes. Caso não seja possível realizar a formação de forma presencial, devido a Covid-19, a pesquisa se dará por meio do Google Meet, de acordo com todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde.

Todas as atividades propostas na formação continuada, aplicadas em sala de aula e informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa, as verbalizações serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra em um caderno de campo e serão armazenadas em um banco de dados onde os (as) respondentes

serão identificados (as) por nomes fictícios de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes. Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital e ambiente compartilhado remotamente.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, mantendo-se o nome dos/as professores/as e da escola em absoluto sigilo. Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto e ansiedade pelo teor das discussões da formação continuada, e caso ocorra, você pode deixar de participar, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esclarecemos que a mestranda recebeu treinamento para realizar a pesquisa de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, se dispõe a conversar com esse (a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a formação continuada. Destacamos que além dos riscos relacionados à participação na pesquisa, há os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, a fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos (as) participantes da pesquisa, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando-se, dessa forma, o vazamento de dados.

Esperamos contemplar uma educação em direitos humanos mediante uma formação continuada, repensar as raízes da violência contra a mulher para combater a violência, bem como promover a produção e distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher, como prevista na Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você. Além da assinatura nos

campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pelo pesquisador e por você de forma a garantir acesso ao documento completo. Caso não seja possível a assinatura, em virtude da situação de pandemia de Covid-19, a concordância será feita de forma verbal. Assim, o pesquisador fará a leitura do TCLE ao participante, que deverá manifestar seu consentimento em voz alta. Essa concordância será gravada por meio do Google Meet.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Fabiane Freire França.

_____ Data:

Assinatura

Eu, Renata Santos Pedreira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto aos pesquisadores responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Renata Santos Pedreira

Endereço: Rua Vereador Chico da Seju, nº13, Borrazópolis/PR CEP: 86925-000

Telefone/e-mail: (44) 99803-0478 ou pg403583@uem.br

Orientadora: Fabiane Freire França

Endereço: Rua Carlos Gomes, 2425. Jardim Ouro Verde – Sarandi/PR. Telefone/e-mail: (44) 99869- 7721 ou fabiane.freire@unespar.edu.br@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM nesse endereço: COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4 Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.

APÊNDICE F**CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BORRAZÓPOLIS/PR**

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que concordamos em disponibilizar as dependências da Escola Municipal para o desenvolvimento das atividades referentes à pesquisa de mestrado intitulada: “A escola como espaço de defesa dos direitos humanos e enfrentamento da violência contra a mulher: diálogos com docentes” da mestranda Renata Santos Pedreira, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Freire França, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O período de execução previsto para a coleta de dados corresponde a 01 de fevereiro a 30 de junho de 2022, conforme cronograma do projeto apresentado. Caso não seja possível realizar a formação continuada presencialmente a mestranda fará a pesquisa de forma remota, via Google Meet.

Secretária da Educação do Município de Borrazópolis/PR

CPF:

e-mail:

APÊNDICE G**CARTA DE ANUÊNCIA À DIREÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BORRAZÓPOLIS/PR**

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que concordamos em disponibilizar as dependências da Centro Municipal para o desenvolvimento das atividades referentes à pesquisa de mestrado intitulada: “A escola como espaço de defesa dos direitos humanos e enfrentamento da violência contra a mulher: diálogos com docentes” da mestranda Renata Santos Pedreira, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Freire França, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O período de execução previsto para a coleta de dados corresponde a 01 de fevereiro a 30 de junho de 2022, conforme cronograma do projeto apresentado. Caso não seja possível realizar a formação continuada presencialmente a mestranda fará a pesquisa de forma remota, via Google Meet.

Direção do Cmei

CPF:

e-mail:

APÊNDICE H

CARTA DE ANUÊNCIA À DIREÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE BORRAZÓPOLIS/PR

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que concordamos em disponibilizar as dependências da Escola Municipal para o desenvolvimento das atividades referentes à pesquisa de mestrado intitulada: “A escola como espaço de defesa dos direitos humanos e enfrentamento da violência contra a mulher: diálogos com docentes” da mestranda Renata Santos Pedreira, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Freire França, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O período de execução previsto para a coleta de dados corresponde a 01 de fevereiro a 30 de junho de 2022, conforme cronograma do projeto apresentado. Caso não seja possível realizar a formação continuada presencialmente a mestranda fará a pesquisa de forma remota, via Google Meet.

Direção da Escola

CPF:

e-mail: