# UNIVERSIDADE DE GRANDE RIO - UNIGRANRIO PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPEP ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Cultura e Artes Mestrado Acadêmico em Humanidades, Cultura e Artes

ANAQUEL GONÇALVES ALBUQUERQUE

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CIEP 200- PROFESSOR TERLI FIORAVANTE DA ROCHA

# ANAQUEL GONÇALVES ALBUQUERQUE

# VIOLÊNCIA DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CIEP 200- PROFESSOR TERLI FIORAVANTE DA ROCHA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy" como parte dos requisitos parciais para obtenção do Título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes à Banca Examinadora, sob orientação do Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira.

ORIENTADORA: PROFª DRª ROSANE CRISTINA DE OLIVEIRA

# CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

A345v Albuquerque, Anaquel Gonçalves.

Violência de gênero: representações sociais de alunos do ensino médio do

CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha / Anaquel Gonçalves

Albuquerque.- Duque de Caxias, 2018.

107 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018. "Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira".

Referência: f. 88.

1. Educação. 2. Mulher - Violência. 3. Violência - Gênero. 4. Mulher - Sociedade. 5. Representações sociais. I. Oliveira, Rosane Cristina de. II. Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". III. Título.

CDD - 370

# Anaquel Gonçalves de Albuquerque

Violência de Gênero: representações sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200 - Professor Terli Fioravante da Rocha.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

04/07/2018

Aprovado pela banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Cristina de Oliveira Orientadora

Dan tu h De

UNIGRANRIO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Paula Soares Lemos

Examinador Interno

UNIGRANTIO

Prof. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira Examinador Interno

**UNIGRANRIO** 

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wania Regina Coutinho Gonzalez Examinador Externo

Wani.

UERJ/UFRJ

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, por permitir que eu tenha chegado até aqui.

À minha mãe e filha, pelo imenso amor e apoio a mim dedicado. Vocês foram essenciais em todas as etapas deste trabalho, me incentivando diariamente para o alcance de novas conquistas.

À minha querida orientadora Rosane, por toda a orientação e paciência a mim dedicadas.

Aos professores Wania e Joaquim, pelas pertinentes sugestões que me foram dadas no momento da qualificação, as quais espero tê-las aproveitado nesta versão final da dissertação.

À direção do CIEP 200-Professor Terli Fioravante da Rocha, que me possibilitou utilizar o espaço físico da instituição para a realização da pesquisa. Aos alunos participantes da pesquisa, pelos prazerosos momentos de reflexão. Aos amigos e familiares que junto a mim estiveram nesta caminhada árdua, porém gratificante.

## **RESUMO**

Partindo da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os indivíduos, objetivou-se neste estudo identificar as representações sociais dos estudantes acerca da violência de gênero. A pesquisa torna-se de grande relevância pela percepção do aumento da violência no cotidiano escolar, a qual tem fragilizado a função social da escola, que na maior parte das vezes não sabe como resolver os conflitos existentes ou os trata como um processo rotineiro, desconsiderando suas possíveis consequências. O espaço escolhido para a realização da pesquisa é o CIEP 200 - Professor Terli Fioravante da Rocha, sendo esta uma unidade escolar pertencente à Secretaria Estadual de Educação e situada no bairro de Miguel Couto, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A escolha pela unidade escolar se deu em virtude do marcante aspecto tradicional que permeia a prática pedagógica da instituição, a qual é reconhecida na localidade por sua característica conteudista, raramente desenvolvendo trabalhos com ênfase em temas complexos, como é o exemplo da violência de gênero. Tratase de uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório, e de abordagem qualiquantitativa. A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici (2003) foi o aporte teórico utilizado no trabalho, para o levantamento das impressões dos sujeitos pesquisados, pois essa teoria procura adentrar na cotidianidade dos sujeitos e filtrar as sínteses entre o cognitivo e o social. A técnica de coleta de dados escolhida consiste em questionários e entrevistas coletivas em formato de rodas de conversas com a participação de 10 alunos na faixa etária entre 14 a 17 anos, matriculados no Ensino Médio. Para a análise dos dados, na fase quantitativa, foram utilizados recursos estatísticos e para os dados qualitativos, a técnica da categorização presente no método de análise de conteúdo, tal como sugerido por Joan Scott, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Michel Foucault, Stuart Hall, Heleieth Saffioti, Guacira Lopes Louro, dentre outros estudiosos que nos propiciarão compreender um pouco mais sobre a complexidade do fenômeno da violência de gênero. Os resultados desta pesquisa apontam para a naturalização da violência de gênero, associada à descrença no poder judiciário. Os dados também indicam que os alunos acreditam que a Lei Maria da Penha tem um papel importante no combate e prevenção à violência de gênero.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Violência; Representações Sociais

### **ABSTRACT**

Based on the premise that violence is a social construction that occurs in the middle of a set of relationships and interactions between individuals, this study aimed to identify the social representations of students about gender violence. The research becomes of great relevance for the perception of the increase in violence in school daily life, when verifying the increase in violence in school daily life, weakening the social function of the school, which in most cases does not know how to solve existing conflicts or treat them as a routine process, disregarding their consequences. The chosen area for the research is CIEP 200 - Professor Terli Fioravante da Rocha, which is a school unit belonging to the State Department of Education and located in the neighborhood of Miguel Couto, in Nova Iguacu, in the Baixada Fluminense. The choice for the school was due to the marked traditional aspect that permeates the pedagogical practice of the institution, which is recognized in the neighborhood by content feature rarely developing works with emphasis on complex subjects, such as gender violence. This is a descriptive and exploratory research, with a qualitative approach. The Theory of Social Representations, developed by the French theoretician Serge Moscovici (2003) was the theoretical contribution used in the work, to survey the impressions of the subjects studied, because this theory tries to enter into the subjects' everyday life and to filter the syntheses between the cognitive and the Social. The chosen data collection technique consists of questionnaires and collective interviews in the form of talk wheels with the participation of 10 students aged 14 to 17 enrolled in High School. For the analysis of the data, in the quantitative phase, we used statistical resources and the qualitative data, the categorization technique present in the content analysis method, as suggested by Joan Scott, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Michel Foucault, Stuart Hall, Heleieth Saffioti, Guacira Lopes Louro, among other scholars that will allow us to understand a little more about the complexity of the phenomenon of gender violence. The results of this research point to the naturalization of violence, associated with disbelief in the judiciary. The result of the questionnaire application showed that most of the students believe that the creation of the Maria da Penha Law plays an important role in combating and preventing gender violence.

Palavras-chave: Education; Gender; Violence; Social Representations

# **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Imagem de pais com tom de pele diferente da filha	.70
Figura 2 - Imagem Mulher com marcas de violência no rosto	.74
Figura 3 - Estudantes rindo e apontando para outro aluno	77
Figura 4 - Pais brigando e a crianca tapando os ouvidos	. 78

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE - Associação de Apoio à Escola

AAGE- Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar

CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDIM - Conselho Estadual dos Direitos da Mulher

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMP- Lei Maria da Penha

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RS- Representações Sociais

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação

TRS- Teoria das Representações Sociais

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO- Universidade Federal do Rio de Janeiro

# **SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
1 - VIOLÊNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER	16
1.1 A violência como fenômeno	16
1.2 Gênero	20
1.2.1 Gênero e Poder: uma articulação necessária	23
1.3 O conceito de violência de gênero	26
1.4 A Lei Maria da Penha	28
1.5 Construindo papéis de gênero no ambiente escolar	31
2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
2.1 A Teoria das Representações Sociais	39
2.2 Programa Lei Maria da Penha vai à escola	43
2.3 Metodologia	47
2.4 Os sujeitos da pesquisa	50
2.5 Campo de pesquisa	51
2.6 Coleta de dados	56
2.6.1 Aspectos éticos	57
2.6.2 Análise dos dados coletados	58
3- VIOLÊNCIA DE GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	60
3.1 Violência de gênero: a percepção discente por meio da análise questionários	de 60
3.2 Violência de gênero: a percepção discente por meio da análise das ro	odas
de conversa	70
3.2.2 Roda de Conversa 1: Representação das imagens	70
3.2.3 Roda de Conversa 2: Debatendo violência de gênero e Lei Maria	a da
Penha	78
Considerações finais	84
Referências bibliográficas	86

ANEXOS	97
Anexo I - Aprovação do Comitê de Ética	97
Anexo II - Autorização para realização da pesquisa	102
APÊNDICES	103
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
Apêndice 2. Roteiro de Entrevista	104

# **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho é inspirado na minha experiência docente junto às redes estadual e municipal. Assim, inicio a presente dissertação com um breve histórico de minha vida acadêmica e profissional. No ano de 1993, ao ser aprovada no concurso para professor II 40 horas do Estado do Rio de Janeiro, passei a fazer parte de um projeto inovador de educação, atuando em um dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que com concepção administrativa e pedagógica própria, objetivavam promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. No ano anterior, já havia atuado no referido programa por meio de um sistema de contratação de bolsistas, durante 8 horas diárias, totalizando 40 horas semanais, sendo divididas em 4 horas diárias destinadas ao estudo de revistas pedagógicas sobre a rotina dos alunos e das escolas de horário integral e as outras 4 horas restantes eram voltadas ao trabalho com alunos nas salas de aula e em outros espaços da unidade escolar, tais como laboratório de informática, salas de leitura e quadra poliesportiva, na função de recreadora. Paralelamente a este processo, também eram ofertados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) fóruns de debates e encontros pedagógicos com foco na temática das escolas de horário integral e a respectiva importância da formação continuada de professores.

Imbuída de tal concepção, no ano de 2007, passei a atuar na Coordenação Pedagógica de professores do Ensino Fundamental, embora não tivesse formação acadêmica para o exercício da função. Desta forma, como seria possível desenvolver um bom trabalho que viesse a contribuir para o enfrentamento dos conflitos vivenciados no cotidiano da escola? Neste mesmo ano (2007) me inscrevi no vestibular do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) para cursar Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e sendo aprovada, iniciei uma nova etapa de formação continuada da qual pretendo permanecer em contínuo aprofundamento. Concluída a graduação, realizei uma Especialização em Gênero e Diversidade também pela UERJ e o MBA em Gestão Escolar pela Universidade Federal Fluminense (UFF), motivada pelo convite de atuar como

Diretora Adjunta do CIEP onde trabalhava, participando ainda, de vários cursos à distância, bem como de palestras, fóruns e seminários, sempre na busca pelo aperfeiçoamento profissional.

Já em 2012, nomeada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, passei a atuar paralelamente ao exercício da gestão escolar, como professora de jovens e adultos, no Projovem Urbano, sem a formação adequada para o exercício da docência para este público tão diferenciado, que precisa ser atendido nas suas singularidades, dada a heterogeneidade de vivências e conhecimentos que precisam ser valorizados e utilizados na construção de novos saberes. Novamente surgiu a percepção da necessidade de aprofundar conhecimentos na área e, tendo ciência de um curso de extensão promovido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), participei do mesmo, seguido da própria Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social.

Em 2015, após um processo seletivo interno, passei por várias avaliações, vindo a solicitar a exoneração da função de Diretora adjunta e passando a atuar como Agente de Acompanhamento em Gestão Escolar (AAGE) pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) durante o dia e permanecendo com o exercício da docência à noite com uma classe de alunos do Projovem Urbano, pela Prefeitura do Rio de Janeiro, sempre ciente da necessidade da constante formação continuada como requisito para a melhoria do fazer técnico e pedagógico, tendo ainda a grata satisfação de, em 2016, ter sido aprovada para o processo seletivo do Mestrado da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) em Artes, Culturas e Humanidades.

Considero o período compreendido entre 2016 e 2017 como decisivo para reafirmar a minha escolha por estudos na área de gênero, tendo a escola como campo de estudo, pois nos referidos anos atuei na Sala de Leitura pela Prefeitura do Rio e como articuladora pedagógica, pela Secretaria de Estado de Educação, me aproximando ainda mais dos alunos, presenciando inúmeros conflitos e percebendo como a abordagem da violência de gênero se faz necessária nas escolas.

Ao longo da minha experiência profissional, percebi que a temática da violência de gênero geralmente não configura como parte integrante do currículo escolar, assim como dificilmente é abordada no cotidiano da sala de

aula, independente de faixa etária ou ano de escolaridade. Nesse sentido, é possível perceber que a escola representa um importante espaço de reflexão, aquisição e trocas de conhecimentos necessários para buscar uma relação sólida com as pessoas com quem convivemos, oportunizando novas formas de ver o mundo, podendo favorecer a integração e o alcance de objetivos comuns, bem como a perpetuação ou desconstrução de conceitos arraigados em nossa sociedade.

A escola se destaca enquanto espaço que tem a possibilidade de oportunizar meios para o enfrentamento dos desafios diários, através da abordagem de conceitos que levem à flexibilidade em considerar pontos de vista diferentes, ao convívio produtivo entre as pessoas, administração de conflitos, desenvolvimento das habilidades necessárias para trabalhar em equipe, dentre outras ações que podem também contribuir para o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho, mas para que tais objetivos sejam alcançados, faz-se necessário intensificar ações com vista à formação docente.

Desta forma, este processo de contínua aprendizagem se faz necessário porque a escola também faz parte de um sistema de controle social onde verificamos inúmeras formas de interesse, caracterizado por currículos extensos e conteúdos muitas vezes considerados desnecessários, que dificilmente contribuem para que os alunos compreendam os conceitos básicos de cidadania, reconheçam seus direitos e deveres ou, até mesmo, possibilite refletir ou questionar sobre situações de violência que tenham vivenciado ou venham a ser submetidos.

# INTRODUÇÃO

Apesar da temática da violência não ser algo novo, sempre se faz necessário o aprofundamento do tema, até mesmo porque este é um problema visível aos nossos olhos e que na maior parte das vezes parece que não percebemos quando nos tornamos vítima deste ciclo de violência que tanto se faz presente entre nós. A própria Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro expressa essa preocupação ao criar legislação específica para coibir tal prática, conforme dados expostos no presente trabalho, ratificando a importância quanto à reflexão sobre violência.

Supõe-se, portanto, que o espaço escolar representa um privilegiado campo de estudo sobre a temática, ao possibilitar a reflexão sobre as desigualdades de gênero que certamente colaboraram para a construção das relações de poder em nossa sociedade, por meio da criação de estereótipos femininos e masculinos, e baseados em princípios de dominação e submissão que se estendem até os dias atuais, constituindo um ato de violência, enquanto "mecanismo de poder utilizado na luta de preservação do *status quo*, na manutenção da organização social de gênero baseada nas desigualdades e nos desníveis de poder entre os gêneros." (PRIORI, 2007, p.27)

Sendo as representações sociais de alunos sobre a violência de gênero o objeto deste estudo, tomaremos por base a Teoria das Representações Sociais (TRS). Pensar a violência enquanto objeto de estudos da teoria das representações sociais é considerá-la enquanto um sistema de representação simbólica. É pensar que ela atua como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que possui um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2001). Assim consideramos essas representações como um sistema de interpretação que o indivíduo toma como referência para se posicionar frente a diferentes aspectos da realidade social.

Como formas de representação da violência podemos citar a violência doméstica, política, de gênero, entre outras praticadas nos mais variados espaços da sociedade e sendo compreendida como ação praticada diretamente contra outro, interferindo na integridade moral, física ou cultural de um indivíduo ou grupo a ele pertencente, bem como nas relações pessoais e

sociais dos indivíduos, afetando toda a sociedade e causando problemas que desestruturam suas relações e o meio em que vivem.

Estudos realizados por Moscovici (2003) indicam que ao acessar a representação social de um grupo é possível conhecer a cultura de uma determinada sociedade. Sendo assim, a pesquisa pretende responder a seguinte questão: Quais as representações sociais dos alunos do ensino médio do CIEP 200 acerca da violência de gênero?

Para compreender a especificidade da violência de gênero, buscou-se suporte nas concepções teóricas de Scott (1995;1999), Foucault (1999), Butler (2003; 2015), Bourdieu (1989;1999), Abramovay (2002;2010), Saffioti (2001;2015), Louro (1997; 2002; 2008), Candau (2008), Chauí (1999), Priori (2007), Saffioti (2015), Scott (1995;1999), dentre outros estudiosos do assunto, por suas relevantes contribuições no campo de pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar as representações sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200 acerca da violência de gênero. Como objetivos específicos pretende-se estabelecer a relação entre a lei Maria da Penha e as políticas públicas aplicadas, no sentido de coibir e minimizar a violência de gênero, bem como identificar por meio das narrativas a percepção discente sobre a violência que o cerca. Para o alcance dos objetivos propostos, utilizou-se de questionário com questões abertas e fechadas, sendo também realizadas rodas de conversas semanais com os alunos participantes da pesquisa.

O estudo está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresentamos uma discussão sobre os conceitos de gênero e violência de gênero por meio de concepções de autores referenciais no assunto, tais como Candau (2008), Bourdieu (1989;1999), Abramovay (2002), Louro (2008;1997), Butler (2015), Scott (1995) e Foucault (1999;2011), os quais afirmam ser possível desenvolver alternativas que visem o seu enfrentamento. A seguir, propõe-se uma reflexão sobre os processos de construção de identidades na escola, seguido de breve exposição sobre a Lei nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, que constitui-se tema importante para a discussão acerca da violência doméstica, do sexismo e da discriminação de gênero no universo escolar.

O segundo capítulo baseia-se nos estudos realizados por Moscovici (2003) e Bardin (2011), tendo por finalidade discorrer acerca do percurso metodológico utilizado para a coleta de dados. Inicialmente apresentamos o referencial teórico-metodológico para a realização da pesquisa. algumas definições conceituais sobre a são apontadas Teoria das Representações Sociais. São também apresentadas as ferramentas metodológicas utilizadas para análise e coleta de dados, sendo utilizados para esta finalidade questionários e rodas de conversa. Há, ainda, a apresentação do campo de pesquisa e sujeitos participantes do trabalho.

Já no terceiro capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre eles.

Por meio desta pesquisa há a pretensão de contribuir para o embasamento das práticas dos profissionais de educação quanto ao enfrentamento da violência de gênero, visando superar as desigualdades de gênero socialmente estabelecidas.

Consideramos que esta pesquisa é de grande relevância para as escolas e para a sociedade, na medida em que há a busca por avanços na compreensão da importância do enfrentamento da violência de gênero. Acreditamos, também, que a partir do momento em que tivermos consciência dessas dimensões, estaremos na caminhada para uma sociedade mais justa, solidária e plural.

# CAPÍTULO 1 VIOLÊNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER

O presente capítulo tem por finalidade apresentar a violência como fenômeno complexo. Dentro deste contexto, propõe-se uma discussão sobre os conceitos de violência, violência de gênero e violência no espaço escolar, por meio das diversas concepções de autores referenciais no assunto, os quais afirmam ser possível desenvolver alternativas que visem o seu enfrentamento. Faremos também uma breve exposição sobre a Lei nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha.

# 1.1 A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO

O conceito de violência é bastante amplo, por ser um fenômeno presente em todas as sociedades, manifestando uma expressão de poder e respectiva relação de desigualdade. Enquanto fator inerente à vida humana, a violência pode ser explicada a partir de aspectos políticos, culturais, econômicos e psicossociais.

A palavra violência é derivada do Latim "violentia", que tem como significado veemência e impetuosidade. Sua origem está diretamente relacionada ao termo "violare", que significa violação. Em se tratando de direitos humanos, a violência abrange todas as ações de violação de direitos, como por exemplo civis (liberdade, proteção e privacidade), sociais (saúde, segurança, moradia, educação), políticos (voto, participação nos variados processos decisórios), econômicos (emprego e devida remuneração) e culturais (manifestação da própria cultura). Talvez por esta extensa abrangência, encontremos vários significados para a expressão violência, embora todos eles se articulem entre si.

A violência se expressa nas mais simples situações do cotidiano, de maneira a nem sempre causar estranhamento. Sendo assim,

A violência não é apenas um ato destrutivo praticado entre os sujeitos, na forma de agressões, sejam físicas ou verbais. No caso da cultura da violência, diz respeito à violência promovida e perpetuada, ao longo do tempo e, por este motivo, nem

sempre é fácil de ser observada ou modificada (OLIVEIRA, 2015, p.8).

A violência é conceituada por Abramovay (2002, p.49) como um fenômeno cotidianamente discutido, que vem assumindo destaque na contemporaneidade, podendo apresentar três dimensões: A primeira se refere aos casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros; a segunda seria relacionada ao conjunto de restrições que impedem que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, englobando a violência simbólica e institucional. Por fim, a última dimensão corresponde às incivilidades e microviolências, caracterizadas como mais recorrentes e comuns no cotidiano.

Torna-se notório que a violência não é um fenômeno social recente. Entretanto, pode-se afirmar que suas manifestações se multiplicam, assim como os fatores nela envolvidos (Candau, 2008, p.137). Desta forma, a violência que sempre se fez presente na sociedade vem se intensificando e muitas vezes sendo até mesmo banalizada, em virtude de sua contínua recorrência.

Ainda sobre o conceito de violência é possível afirmar que

Devido à complexidade do fenômeno analisado tentamos buscar pensamentos que, de algum modo, sejam convergentes e que possam contribuir com a discussão sobre a banalização da violência na escola, reconhecendo que, quando se propõe estudar a violência algumas dificuldades são encontradas, inclusive a de conceituar a violência (FERREIRA, 2013, p.287).

As palavras da autora ressaltam quão difícil é o entendimento da palavra violência, visto que relaciona-se a uma série de situações e fatores que embora estejam entrelaçados entre si, cada um deles traz sua especificidade.

Interessante verificar que a violência não é um fator exclusivo de nenhum campo de conhecimento ou cultura, como ressalta Priori (2007, p.15), atingindo todos os setores da sociedade, enquanto fator extremamente complexo e presente em variados contextos sociais, cujo vocábulo é empregado para determinar desde um homicídio até delitos considerados menos graves, tais como maus tratos emocionais, verbais ou psicológicos, em virtude da amplitude do significado da palavra violência.

Segundo a autora

Fatores econômicos, políticos e culturais, juntamente com crises conjugais e desgaste das relações pessoais são desencadeadoras das múltiplas formas de violência, entre elas a de gênero, e geram consequências irreparáveis para os indivíduos, para a família e para os diferentes grupos da população. A violência é um problema que assusta a todos, não só em função da sua complexidade, mas de sua abrangência. (PRIORI, 2007, p.25).

Desta forma, a ansiedade, o medo, a escassez de recursos destinados às necessidades básicas, somados às desigualdades sociais, que são caracterizadas por cruéis formas de preconceito, discriminação e exclusão seriam determinantes para o agravamento da violência, reforçando a cultura de dominação e exploração que sempre houve em nossa sociedade.

Para Minayo (2004) a violência está diretamente relacionada à área de saúde, dada sua associação com a qualidade de vida, devido às lesões físicas, psíquicas e morais por ela acarretadas e pelas exigências de atenção e cuidados médico-hospitalares, bem como devido à concepção ampliada do conceito de saúde. Porém, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde é conceituada como o completo bem estar físico, mental, social e espiritual dos indivíduos. Já para Bourdieu (1989) enfatiza-se o campo da violência simbólica, pois para o autor a violência seria imperceptível por quem a comete e, ainda, por aqueles que são afetados por ela direta ou indiretamente, fazendo parte de um jogo de poder naturalizado. Este poder simbólico (oriundo da coerção ou dominação) refletiria um dos agentes de violência simbólica, pois

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Desta forma, os indivíduos de uma dada sociedade aceitam como legítimo o poder que cria as normas, sendo aceitáveis os seus conteúdos, pressupondo que os dominados se submetem espontaneamente ao controle porque possuem alguma crença neste comando, tornando a violência em algo imperceptível e naturalizado.

Mediante os conceitos apresentados, conclui-se que a violência é um fenômeno complexo, que vem acompanhando a história da humanidade por

meio de diversas situações, manifestando-se nos mais variados espaços sociais e se fazendo presente desde o nosso nascimento até a morte, levando-nos à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a temática, com vistas ao seu respectivo enfrentamento.

Os estudos sobre violência, e em particular violência de gênero, intensificaram-se a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, estes estudos cresceram a partir dos anos 1980, constituindo uma das principais áreas temáticas dos estudos feministas, enquanto resultado das mudanças sociais e políticas no país, acompanhando o desenvolvimento do movimento de mulheres e o processo de redemocratização brasileira. Segundo Oliveira (2015, p.1-2) os estudos feministas tinham como principal objetivo "dar visibilidade às ações violentas sofridas por elas, discutir e propor intervenções sociais, jurídicas e psicológicas." Neste contexto destacam-se como algumas de suas conquistas mais importantes a Delegacia da Mulher (sendo a primeira delas criada no Brasil e no mundo), na cidade de São Paulo, enquanto espaço especificamente voltado para a defesa da mulher e, posteriormente, no ano de 2006, a criação da Lei nº 11.340, denominada Maria da Penha, como mais uma das principais políticas públicas de combate à violência de gênero.

Do ponto de vista cultural, observamos o processo lento e gradativo (desde o período colonial brasileiro, entre o século XVI até início do século XIX) de manutenção de práticas violentas, tanto em relação às mulheres, como outras categorias, uma vez que violência de gênero não está restrita aos atos cometidos contra mulheres, mas também, homens, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis etc.

Louro (2008) ressalta a importância de Simone de Beauvoir¹ para os estudos de gênero. A expressão "Ninguém nasce mulher; torna-se mulher", que fora dita a mais de cinquenta anos atrás, teria sido pluralizada em toda a sociedade, contribuindo para a concepção de que fazer-se mulher está diretamente relacionada às normas e valores de uma dada cultura, que determina o comportamento, gestos e preferências a serem seguidos.

existentes entre os sexos.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Sua obra "O Segundo sexo" (1980) publicado nos anos 1940 representa um marco na história do feminismo, por expressar que a sociedade é quem constrói as representações do que é feminino ou masculino. Sua concepção contesta o pensamento determinista que se utilizava da biologia para explicar a inferioridade do sexo feminino, bem como as desigualdades sociais

Segundo a autora, ao publicar a obra "O Segundo Sexo", a filósofa Simone de Beauvoir propiciou um conjunto de reflexões e teorizações no campo do feminismo, dos estudos de gênero e de sexualidade. (LOURO, 2008, p.18)

De acordo com análise de dados realizada por Priori (2007, p.94), a violência praticada contra as mulheres não é destinada somente às mais pobres, com poucos estudos ou mal remuneradas, abrangendo todas as classes sociais, as mais variadas idades e culturas. Dentro deste processo de sujeição à violência, Butler (2015, p.31) afirma que os indivíduos dependem um do outro entre si para viver, configurando um contínuo processo de vulnerabilidade. Neste contexto, a vulnerabilidade é apresentada como condição básica e comum a toda vida humana. Segundo a autora, a precariedade se revela por meio da nossa vulnerabilidade em relação às ações dos outros, gerando obrigações éticas nas relações interpessoais, uma vez que dependemos uns dos outros para sermos reconhecidos. Sendo assim, determinados indivíduos e grupos estão mais sujeitos à violência que outros.

Interessante verificar como questões ligadas à escravidão, ao patriarcalismo, patrimonialismo e autoritarismo estiveram presentes e ainda fazem parte da sociedade brasileira, contribuindo para o aumento da violência, de maneira que nem mesmo as leis ou punições aplicadas aos praticantes de tais atos, conseguem dar fim a esta realidade, a qual tem sido muitas vezes reproduzida e naturalizada.

# 1.2 GÊNERO

Os estudos de gênero surgiram no campo das ciências sociais a partir da década de 1970, em substituição ao que seriam denominados estudos sobre a mulher, e se constituem como um campo de pesquisa interdisciplinar cujo objetivo é compreender as relações de gênero no mundo social. A emergência desses estudos representou a ruptura com a tendência de se buscar no determinismo biológico a explicação para as desigualdades entre homens e mulheres, promovendo assim, dentre outras coisas, a superação das teorias dos papéis sexuais e da complementaridade dos sexos. Nesse sentido, a análise das desigualdades de gênero consiste na identificação de como se constituem as relações entre homens e mulheres face à distribuição de poder ou, qual a equivalência social entre os gêneros. O conceito de gênero pode ser

concebido como "a construção sociocultural do significado de ser homem e ser mulher em uma determinada sociedade" (PRIORI, 2007, p.15).

Sendo assim, conceituar gênero seria um processo tão complexo como determinar um significado único para a palavra violência, visto que vivemos em uma sociedade onde predominam normas modeladoras, definindo categorias sociais em homem ou mulher, dependendo tão somente de suas condições ao nascer e reafirmando uma natureza binária que especifica também o sexo em masculino ou feminino. Butler (2015, p.44) aborda esta questão complexa ao afirmar que

A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna intelegível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" - isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de "identidade de gênero" ser falhas desenvolvimento parecem meras do impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural.

Assim, ao nos remetermos às questões de gênero e da matriz cultural de inteligibilidade, verifica-se que o corpo está, portanto, submetido a uma lógica (hetero)sexual normativa que o classifica mediante o sexo e consequentemente gênero correspondente, discriminando qualquer outro tipo de identidade, tornando-se perceptível, então, que há a legitimação de alguns indivíduos em detrimento de outros, reafirmando uma prática excludente e preconceituosa.

A própria definição de papéis e funções diferenciadas aos sujeitos em conformidade com a identidade de gênero surge como um exemplo de determinação social.<sup>2</sup> Como exemplo podemos citar a situação da mulher que, no passado, já foi identificada como propriedade do pai (no período colonial, bem como imperial brasileiro), ou até mesmo do marido, sem qualquer tipo de direitos, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Tal desigualdade deu origem a uma intensa luta do movimento feminista como forma de não aceitação das normas desiguais que eram impostas a homens e mulheres,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Maiores informações sobre esta atribuição de papeis dada a homens e mulheres ao longo da história brasileira podem ser obtidas por meio da obra PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.

refletindo em um cenário onde os indivíduos configuram como dominadores ou dominados.

Bourdieu (1999, p, 23-24) enfatiza que o conceito de gênero está relacionado a uma estrutura de dominação simbólica no qual "o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas (...) Sabendo assim, que o homem e a mulher são vistos como duas variantes, superior e inferior (...)." Sendo assim, a diferença biológica existente entre os sexos seria utilizada como justificativa para a diferença construída socialmente entre os gêneros.

Nesta perspectiva, somente no final do século XX a categoria gênero aparece como uma preocupação teórica, visto sua ausência em grande parte das teorias sociais, desde o século XVII até o início do século XX (Scott,1995). Durante este período se discutiam questões desde a oposição entre masculino/feminino, tendo como ponto de partida o reconhecimento da existência de uma questão feminina, à definição de uma identidade sexual. Não existia nas análises e estudos o conceito de gênero, como forma de identificar as relações sociais existentes entre os indivíduos.

É necessário, ainda, compreender que os conceitos de gênero e de sexo relacionam-se entre si, mas não significam a mesma coisa. A expressão sexo relaciona-se com a natureza, e descreve as características biológicas que diferenciam, sexualmente, machos e fêmeas de todas as espécies. Já no que concerne a gênero, este está relacionado à cultura, e designa os papéis e atributos de homens e mulheres nas sociedades, de maneira que as diferenças biológicas são constantemente transformadas em desigualdade de gênero.

Uma outra concepção de gênero é feita ao tê-lo como um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo a primeira forma de significar as relações de poder (SCOTT,1995, p.86). Neste sentido, as desigualdades de gênero se fazem cada vez mais presentes em nossa sociedade hierarquizando as diferenças entre os sexos. A própria autora enfatiza também que as identidades subjetivas funcionam como um importante conceito para o entendimento de gênero, dado que são formadas por processos de diferenciação e de distinção, caracterizando como princípio da masculinidade uma necessária negação dos aspectos femininos, de forma que um só pode ser percebido a partir da diferença que possui para o outro.

Ainda sobre o conceito de gênero,

É uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p.92)

Como forma de reafirmação do poder, no campo de gênero, esta violência se torna ainda mais abrangente, de maneira que a sociedade estabelece as normas corporais a serem vividas, constituindo enquadramentos normativos entre os indivíduos, de forma a decidir qual vida deve ser preservada ou não. Sobre isto, Butler (2015, p.85) enfatiza que

O corpo, na minha opinião, é onde encontramos uma variedade de perspectivas que podem ou não ser as nossas. O modo como sou apreendido, e como sou mantido, depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, de como sou considerado e tratado, de como essa consideração e esse tratamento possibilitam essa vida ou não tornam essa vivível. Assim, as normas de gênero mediante as quais compreendo a mim mesma e a minha capacidade de sobrevivência não são estipuladas por mim.

O poder desta normatividade que define as vidas que devem ser reconhecidas como vidas, de forma a serem passíveis de luto e aquelas conceituadas como precárias, e consequentemente vulneráveis surge como algo a ser refletido, até mesmo pelo fato de preservar determinadas vidas em detrimento de outras. Assim, torna-se explícito que o reconhecimento ou não de uma vida como vida é fruto de uma construção social, configurando, também, como mais uma forma de prática da violência.

# 1.2.1 GÊNERO E PODER: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

O conceito de poder atrelado a discussão das relações de gênero tornase substancial na compreensão da violência de gênero, desmistificando a oposição entre dominadores, os homens, e dominadas, as mulheres. Para uma das grandes estudiosas das relações de gênero, Saffioti, a categoria poder torna-se primordial na discussão, contudo não é qualquer aporte teórico que consegue evidenciar as nuances que encobrem as relações desiguais entre homens e mulheres, estando imersas pelas relações de poder.

Para melhor compreensão das relações de gênero, torna-se necessário abordar a influência das relações de poder na formação do sujeito, que é formado, definido e reproduzido em conformidade com as exigências dos sistemas jurídicos de poder vigentes na sociedade. Este mecanismo se dá por meio "da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo 'proteção' dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha." (FOUCAULT, 2011)

Butler (2015, p.19) também corrobora para essa compreensão das relações de gênero, ao ressaltar que o próprio sistema jurídico de poder produz sujeitos com traços de gênero associados a um eixo diferencial de dominação, de forma que

(...) a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento.

O poder é algo que se exerce em rede de relações, circulando pelos e nos indivíduos, ele deve ser analisado como algo que circula, flui, opera em cadeia, nunca localizado em um ponto, tal como um bem ou a riqueza. Para o autor o poder não é algo que se compartilha e que se detém com exclusividade por alguém ou grupo. Desse modo, os sujeitos são alvos e protagonistas do poder, isto é, o poder transita por eles, não somente se aplica a eles. O poder é o que constitui o indivíduo como tal, seus gestos, seus discursos e seus comportamentos (FOUCAULT, 1999).

Todo indivíduo possui poder, que transita por ele, o que não deve levar à falsa inferência de que o poder é algo bem distribuído. Desse modo, não se deve deduzir que o poder parte do centro e se prolonga até embaixo, em que medida ele se reproduz ou onde ele se reconduz até os elementos mais atomísticos da sociedade, mas, na realidade, fazer uma análise ascendente do poder, partindo dos mecanismos infinitesimais, que possuem sua própria história, trajetória, técnicas e táticas e, em seguida, observar como esses mecanismos de poder possuem sua solidez e tecnologia própria, e analisar

como esses mecanismos foram investidos, colonizados, transformados, deslocados, estendidos por mecanismos cada vez mais gerais e por uma forma de dominação global (FOUCAULT, 1999).

Tendo por objetivo a dominação e sendo exercido através de uma série de práticas e estratégias, ligadas a interesses políticos ocultos, o poder não se concentra em instituições ou centros, mas deve ser vislumbrado como uma rede, que a tudo e todos perpassam, estendendo-se para os saberes e, até mesmo, para o que se entende por verdade. A esses novos arranjos do poder e sua rede de atuação e abrangência, Foucault denomina de *microfísica do poder*.

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o "privilégio" adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que "não tem"; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (FOUCAULT, 1999, p.30).

O poder, então, surge como uma relação de forças, coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. Através de seus mecanismos, esta forma de controle se faz presente em toda a sociedade, nos mais diferentes lugares e em todas as pessoas, jamais sendo propriedade de uma única pessoa e a partir do momento em que o grupo desaparece, o poder também se dissolve, havendo a necessidade de união para que este poder se estabeleça. Embora muitas vezes confundido com a violência,o poder seria correspondente às forças da natureza ou circunstâncias no que se refere aos aspectos físicos e sociais. Já a violência, por sua vez, seria oposta ao poder, distinguindo-se por seu caráter instrumental, e sempre necessitando de justificativa para obter o fim desejado. Assim, "a forma extrema do poder é o Todos contra Um, a forma extrema da violência é o Um contra Todos. E esta última nunca é possível sem instrumentos." (ARENDT, 1994, p.35). Ainda de acordo com a autora, o poder que é inerente a toda comunidade política precisa de legitimidade, diferentemente da violência, que requer justificativa.

# 1.3 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A violência de gênero consiste em qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado, sendo uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, em que a subordinação não implica na ausência absoluta de poder. Destacamos aqui que a violência está de mãos dadas com o poder patriarcal e com a educação "machista" perpetuada ao longo dos séculos (SAFFIOTI, 2015).

Influenciados pela nova perspectiva de gênero, os estudiosos da violência contra a mulher passam a utilizar a expressão "violência de gênero". A partir dessa abordagem, cabe trazer a definição do termo "violência de gênero", frequentemente utilizado como sinônimo de violência contra a mulher e violência doméstica. Apesar da sobreposição existente entre esses conceitos, há especificidades em cada um. A violência de gênero é mais geral. Abrange a violência doméstica e a familiar. Desta forma, para compreensão do tema,

O termo violência de gênero refere-se ao fenômeno da violência entendida de forma mais ampla. Gênero diz respeito à construção sócio-histórico-cultural do ser homem e do ser mulher. Essa construção dita normas e valores que organizam tanto as relações entre homens e mulheres quanto as relações dos homens e das mulheres entre si. Assim, toda forma de violência que acontece no contexto dessas relações constitui uma manifestação da violência de gênero. (SAFFIOTI,2015, p.234)

Identificamos que esse conceito abrange as pessoas em função do gênero ao qual pertencem. A violência de gênero é uma categoria geral, na qual a mulher pode ser vítima. Ela é um problema universal, que afeta diariamente a vida de mulheres em diversos contextos socioculturais, ocorrendo na maioria das vezes no âmbito doméstico e familiar, por exemplo, violência física e sexual por parte de maridos, companheiros e namorados, incesto, mutilações genitais, casamento forçado, entre tantos outros.

Destaca-se que nem toda violência de gênero recai sobre a mulher, a exemplo daquela praticada contra os homossexuais, transexuais e transgêneros. Ainda que de divulgação relativamente recente, conceitos como 'violência contra homossexuais', 'violência homofóbica' e 'homofobia' vêm

sendo utilizados por ativistas e pesquisadores na tentativa de compreender a especificidade desse fenômeno, alvo de crescente preocupação não só por parte da militância do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), mas também do governo e da mídia.

Nessa perspectiva, a violência de gênero manifesta-se por meio de uma agressividade mais generalista, ou seja, mais abrangente, de homem para homem e de mulher para mulher, embora, no cotidiano, predomine a prática da violência do homem para com a mulher (SAFFIOTI, 2015).

Para o entendimento da violência e desigualdade de gênero, é fundamental perceber que sua gênese e manutenção na sociedade estão relacionadas ao conceito de patriarcado. As relações assimétricas entre os gêneros vêm mostrando que as sociedades patriarcais engendram e sustentam relações e modos de produção, nos quais os homens como categoria social levam vantagens sobre as mulheres, nas mesmas condições. Sobre isto, Nunes (2002) ressalta que há ainda o machismo encalacrado nas instituições familiares, nos valores, nas concepções de poder, na divisão dos comportamentos, nas cores e na distribuição dos brinquedos às crianças. É o patriarcalismo extratificado em todos os segmentos de nossa cultura. Bourdieu (1977, p.103-104) corrobora para esta compreensão ao enfatizar que

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo ela inculca explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes faculdades, entre as disciplinas entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações. (BOURDIEU, 1977, p. 103-104)

A partir de então, compreende-se que a estrutura familiar patriarcal reforça o machismo desde a infância. Educa o menino para exibir seu sexo, gostar dele, ostentá-lo orgulhosamente, como vemos nas rodas familiares, num nítido narcisismo fálico. Já com relação à menina dá-se o contrário; obriga-se a esconder seu sexo, mantê-lo misterioso, a não ter uma relação afetiva com sua identidade sexual. Para um, o modelo estimula e incentiva toda expressão sexual; para o outro, o domínio, a reclusão e a repressão (NUNES, 2002).

Se não considerarmos esses estereótipos já prontos e definidos nunca mudaremos essa concepção. É também possível verificar que a corrente do sistema convencional tem um apelo irresistível a continuarmos reforçando as mesmas estruturas machistas e repressoras. Acabamos repetindo a matriz que se dá no nível da macroestrutura social em que prevalecem o poder, a dominação, a violência e expropriação. É preciso tentar explicitar novas formas de relação entre os sexos dentro de novas formas de relações sociais. E este é o momento de educarmos as pessoas como sujeitas de si, capazes de reconhecerem-se como tais diante da responsabilidade de suas existências e dos conflitos sociais de cuja realidade participam. (NUNES, 2002)

### 1.4 A LEI MARIA DA PENHA

Em 2006 foi sancionada a lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, sendo em um ponto de partida para a discussão da violência doméstica (enquanto uma das modalidades da violência de gênero existentes). A referida lei foi apelidada de Lei Maria da Penha, em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, biofarmacêutica, que no ano de 1993 sofreu duas tentativas de homicídio praticadas por seu ex-marido, na qual a primeira delas a deixou paraplégica (após a simulação de um assalto com disparo de arma de fogo, enquanto ela dormia), e a segunda prática foi a tentativa de eletrocutá-la no momento em que ela tomava banho. A impunidade e demora da justiça fez com que o caso chegasse à Comissão Interamericana de Direitos Humanos por meio de denúncias de organizações femininas e da própria Maria da Penha (ALVES, 2007, p.343).

De acordo com a lei 11.340/2006, em seus artigos 5º e 6º

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 [...] A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, 2006).

A lei Maria da Penha, "classifica" os tipos de violência contra a mulher. O Art. 7 apresenta a violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

- I a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II a 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;
- III a 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;
- IV a 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;
- V a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006).

A Lei Maria da Penha também prevê que sejam aplicadas medidas à violência ocorrida entre pessoas que mantenham relação íntima por afetividade, com ou sem coabitação, independente de orientação sexual. Por meio da referida lei as vítimas de violência de gênero passam a receber apoio jurídico, sejam quais forem os autores da violência, visto que nem sempre é o homem quem a pratica, bem como dá-se a abertura para uma possibilidade de reconhecimento legal de relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo.

Uma das principais características da Lei 11.340/2006 refere- se às medidas protetivas contidas no artigo 22, entre as quais podem ser citadas:

- I suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
  - II afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;
  - III proibição de determinadas condutas, entre as quais:
- a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;
- b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;
- c) frequentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;
- IV restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;
  - V prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

Denota-se pela apresentação do artigo 22, que o agressor não é prontamente destinado ao cárcere (sendo possibilitado a este refletir sobre suas ações), mas submetido a uma série de medidas que podem ser adotadas "sempre que a segurança da ofendida ou as circunstâncias o exigirem" (BRASIL, 2006, Art. 20, § 1°; 42).

Com a criação da Lei nº 11.340/2006 os casos de violência doméstica e familiar não mais são atendidos pela Lei nº 9.099, na qual os Juizados Especiais Criminais utilizavam o modelo conciliatório, por ser considerado de "menor potencial ofensivo" e a pena aplicada a esses crimes passa a ser alterada de 3 meses para 3 anos de prisão. São estabelecidas também medidas preventivas (visando implementar programas educacionais no sentido de evitar a violência), assistência às mulheres (consistindo em formas de assistência social, de saúde e jurídica), medidas protetivas de urgência (encaminhamentos para programas de proteção, afastamento do lar sem a perda dos direitos, restrição de contato com a vítima) e atendimento por equipes multidisciplinares.

A Lei Maria da Penha caracteriza o exemplo da implementação de uma política afirmativa<sup>3</sup> que objetiva a igualdade entre homens e mulheres, oferecendo um tratamento diferenciado à mulher vítima de violência doméstica. A referida lei também demarca o reconhecimento pelo Estado da existência de discriminação contra as mulheres e da necessidade de se alcançar a igualdade nas relações de gênero.

Cumpre ressaltar que a Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha, representa uma grande conquista para a sociedade brasileira, constituindo um importante aparato político e jurídico contra as práticas de violência impetradas contra as mulheres, as quais foram ocultadas ao longo de muitos anos.

# 1.5 CONSTRUINDO PAPÉIS DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para Louro (1997) a escola é o local onde mais se produz as diferenças, sejam elas sociais, físicas, étnicas e de gênero, pois

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam nesses modelos [...] Currículos, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação [...], diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/os alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1977, p.58 e 64).

Geralmente a partir do processo de socialização tais ideias e concepções são passadas e reproduzidas como sendo algo natural. A primeira

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado (GOMES, 2001, p.40).

instituição social da qual o indivíduo faz parte é a família. Instituição esta que já estabelece como o indivíduo deve se comportar no meio social. Mas, o universo escolar vem tomando um espaço maior, muitas vezes reforçando a segregação entre os sexos e gênero. Podemos dar o exemplo da escola infantil onde existe uma separação das brincadeiras para menino e para meninas, evitando que estes tenham um contato, como também nas pinturas nas paredes da escola, meninos jogando bolas e com carrinhos nas mãos e por outro lado, as meninas com bonecas nos braços e cuidando de plantinhas.

O que acontece nesse espaço é um reforço da construção social, determinando como cada sexo deve se comportar nos diversos espaços. As instituições como escola, família e religião estão sempre reforçando os comportamentos de masculinidade e feminilidade, dentro do processo de socialização. A feminilidade e a masculinidade são construções culturais aprendidas durante o processo de socialização. Portanto, ao tratarmos de gênero, estamos nos referindo a socialização dos papéis que levam homens e mulheres a se comportarem diferentemente. Nesse sentido, o comportamento é socialmente construído, e as diferenças entre homens e mulheres são criadas e exacerbadas no processo de aprendizagem, carregados de estereótipos, os quais contribuem para perpetuar a desigualdade de gênero (LOURO, 1997).

Na atualidade a política educacional está vinculada a um sistema neoliberal que tem como objetivo os valores econômicos intensamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade (SILVA,2010). Tais objetivos associados às características masculinas levam à discriminação da mulher. Estes conceitos demonstram que é necessário mudar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero, dentro das salas de aula, preparando os alunos para atuarem na sociedade de maneira igualitária.

Entretanto, a abordagem sobre gênero nas escolas não é algo de fácil aceitação pela sociedade, visto que nos encontramos em uma sociedade marcada pela resistência, onde profissionais que se utilizam de atividades nas escolas objetivando trabalhar a diversidade são denunciados à hierarquias superiores ou até mesmo processados (POUGY, 2017, p.144).

Em meio a um contexto marcado pela exclusão social, é de fundamental importância abordar gênero nas escolas ao se pensar em construir uma educação democrática que possibilite a todos os seus agentes, igualdade de condições e de oportunidades (CASAGRANDE,2008). Há, portanto, que sumariamente, considerar as crianças e adolescentes como atores sociais. Para Nunes e Silva (2006) somente uma educação emancipatória é capaz de contribuir para a superação das condições de heteronomia e de propor reflexões sobre os contextos de uma sexualidade reprimida - proveniente do período medieval - os mitos da superioridade e racionalidade masculina sob a inferioridade e afetividade, exclusivamente feminina, no sentido de promover uma formação que auxilie os educandos a compreenderem a constituição das concepções de gênero e suas vinculações às estruturas sociais.

É também necessário reconhecer que as aprendizagens- no tocante às questões de gênero-estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais(LOURO,1997). Elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos.

Ainda segundo Louro (1997), a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Certas práticas podem – intencionalmente ou não – fortalecer a violência no âmbito das relações de gênero. Isso ocorre principalmente quando se considera mecanicamente certas características consideradas como femininas às mulheres e, em contrapartida, as masculinas aos homens. Essa associação, em que se considera - por exemplo – determinados sentimentos como tidos do

feminino, pode contribuir para uma violência na medida em que exclui a possibilidade de homens terem tais sentimentos, fazendo com que eles se sintam menos homens. Assim, ao se reificar determinadas características como exclusivas de um gênero específico, os discursos podem se configurar como uma faceta da violência (GOMES, 2008).

Casagrande (2008)ressalta ensinar formas de que ao se comportamentos distintos e cobrar das meninas e meninos atitudes correspondentes é natural que haja uma separação entre eles no ambiente escolar, sendo importante que os professores e professoras observem isso e busquem a interação entre todos os alunos e alunas, independentemente do gênero, para que as crianças e adolescentes aprendam a respeitar as diferenças e diminuir as desigualdades entre os gêneros. Uma proposta para a transformação da escola em um espaço privilegiado de construção da igualdade nos é apresentado por Auad (2010), o qual cita a necessidade de que nossos questionamentos e reflexões sejam acompanhados de ações que expressem os desejos por uma sociedade, na qual homens e mulheres possam expressar os seus corpos e expressar-se com os seus corpos; podendo usar a imaginação e a criatividade, exercitando-se nas múltiplas e diferentes relações e experiências que poderão ter, sem mais estarem circunscritos em um campo de gênero masculino ou feminino. Nesse sentido, os educadores "devem estar conscientes e entender o poder e influência de seu comportamento e atitudes, assim como do que ensinam e de como ensinam." (WHITELAW, 2003, p. 38). O questionamento e problematização das ordens de gênero instauradas podem "contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar as hierarquias" (LOURO, 1997, p. 124).

Assim como em qualquer outra prática docente, há de se enfatizar que ao propor reflexões sobre as questões de gênero no ambiente escolar, é essencial possuir conhecimentos sobre o meio em que o sujeito aprendente vive — seu lugar afetivo. Além do aspecto psicopedagógico e do ambiente escolar, é preciso respeitar o universo que o aluno/a aluna traz para a sala de aula — universo este que foi - nos anos que antecederam sua entrada na escola - e está sendo constantemente sedimentado. É preciso respeitar a realidade sociocultural do educando e os seus ritmos de desenvolvimento (JAKIMIU, 2011).

Segundo Louro (1997), um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e também dos professores).

Desse modo, faz-se necessário educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas -históricas da condição humana, iguais em sua potencialidade de hominização e humanização e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas (NUNES; SILVA, 2006).

A escola, por meio de suas instituições e práticas, pode correr o risco de produzir em seu espaço as distinções e as desigualdades de gênero que, por sua vez, são aprendidas e interiorizadas pelos alunos. É na instituição escolar que se inicia o aprendizado e a produção de "um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que passara pelos bancos escolares" (LOURO, 1997, p. 61), além da transmissão de valores ligados à moral e aos bons costumes que formariam o caráter e as virtudes dos educandos.

Dessa maneira, a escola é uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação da identidade de gênero feminina e masculina através de discursos naturalizadores implícitos e explícitos nas atividades sugeridas pelos livros didáticos utilizados em sala de aula e, sobretudo, na atitude do professor em sua prática de ensino, tornando-se necessário que a instituição escolar reformule suas ações e utilize não somente uma metodologia de ensino e conteúdos programáticos voltados para a transmissão do conhecimento científico, mas também uma metodologia de trabalho que enfoque questões ligadas às diferenças e às desigualdades. Isso contribuirá para que os educandos passem a assumir uma posição menos discriminatória no tocante às identidades de gênero e sexuais presentes no meio escolar e na sociedade, uma vez que, no dizer de Louro, "prestamos pouca atenção à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada" (LOURO, 1997, p. 84).

Torna-se primordial aqui o entendimento de identidade, apresentada por Hall (2006) sob três concepções históricas. A primeira, que o autor

denomina sujeito do lluminismo, reflete uma concepção centrada e individualista, na qual a identidade representa um núcleo interior essencial do sujeito. A segunda, sujeito sociológico emerge com a crescente complexidade do mundo moderno e desloca o conceito de identidade para algo que "costura o sujeito à estrutura social" (p. 12). Nesta concepção o sujeito ainda possui um núcleo interior, mas este é formado e modificado pelo mundo exterior e as identidades que esse mundo oferece. A terceira concepção refere-se ao sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, essencial. A identidade se torna fluida, não unificada sob um "eu" coerente, passível de reidentificações e definida historicamente.

A identidade do sujeito pós-moderno estremece a concepção de identidade presente nos currículos escolares, a qual, como bem colocado por Macedo e Lopes (2011), sempre está pautada numa cultura geral, como se houvessem identidades mestras. Partindo da compreensão da identidade como uma significação cultural, é preciso repensar as formas de expressão dos branco/preto, sujeitos, rompendo com binarismos homem/mulher, os heterossexual/homossexual, normal/deficiente ou quaisquer outros estabeleçam hierarquizações, bem como atentar-se a processos invisibilização, nos quais a dominação de um grupo sobre outro pode se dar por meio da negação de sua existência pública (BOURDIEU, 1999). Esse tipo de relação é muito comum nos campos de disputas de gênero e etnias e é um campo fértil para o trabalho na escola.

As discussões realizadas até o momento nos ajudam a compreender os processos de construção de identidade. A educação, a partir de uma concepção ampliada sobre as identidades, deve valorizar a diversidade cultural e questionar as diferenças, superando posturas dogmáticas. Deve questionar o modelo heteronormativo, masculino, branco e ocidental, mas não cair em dogmatismos e radicalismos que perpetuem a separação eu/outro, normal/diferente (CANEN, 2007).

No processo de construção cultural dos corpos e das identidades, a escola emerge como uma instituição que exerce grande influência. Segundo Santos (2009) a escola deve conceber o conhecimento como espaço de realização humana, ser provocadora de mensagens e reconstruir o conhecimento elaborado. Deve fazer isso em favor dos excluídos, entendendo

que conhecimento é poder.

As práticas pedagógicas devem considerar os aspectos culturais e a diferença. Na educação, mesmo com as teorias críticas se fortalecendo a partir dos anos 1980, a escola tende a reproduzir os padrões heteronormativos e excludentes (ALTMANN, 2015). Uma forma de se trabalhar esses conflitos é por meio das aulas mistas e da diversificação dos conteúdos, incentivando a construção de outras visões entre os alunos e desnaturalizando as desigualdades, visto que "as práticas coeducativas desestabilizam regimes de verdade sobre o gênero" (ALTMANN, AYOUB e AMARAL, 2011, p. 496).

Para isso, é importante que o ensino seja contextualizado e que faça sentido para os alunos, ao mesmo tempo em que não se pode ignorar a dimensão afetiva e a construção de valores. As práticas devem ser constantemente avaliadas, pois podem perpetuar ou ressignificar conceitos e atitudes. A escola pode desenvolver práticas individualistas, excludentes e competitivas ou coletivas, inclusivas e cooperativas. A partir destas, acreditamos que é possível fortalecer ou relativizar a concepção heteronormativa dominante, pois são nas relações sociais que interiorizamos princípios e valores (ALTMANN, AYOUB e AMARAL, 2011).

Compreender o outro, o diferente, dentro de suas potencialidades e como sujeito de direito dentro da sociedade vai ao encontro das políticas de inclusão, apresentadas em documentos como a Declaração de Salamanca, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre tantos outros. Em comum, estes referenciais defendem processos de construção coletiva, de interação entre os alunos, de aprendizagem colaborativa e de disseminação de boas práticas pedagógicas.

Candau (2008) realiza a discussão sobre identidade e diversidade sob a ótica dos direitos humanos. A autora nos mostra que atualmente vemos fortalecer a luta pela afirmação da diferença e a busca pela equidade, o que faz necessário ressignificar os discursos acerca dos direitos humanos, principalmente os ditos "universais". Candau (2008, p. 49) defende que "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza".

É preciso refletir sobre os saberes e aprendizagem que não são contemplados pelo currículo e ficam de fora das salas de aula. Como nos

mostra Garcia (2016, p. 190), "quando se deixa de fora conhecimentos, se deixa de fora também sujeitos e vidas".

Como um *lócus* privilegiado, a escola pode vir a favorecer a diversidade e os processos de construção de identidades, desenvolvendo habilidades que fortaleçam os indivíduos para a participação democrática, motivando um espírito de responsabilidade e de solidariedade. Entretanto, o que se torna perceptível é que a escola também faz parte de um mecanismo disciplinar repleto de manifestações de violência. Exemplo disto é a violência simbólica ocasionada pela imposição da cultura das classes dominantes àqueles pertencentes às classes populares, desvalorizando a forma destes se expressarem, seus valores e forma de agir (BOURDIEU,2008).

Em meio a um cenário permeado pelo exercício da violência, o capítulo seguinte nos propõe a reflexão sobre a violência de gênero, por meio da apresentação da pesquisa desenvolvida no CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha.

# CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem por finalidade discorrer acerca do percurso metodológico utilizado para a coleta de dados. Inicialmente será apresentada o referencial didático-metodológico para a realização da pesquisa. Para tanto, são apresentadas algumas definições conceituais sobre a Teoria das Representações Sociais. A seguir, apresentamos a tentativa da SEEDUC no sentido de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do respeito aos direitos humanos e da igualdade de gênero, por meio de legislação específica. Posteriormente, ampliamos as informações sobre o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e as ferramentas metodológicas utilizadas para análise e coleta de dados.

## 2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das Representações Sociais (TRS) é uma ferramenta que nos proporciona a realização de trabalhos e pesquisas, os quais podem ser aplicados em diversas áreas científicas. A TRS nos permite trabalhar a historicidade do espaço, suas formas e conteúdos, sendo esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões; são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI, 2003).

As Representações Sociais expressam os conjuntos de explicações que se originam por meio das comunicações interindividuais da vida cotidiana. Elas se constituem num trabalho mental do sujeito que tem como resultado a formação de uma imagem do objeto. É um ato do pensamento que traz para perto o que estava longe, que torna familiar o que era estranho. Os trabalhos baseados na TRS buscam compreender os fenômenos sociais e a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais. Nessa perspectiva, a TRS possibilita ao sujeito tomar consciência de seus pensamentos, de suas ideias, a visão de suas atitudes, levando-o a acumular conflitos e a encontrar uma maneira de tornar familiar aquilo que lhe é desconhecido (SILVA; SALES, 2000).

Essa teoria fornece um conceito para trabalhar com o pensamento social

em seus processos. Parte do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, reguladas por objetivos diferentes e formas que são dinâmicas. Moscovici (2003, p.48) afirma que:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos. Seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução, nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. São sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas sui generis, destinadas à interpretação e à construção da realidade.

De acordo com Farr (1995), Moscovici encontrou em Emile Durkheim o fundamento para a construção de sua teoria, dando uma clara continuidade aos estudos das representações coletivas do sociólogo francês, que por muito tempo ficaram esquecidas do meio científico/acadêmico. Durkheim utilizou pela primeira vez o termo representação coletiva no prefácio da segunda edição do seu livro *As regras do método sociológico*. O sociólogo utilizou o termo representações coletivas para explicar uma forma de ideação social à qual se opõe a representação individual. Esse termo foi por ele aplicado a sociedades estáticas, tradicionais, ou seja, não estavam sujeitas a inovações. Dessa forma, compreendia-se como representação social diversos tipos de produções mentais e sociais (como a ciência, a religião, a ideologia, os mitos e outros). Observa-se que Durkheim concebia leis da ideação social no jogo que se mantém entre elas, abstendo-se de discutir os aspectos cognitivos da representação e a sua produção pelos grupos sociais.

As representações coletivas recebem uma configuração completamente diferente, visto não estar comprometido com a filosofia positivista da ciência, como Durkheim.(MOSCOVICI, 2003) Em seu livro *A psicanálise, sua imagem* e seu público, o autor retoma o ponto de vista de Durkheim em relação à sociedade e, soma a essa perspectiva, novas especificações. Além disto, é indicada a possibilidade da construção de um conhecimento válido pelo senso comum e que se pode apreender o conhecimento em uma dimensão psicossociológica. Moscovici(2003) vai mais além e se debruça sobre uma forma de conhecimento, apropriada ao mundo contemporâneo, na qual

predominam mudanças constantes e o pluralismo de ideias e de doutrinas, quer políticas, quer religiosas, filosóficas e morais, em uma sociedade em que essa dinâmica convive com uma ciência isolada e elitista que fala uma linguagem esotérica, sem dar conta da diversidade e da mobilidade dos diversos grupos sociais e dos indivíduos que os compõem.

Estudando a psicanálise, uma teoria científica, Moscovici (2003) mostra que a mesma se modifica à medida que penetra na sociedade e é apropriada pelos diferentes grupos sociais escolhidos, segundo a sua posição social, suas visões políticas e seu nível sociocultural. Isso demonstra que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos estudados.

Por isso o avanço da teoria de Moscovici em relação à proposta de Durkheim permite-nos melhor entendimento da dinâmica da sociedade moderna e de sua pluralidade, pelo fato das interações sócio-culturais serem decisivas na biografia individual, que lançam o indivíduo num mundo de relações sociais pré-existentes, permitindo a apropriação dos universos simbólicos relacionados ao seu contexto, e sua construção junto a esse coletivo das representações sociais (JODELET, 2001).

Essa multiplicidade de relações com disciplinas próximas confere ao tratamento psicossociológico da representação como estatuto transverso que interpreta e articula diversos campos de pesquisa, reclamando não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista (JODELET, 2001, p.22).

Para Moscovici (2003) há a existência de dois universos: o consensual e reificado. No universo consensual, a sociedade é uma criação aparente, contínua, penetrada de sentido e finalidade, contendo uma voz humana de acordo com a existência humana agindo e reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades estáveis e invariáveis, que são indiferentes à individualidade. Essa sociedade passa a ignorar a si mesma e suas criações, que ela considera somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias e atividades. Nessa perspectiva, a sociedade também é vista como um sistema de diferentes papéis e classes,

cujos membros são desiguais e somente a competência adquirida estabelece seu grau de participação de acordo com o mérito.

Representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p.22).

Jodelet (2001) afirma que não é fácil transformar palavras não familiares, em palavras usuais. Para a autora, é necessário, a fim de dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas e o primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, ou seja, colocá-las num contexto familiar. Segundo Moscovici (2003) esse mecanismo é chamado de ancoragem. Através da ancoragem damos nomes e classificamos as coisas, pois coisas que não são classificadas e não possuam nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas. O segundo mecanismo tem a função de objetivar, ou seja, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.

A objetivação se dá em três fases: Inicialmente, ocorre a fase de construção seletiva. em que os membros de um grupo social descontextualizam e selecionam o objeto diante do qual se encontram. No caso de uma teoria científica, como a psicanálise, por exemplo, há uma triagem em torno das informações circulares. Utilizando critérios culturais e normativos, os grupos sociais submetem essas informações à sua hierarquia de valores retendo apenas aquilo em que se coaduna o seu mundo de valores. Dessa forma, o grupo social passa à margem dos elementos apresentados pelos cientistas que destoam dos seus elementos valorativos e assumem como seus, deles se apropriando, os outros elementos que terminam sendo projetado como fatos pertencentes ao seu próprio universo.

A segunda fase é a da esquematização estruturante em que o grupo

social, a partir dos elementos que são retidos e apropriados, constrói aquilo que Moscovici (2003) chama de "núcleo figurativo". Esse núcleo possui um forte caráter existencial envolvendo quer o consciente (evocação da vontade, do aparente, do realizável), quer o inconsciente (evocação do involuntário, do oculto, do impossível), sendo esses confrontados em clima de tensão, conflito e contradição, de forma complexa.

A terceira fase, chamada de naturalização, é entendida como a concretização dos elementos do núcleo figurativo. Tal concretização é percebida tanto em si como nos outros que pertencem ao mesmo grupo social. Dá-se então uma integração dos elementos da ciência em uma realidade que orienta as percepções, juízos e condutas a partir de uma realidade socialmente construída.

O processo de ancoragem consiste em incorporar os elementos de saber não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria do indivíduo, representando o enraizamento social da representação e operando em referência a crenças, valores e saberes que preexistem e dominam nesse mesmo grupo. Segundo Anadon e Machado (2003), a ancoragem permite, assim, juntar alguma coisa que é nova a alguma coisa que é antiga para poder interpretá-la e assegurar a orientação do comportamento e das relações sociais.

Neste sentido, a análise das representações sociais que alunos fazem sobre a violência de gênero parece ser uma ferramenta importante para avaliar as possíveis ancoragens e objetivações feitas por eles durante o estudo do tema propostos. Além disso, através das representações sociais do grupo em questão, acreditamos que seja possível obter dados a respeito das idéias circulantes relacionadas ao tema que apresentam maior aceitação de plausibilidade e aquelas que parecem ser mais rejeitadas, devido às representações sociais que o grupo pesquisado possui em relação ao tema em questão.

#### 2.2 PROGRAMA LEI MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA

Visando refletir sobre a importância das práticas voltadas para o combate à violência de gênero, nos reportamos à Lei nº 7.477, sancionada em

1º de Novembro de 2016, quando o governador em exercício do Estado do Rio de Janeiro, Francisco Dornelles, tornou obrigatório o ensino de noções básicas da Lei Maria da Penha em escolas públicas estaduais. Por meio da referida lei, foi criado o "Programa Lei Maria da Penha vai à Escola", sendo uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), Subsecretaria de Políticas para as Mulheres e da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos<sup>4</sup>.

Em virtude da abordagem do Programa Lei Maria da Penha vai à escola pode ser que que surjam questionamentos no sentido de associar o presente trabalho à implementação da respectiva lei, entretanto emerge a necessidade de enfatizar que as pesquisas aqui apresentadas em nada se relacionam à proposta feita pela SEEDUC, mas corroboram para ressaltar a importância do estudo da violência de gênero nas escolas, pois embora existam leis reforçando esta necessidade, nem sempre estas se efetivam verdadeiramente no cotidiano escolar.

A iniciativa quanto à criação da lei teria como propósito contribuir para o conhecimento sobre a Lei Maria da Penha e conscientizar alunos e toda a comunidade escolar sobre a importância do respeito aos Direitos Humanos e da igualdade de gênero, tendo como público-alvo os estudantes e as equipes pedagógicas do Ensino Médio da rede pública estadual. A escola passaria, então, a ressignificar o seu papel, visto que ao se trabalhar a dimensão ética da educação.

De acordo com a lei nº 7477/16, os conteúdos sobre as noções básicas da Lei Maria da Penha seriam ministrados em todas as disciplinas, em especial nas áreas de Português, História, Filosofia e Sociologia e as equipes das escolas estaduais seriam capacitadas em relação às estratégias metodológicas no desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre essa temática, assim como seriam desenvolvidas parcerias na produção de material especifico, com vídeo aulas e cartilhas na linguagem adequada para jovens, sendo iniciadas em 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Dados extraídos do site www.rj.gov.br > Home > Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, em publicação datada de 08 de Março de 2017.

Se há a implementação de uma nova lei nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, será que primeiramente não se faz necessária a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei 9394/96, promulgada na década de 90, denominada "Década da Educação"? A respectiva lei, dentre outros aspectos relevantes, estabelece que

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

- § II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- § V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL,1996)

A Lei 9394/96 não somente incentiva os docentes a investirem na própria formação continuada, bem como busca assegurar a estes profissionais a melhoria das condições de carreira e de trabalho. Porém, ainda que exista uma legislação estimulando a formação continuada de professores no Brasil, a referida lei também não se faz plenamente cumprida na contemporaneidade. Exemplo disto é o alto quantitativo de profissionais de educação que trabalham horas excessivas, devido aos baixos salários, tendo afetada a própria qualidade de vida e dificultando—os quanto à realização de um trabalho de excelência pois, muitas vezes, ainda que estes professores assim o desejem, as condições de trabalho se apresentam desfavoráveis quanto à conciliação de tempo entre trabalho, estudos e família, associado à falta de recursos financeiros para investimento. Sobre isto, Demo (1996, p.72) enfatiza que "a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor.", reforçando a importância da formação docente.

Torna-se, então, novamente explícito que um dos papeis mais importantes da profissão docente reside no ato de contribuir para que os alunos sejam levados a questionar, concordar, discordar, observar e dar sentidos para cada experiência vivenciada. Ações estas que devem ser exercitadas até mesmo pelos próprios educadores, visto que no cotidiano são inúmeras as situações em que há a imediata aceitação de regras que são impostas, sem questionamentos ou até mesmo a própria compreensão quanto ao que foi solicitado, reforçando a importância da formação continuada de professores.

Freire (1996) já enfatizava a necessidade de se pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem, com vistas à melhoria da própria atuação no cotidiano escolar, despertando mais uma reflexão quanto ao posicionamento que deve pautar a prática docente, buscando a participação e construção de conhecimento de forma coletiva. Sendo assim, a partir da contribuição de inúmeros autores da área de Educação e análise do próprio cotidiano escolar, a formação continuada de professores torna-se imprescindível para o melhor desempenho de suas atividades diárias, mediante a perspectiva de que não somente o conteúdo dos currículos seja abordado, mas que os alunos sejam levados a uma aprendizagem que vá além dos muros da escola.

Neste intuito, o currículo também configura como uma das preocupações quanto ao desenvolvimento das práticas educativas. No que se refere à implementação da Lei nº 7.477/16, as escolas estaduais do Rio de Janeiro não passaram por um processo de reelaboração do referido documento, o qual continuou baseado no Currículo Básico, enquanto documento norteador dos conteúdos a serem trabalhados por todas as unidades escolares pertencentes a rede estadual do Rio de Janeiro, não havendo enfoque específico quanto à abordagem da lei ou propostas de trabalho voltadas para a sua efetivação.

Como integrar todas as áreas do conhecimento na abordagem de um assunto tão importante (a violência de gênero), visto que possibilita repensar e desconstruir conceitos arraigados em nossa sociedade, se a maior parte dos próprios professores dificilmente consegue se reunir num mesmo horário para fins de planejamento, em virtude da notória sobrecarga de trabalho? Ou até mesmo de que forma se torna possível trabalhar violência de gênero nas escolas sem que o senso comum prevaleça, em virtude da ausência de ações específicas para a abordagem do assunto? Conscientizar os alunos sobre as diversidades existentes em nosso meio e disseminar a ideia de que é possível existir respeito e igualdade na escola, certamente é uma das possibilidades de se reconstruir conhecimentos e saberes, bem como favorecer a melhoria das relações interpessoais existentes não somente na escola, mas em toda a sociedade. No entanto, como implementar na escola ações que assegurem cumprir este objetivo?

Próximo a completar 2 anos desde a criação do "Programa Lei Maria da Penha vai à escola", visando a conscientização sobre a importância do respeito

aos direitos humanos e igualdade de gênero, este ainda não se fez efetivamente presente na totalidade das escolas estaduais do Rio de Janeiro, havendo apenas ações isoladas em algumas instituições escolares desta rede pública quanto à abordagem da Lei Maria da Penha. Segundo relatos de docentes que trabalham nas mais variadas escolas estaduais localizadas na Baixada Fluminense, o cenário apresentado corrobora, então, para a necessidade de que se aborde de maneira mais incisiva a violência de gênero no espaço escolar, com vistas ao enfrentamento de tais práticas.

Neste contexto, o desenvolvimento da presente pesquisa sobre violência de gênero, a partir das representações sociais de alunos do Ensino Médio do CIEP 200, busca agregar conhecimentos, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre o assunto.

#### 2.3 METODOLOGIA

A perspectiva da pesquisa-ação orientou o trabalho desenvolvido. A pesquisa-ação é definida por Rizzini, Castro e Sartor (1999) como um método ou estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador intervir em uma problemática social em parceria com os participantes. Essa estratégia visa investigar a realidade comunitária e trabalhar coletivamente e em diálogo para enfrentar os problemas identificados, almejando o desenvolvimento de um processo social emancipatório que contemple transformações sociais, culturais e políticas e envolva todos os participantes.

A abordagem da pesquisa procedeu por meio da utilização simultânea de métodos quantitativos e qualitativos. Tal prática se justifica ao compreendermos que o conjunto de dados "quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (MINAYO, 2004, p.22).

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa é conceituada como descritiva e exploratória, proporcionando o acréscimo de mais informações sobre a violência de gênero.

A pesquisa descritiva é uma modalidade que busca os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, são preocupações essenciais da

investigação, quer dizer, o interesse do pesquisador vem a ser com o processo e não tão somente com os resultados; e também, segundo Minayo (1999), responde a questões muito particulares, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Acrescenta-se, ainda, que segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e versáteis, compreendendo levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.

Como recursos metodológicos escolhidos para proporcionar a reflexão sobre violência de gênero na escola foram utilizadas técnicas de observação, rodas de conversa e aplicação de questionários.

O questionário caracteriza um importante instrumento de coleta de dados, sendo um conjunto de questões elaboradas para gerar os dados necessários, a fim de que sejam atingidos os objetivos de um projeto de pesquisa (Parasuraman,1991). Dada sua importância, Oliveira (1997, p.165) associa o questionário à espinha dorsal de qualquer levantamento, devendo este possuir linguagem adequada, bem como reunir todas as informações necessárias. No presente trabalho, o questionário utilizou-se de perguntas abertas (as quais não restringem as respostas) e fechadas (levando o respondente a escolher uma opção dentre as respostas apresentadas).

Buscando desconstruir o ambiente padronizado da sala de aula, onde as cadeiras são dispostas sempre na mesma posição, uma atrás da outra, configurando uma relação de poder, buscou-se modificar este espaço tradicional, organizando as cadeiras de maneira a formar um círculo, para fins de realização de rodas de conversa semanais.

No que tange às rodas de conversa, Barbosa e Horn (2008) afirmam que este é um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos se encontram em círculo, sendo considerados com a mesma oportunidade para falar, observar e ouvir, interagindo entre os participantes, pois não existe alguém ao centro com

destaque, favorecendo o diálogo como forma de socializar o saber do grupo. A roda de conversa como instrumento metodológico abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabeleçam um espaço de diálogo e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de alteridade e compreensão sobre a voz do outro em seu contínuo espaço de tempo.

#### Desta forma

.A construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos. (BARBOSA E HORN,2008, p.33)

A roda de conversa é uma concepção dentro do trabalho educativo que considera as relações sociais, buscando uma abordagem dos processos e princípios educativos, metodológicos e conceituais, entre teoria e prática na convivência comunitária desenvolvida nas relações de gênero.

Segundo Houaiss (2001) o conceito de roda estaria relacionado a "círculo; peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas". Como definição que se adequa a este trabalho, expomos a de grupo de pessoas, ou seja, alunos do ensino médio que formam uma roda para fins de debates, reflexão e aquisição de novos conhecimentos.

Por meio das rodas de conversa os sujeitos envolvidos na pesquisa desenvolvem um espaço de diálogo e podem ter ampliadas suas percepções sobre si e sobre o outro.

Estabeleceu-se como prioridade fazer com que os momentos de encontro fossem verdadeiramente significativos e transformados em espaço de construção do conhecimento para cada um dos participantes da pesquisa, pois "a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido". (BECKER, 2003, p.23) Sendo assim, cada um dos alunos ficou ciente da obrigatoriedade de respeito em relação aos demais que deveria prevalecer em todos os encontros e receberam o cronograma das atividades a serem desenvolvidas nos encontros semanais.

As rodas de conversa foram gravadas a fim de evitar a perda de informações importantes, assim como possíveis distorções na interpretação

das respostas. Acredita-se que este instrumento permitirá apreender as concepções e experiências vivenciadas pelos alunos e suas relações com o problema central da pesquisa (GODOY, 1995).

Por meio da realização da roda de conversa e dos questionários esperase contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos, repensando os estereótipos, as práticas naturalizadas com relação aos comportamentos denominados femininos ou masculinos e as normas sociais que determinam o que mulheres e homens devem ser ou fazer. Valores estes que se encontram profundamente naturalizados em nosso meio, os quais legitimam a desigualdade de gênero, e acabam por estimular a violência praticada na sociedade.

#### 2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Atuaram como sujeitos da pesquisa 10 alunos do ensino médio da unidade escolar, por meio de encontros semanais em tempos vagos nas tardes de quinta-feira. Acrescenta-se que estes alunos foram selecionados pela pesquisadora mediante a característica de interação e liderança que eles possuem frente aos demais alunos, na perspectiva de que as reflexões realizadas ao longo desta pesquisa possam ser socializadas futuramente junto aos demais alunos da instituição escolar.

Inicialmente, realizou-se convite aos 18 alunos do 2º ano do ensino médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha para a participação na pesquisa e destes, 15 se propuseram a participar e 3 se mantiveram calados e indecisos, optando por aguardar outra oportunidade. Sendo assim, dentre os 15 alunos interessados, foi oportunizado a todos o preenchimento de questionário envolvendo questões sobre violência de gênero, mas somente 10 alunos foram selecionados para fazer parte das rodas de conversa, sendo estes 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Por questão de sigilo e segurança, estaremos utilizando nomes fictícios para os participantes.

**Quadro 1- Características dos participantes** 

Nome	Sexo	ldade

João Pedro	Masculino	15
Lucas Mateus	Masculino	17
Thalisson	Masculino	16
Thaysa	Feminino	16
Soraia	Feminino	14
Suely	Feminino	16
Thayane	Feminino	15
Maybelle	Feminino	16
Stefânia	Feminino	15
Isabela	Feminino	16

Fonte: Elaborado pela autora

#### 2.5 CAMPO DE PESQUISA

O CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) escolhido para nossa pesquisa localiza-se na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. A escolha pela instituição em relevo se deu pelo perfil tradicional da unidade escolar, que desde a fundação jamais havia possibilitado estudos na área de gênero, mas que recentemente, após a transição da equipe gestora, tem buscado propiciar práticas mais inclusivas e participativas, sendo este trabalho uma forma de oportunizar aos alunos o acesso a novas informações e conhecimentos.

Fundado em 1993, inicialmente atendia apenas ao 1º segmento (1º ao 5º ano de escolaridade) e a escolha do nome da Unidade Escolar (CIEP 200-Recanto dos Colibris) se deu por sugestão do gestor da instituição, em virtude do grande quantitativo de colibris que visitavam o local, sendo estimulados por inúmeros recipientes com água açucarada, espalhados por todo o pátio da escola.

De acordo com André (1995, p.41) conhecer a escola mais de perto significa "colocar uma lente de aumento", pois este é um espaço de múltiplas realidades, sendo necessário compreender o processo de organização escolar, verificar de que forma ocorrem as relações entre todos os envolvidos, como essas relações afetam cada um dos integrantes no espaço escolar e, mais especificamente, os sujeitos envolvidos na presente pesquisa.

Sendo a escola uma instituição voltada para a construção e ampliação de conhecimentos e valores, interferindo diretamente no processo de construção da identidade, faz-se necessária a apresentação do espaço que representa o presente campo de trabalho, no que se refere à sua estrutura física, recursos humanos, materiais, organização administrativa e pedagógica, a fim de que venhamos a refletir sobre o contexto onde os alunos estão inseridos e verificar de que forma as ações desenvolvidas pela escola como um todo tem oportunizado a reflexão sobre a temática da violência de gênero.

Em 2008 o CIEP 200 passou a atender o 2º segmento e posteriormente, em 2015, com o processo de terminalidade, inicia-se, também, o atendimento ao ensino médio, em cumprimento à proposta do governo, de que as escolas estaduais deixassem de atender a educação básica e passassem a atuar somente com o ensino médio. A modalidade de ensino ofertada atualmente compreende apenas o Ensino Médio Regular, legalizado por meio de ato de autorização processo E-03/005/838/2013, decreto nº 44.538, de 26/12/2103 e o Ensino Médio de Referência com ênfase no Empreendedorismo, implementado de acordo com a portaria do MEC nº 1145, de 10 de outubro de 2016.

Com uma infraestrutura preservada em todos os aspectos, a instituição escolar é formada por:

- 18 Salas de aula
- 1 Auditório
- 1 Laboratório de Informática
- 1 Laboratório de Ciências
- •1 Sala de Artes
- 1 Sala de Leitura
- •1 Sala dos Professores
- 1 Biblioteca
- 1 Refeitório

- •1 Quadra escolar coberta
- Pátio
- •1 Sala de Coordenação Pedagógica
- 1 Sala de Direção Geral
- •1 Sala de Direção Adjunta
- •1 Sala de Departamento Pessoal
- •1 Almoxarifado

Atualmente a instituição escolar atende a 287 alunos, distribuídos entre 6 turmas de Ensino Médio Regular e 3 turmas de Ensino Médio de Referência com ênfase em Empreendedorismo (que funcionam em regime de horário integral). Já no que se refere ao horário de funcionamento da unidade escolar, este abrange o período de segunda a sexta-feira, de 7:00 às 16:00 horas.

O corpo docente da instituição é composto por 21 professores com formação específica na área, 2 professores com pós graduação strictu sensu e 1 professora com doutorado. Há, também, 1 diretora geral (formada em Letras-Português- Literatura) e 1 coordenadora pedagógica (habilitada em Pedagogia) enquanto membros da equipe gestora, assim como 12 funcionários responsáveis pelas demais funções. Todos os servidores ingressaram no Estado por meio de concurso público, excetuando-se 6 funcionários da área de apoio, os quais foram contratados em regime de CLT por meio de uma firma que presta serviço a rede estadual de ensino.

Os alunos recebem café da manhã e almoço, com cardápio previamente elaborado pela SEEDUC, podendo sofrer alteração em virtude da sazonalidade dos alimentos ou variação de preços, prevalecendo sempre o de menor custo. No entanto, os alunos do horário integral, além das refeições mencionadas, têm direito também a um lanche no contra turno.

A instituição escolar ainda é considerada referência em sua localização e seu Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>5</sup> foi elaborado por todos os segmentos

<sup>5</sup> O PPP é um documento que contempla as reflexões do dia-a-dia da instituição, expondo uma proposta que estimule a solidariedade, o diálogo, a compreensão e tolerância, já que estas características estão diretamente relacionadas ao exercício da cidadania e a escola compreende que precisa construir um procedimento didático significativo para todos. O tema do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar é "Respeito e Responsabilidade" e a base pedagógica está fundamentada em teóricos como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Jussara Hoffman, enfatizando a necessidade de comprometimento com a realidade social do educando, tomando como referência toda a experiência de vida própria do sujeito e considerando a

da Unidade Escolar e suas representações como: Conselho Escolar, membros da Associação de Apoio à Escola (AAE), representantes de turma, responsáveis e membros da comunidade local, com a proposta de traçar uma linha de trabalho que servisse como base para o desenvolvimento de todas as atividades propostas no espaço escolar.

Como missão, a escola almeja promover ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir na sociedade e tornando-se profissionais responsáveis.

Para o alcance destas metas, a escola utiliza-se da Matriz SWOT (FOFA), que é o instrumento base para fins de planejamento estratégico e tomada de decisão por todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Por meio da Matriz SWOT são analisados os pontos fortes e fracos da instituição, assim como suas respectivas oportunidades e ameaças.

O termo "SWOT" é um acrônimo das palavras *strengths*, *weaknesses*, *opportunities* e *threat*s que significam respectivamente: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

Os servidores, num constante exercício reflexivo, destacam os seguintes pontos, transcritos abaixo, como parte de um planejamento estratégico, os quais compõem a MATRIZ SWOT (FOFA):

#### **FORÇAS**

Nova equipe gestora voltada para o diálogo e atitudes democráticas.

Equipe de professores comprometida com o processo ensino aprendizagem.

Boa preservação do patrimônio público.

#### **FRAQUEZAS**

Alunos não comprometidos com a aprendizagem.

Relações familiares conflitantes.

Acentuado índice de médias perdidas e não recuperadas.

importância da avaliação como direcionamento de ações e reformulação da prática docente. (Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da Instituição local).

#### **OPORTUNIDADES**

Escola de fácil acesso para a maioria dos alunos.

Clínica da Família como oferta de atendimento à saúde.

Parceria com o SEBRAE e Fundação Ayrton Sena, no desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

### **AMEAÇAS**

Falta de acompanhamento dos pais na educação plena dos filhos.

Aumento do índice da gravidez precoce.

Aumento da violência no entorno da Unidade Escolar.

### **ESTRATÉGIAS**

Implementar ações efetivas para a eficácia do Pacto de Convivência.

Promover ações para envolver os familiares na vida escolar dos filhos, através de eventos na U.E., como: rodas de leituras, café literário, festival de talentos utilizando espaços como: Quadra de Esportes ou Biblioteca.

Realizar palestras para todos os alunos, pais/responsáveis, com foco no comprometimento e comportamento do aluno, para eficácia do Ensino Aprendizagem.

Acompanhar e monitorar junto aos Professores e alunos a devida aplicação da recuperação paralela prevista na Portaria SUPGEN 419/2013.

Enquanto espaço composto por um público proveniente das mais distintas realidades, torna-se perceptível as diferentes manifestações culturais e sociais, apresentadas pelos alunos como reflexo da conduta adquirida por meio da convivência com outros indivíduos.

Não há, portanto, como desconsiderar as múltiplas vivências de cada um dos atores envolvidos, mas todos eles precisam desenvolver o senso de pertencimento ao espaço escolar e praticar ações cotidianas de respeito mútuo, a fim de que novas aprendizagem se deem de forma prazerosa. Face ao verificado, torna-se necessária a adoção de novas formas de combate à

exclusão social e consequente redução do quadro de violência vivenciado na sociedade brasileira, começando pelo espaço escolar.

#### 2.6 COLETA DE DADOS

Após a escolha da escola onde seria desenvolvida a pesquisa, houve a apresentação e explicação da pesquisa por parte da pesquisadora à diretora da instituição, que autorizou a realização da pesquisa.

Posterior à autorização da pesquisa na escola específica, houve divulgação e extensão do convite à participação entre os 18 alunos do 2º ano do ensino médio. Em seguida, após o assentimento dos alunos, foi apresentado aos responsáveis durante realização de reunião de pais, os objetivos da pesquisa, seguido de assinatura de autorização da participação destes jovens através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice número 01). Tendo ocorrido o aceite por parte dos alunos e a autorização de todos os responsáveis, formou-se o grupo de participantes. A pesquisa deu-se por meio da aplicação de questionário aos 15 alunos da turma e realização de 2 encontros de rodas de conversa com a participação de 10 alunos da turma, tendo a duração de 60 minutos cada um. A ordem dos encontros foi sendo construída no decorrer do processo e reprogramada por necessidade do grupo.

O quadro 2 apresenta as rodas de conversa (RC) conforme a ordem de programação:

Quadro 2- Programação e objetivos das rodas de conversa

Rodas de Conversa		3	Programação	Objetivos	
(RC)					
Roda	de	Conversa	1	Análise de imagens impressas	Favorecer o
(RC1)				e veiculadas pela mídia.	entrosamento entre a
					pesquisadora e os
					sujeitos da pesquisa,
					para fins de análise de
					questões específicas

			relacionadas à violência de gênero.
Roda de Cor (RC2)	nversa 2	Utilização de caixa contendo perguntas variadas relativas à violência de gênero para análise e debate.	Reconhecer a importância da LMP; Identificar as formas de prevenção à violência de gênero.

Foram utilizados durante as rodas de conversa, gravador de voz, filmadora, rádio, caixa surpresa, textos e imagens extraídos de revistas e jornais, planilha para registros das rodas e diário de campo. Todas as informações foram e serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora, com a finalidade de avaliação dos objetivos apresentados nesta pesquisa.

#### 2.6.1 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Iguaçu (UNIG) sob o Parecer número 2.433.506 (anexo I). Posteriormente à aprovação do CEP e da diretoria escolar é que realizou-se um contato por meio de bilhete enviado a mães, pais e/ou responsável legal, convidando-os para participarem de reunião estabelecimento de ensino e respectiva assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (respeitando os critérios éticos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Ministério da Saúde), esclarecendo todas as dúvidas apresentadas pelos responsáveis, bem como dando-lhes autonomia para decidirem sobre a participação dos alunos, tendo o cuidado de não identificar os sujeitos participantes, garantindo-lhes confidencialidade e privacidade; protegendo-lhes a imagem.

Os alunos participantes da pesquisa assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a participação. A escola também apresentou autorização para a realização da pesquisa em suas dependências, em horários vagos de aulas. É importante destacar que a

pesquisa não envolveu recursos financeiros para estes participantes, sendo a participação voluntária e havendo a possibilidade de ser interrompida a qualquer momento sem dano algum aos envolvidos.

As rodas de conversa foram realizadas após a autorização de todos os pais, incluindo os ausentes na reunião, bem como o assentimento de todos os participantes. Os encontros ocorreram em uma sala reservada na própria escola em que os participantes estudavam, com acomodações adequadas e livre de ruídos, tendo as falas gravadas em áudio e conferidas por três juízes independentes. Houve um registro em diário de campo após cada encontro e por cada juiz separadamente. Os juízes escolhidos foram a própria pesquisadora, a coordenadora pedagógica da escola e uma auxiliar de secretaria.

### 2.6.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a organização dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), caracterizada por um conjunto de técnicas de pesquisa que visam buscar o sentido/os de um documento. Por meio desta técnica é possível visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados. Possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo.

Segundo Bardin (2011, p.38) a análise de conteúdo consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens." Minayo (2001, p.74) enfatiza a importância da análise de conteúdo, sendo muito mais compreendida como um conjunto de técnicas, de forma que possibilita analisar o comportamento humano e verificar hipóteses, bem como o que está por trás dos conteúdos expostos.

Ressalta-se que ao se utilizar a técnica de análise de conteúdo, a análise dos dados coletados é feita em conformidade com os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, sendo valorizados à medida em que estes são

interpretados, bem como considerando o contexto social e histórico sob o qual estas representações sociais surgiram.

A análise de conteúdo (e de discurso) apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória, que amplia a descoberta dos conteúdos confirmação informação aparentes е а ou das hipóteses(BARDIN,2011). A análise de conteúdo se faz pela técnica de codificação. Esta transforma os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo. A técnica compreende três escolhas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação). A unidade de registro apresenta natureza e dimensões variáveis, podendo ser o tema, a palavra ou a frase.

O capítulo seguinte apresenta os resultados da pesquisa e estabelece uma discussão sobre eles.

### CAPÍTULO 3

## VIOLÊNCIA DE GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O terceiro capítulo dedica-se à apresentação dos resultados e análise da aplicação do questionário e dos encontros para realização das rodas de conversa. A aplicação da pesquisa ocorreu nos meses de Março a Abril de 2018. Na primeira parte da pesquisa, de caráter quantitativo, apresentamos os resultados do questionário que foi aplicado em sala de aula para alunos do 2º ano do ensino médio buscando realizar um diagnóstico do que os estudantes entendem no que se diz respeito à violência de gênero. As respostas foram coletadas marcando-se um (x) para sim ou um (x) para não. A segunda e última parte da pesquisa teve uma abordagem qualitativa, e diz respeito aos resultados e análises feitas a partir de discursos elaborados e enunciados por estes mesmos alunos, à luz da Teoria das Representações Sociais, no que concerne ao fenômeno da violência de gênero. A análise foi pautada na técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011).

## 3.1 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A PERCEPÇÃO DISCENTE POR MEIO DA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

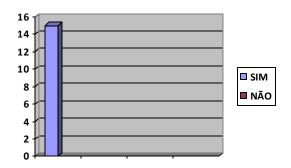
Compreende-se por questionário uma

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2008, p.128)

Sendo assim, este importante instrumento de coleta de dados foi utilizado no início da pesquisa, visando buscar respostas para diversos aspectos da realidade, no que se refere à violência de gênero. Optou-se pela utilização de perguntas abertas (qualitativas) e fechadas (quantitativas), visto que as perguntas abertas possibilitam mais liberdade quanto às respostas e já as perguntas fechadas trazem alternativas específicas para escolha, ainda que tenham como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas.

Questão 01: Em sua casa, tem alguma mulher? ( ) sim ( ) não

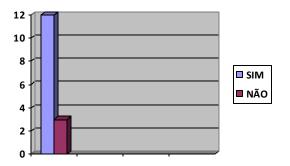
Gráfico 1: Análise da pergunta 01



Por meio do gráfico apresentado é possível verificar que 100% dos alunos possuem mulheres em suas residências, expressando uma convivência que é de fundamental importância para nossa pesquisa, visto que esta convivência pode vir a influenciar ou não nas respostas apresentadas durante as demais questões.

Questão 02: Você sabe o que é violência de gênero? ( ) sim ( ) não Se a resposta for sim, do que se trata?

Gráfico 2: Análise da pergunta 02



Por meio da resposta da questão 02 torna-se explícito que apenas 20% dos alunos não sabe o que é violência de gênero e 80% dos demais participantes responde afirmativamente à questão. No entanto, ao abordarem sobre do que se trata, as respostas destoam entre si, expressando que o conceito de violência de gênero não é bem compreendido por todos, os quais para alguns alunos afirmam tratar-se de:

"violência contra alguém só por causa do gênero." (Thaysa)

"Algum tipo de violência contra alguém só pela escolha de vida dele ou pelo que ele é. (Soraia)

"violência contra um ser humano." (Stefânia)

Em 2003 foi publicada pelo Governo Federal uma cartilha intitulada de "Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: Diálogos sobre Violência Doméstica e de Gênero – Construindo políticas públicas". Por meio deste importante documento é possível obter várias informações sobre o tema, inclusive o que se compreende por violência de gênero:

O fenômeno da violência de gênero, também chamado violência contra a mulher, acontece no mundo inteiro e atinge as mulheres em todas as idades, graus de instrução, classes sociais, raças, etnias e orientação sexual. A violência de gênero em seus aspectos de violência física, sexual e psicológica, é um problema que está ligado ao poder, onde de um lado impera o domínio dos homens sobre as mulheres, e de outro lado, uma ideologia dominante, que lhe dá sustentação. É importante ressaltar que independente do tipo de violência praticada contra a mulher, todas têm como base comum as desigualdades que predominam em nossa sociedade. São muitas as formas de violência de gênero: as desigualdades salariais; o assédio sexual no trabalho; o uso do corpo da mulher como objeto, nas campanhas publicitárias; o tratamento desumano que muitas recebem nos serviços de saúde. Todas representam uma violação aos direitos humanos e atingem a cidadania das mulheres. (BRASIL, 2003, p. 8)

As respostas contidas no questionário ratificam a necessidade que a LMP (Lei nº 11.340/2006) seja abordada nas escolas, dado o vago conhecimento da lei e de sua aplicabilidade, pois embora seja perceptível a fragilidade do sistema judiciário brasileiro para aplicar efetivamente a lei na contemporaneidade, todos precisam estar cientes de que a lei popularmente conhecida como Maria da Penha tem como propósito punir atos de violência contra a mulher e praticados em função do gênero.

Questão 03: Você já presenciou algum caso de violência de gênero? () sim

<sup>&</sup>quot;discriminação contra seu tipo de opção sexual." (Lucas Mateus)

<sup>&</sup>quot;a violência que engloba todos os tipos de agressões." (Maybelle)

<sup>&</sup>quot;violência verbal ou física contra uma pessoa." (Thalisson)

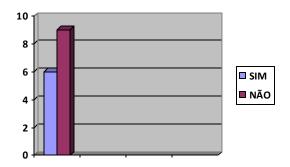
<sup>&</sup>quot;violência em geral ao humano." (Isabela)

<sup>&</sup>quot; violência em si, contra qualquer tipo de pessoa." (Thayane)

<sup>&</sup>quot;violência sobre qualquer tipo de pessoa." (João Pedro)

( ) não Se a resposta for sim, o que aconteceu?

Gráfico 3: Análise da pergunta 03

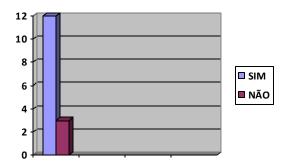


Ao todo, 40% dos respondentes afirmaram já ter presenciado algum caso de violência de gênero, sendo expresso por meio de ameaça, briga, abuso sexual, agressão física e verbal, segundo colocações dos próprios alunos. No entanto nos chama atenção a resposta de um dos alunos que responde negativamente à questão citando que "namorado brigando não conta."

No que concerne ao conceito de violência, Abramovay (2006) define a violência de duas formas distintas: física e simbólica. Enquanto violência de natureza física, esta caracteriza-se por um ato contra a integridade do outro ou contra si mesmo, por meio da intervenção física de um indivíduo ou grupo. Outros exemplos podem ser citados: suicídios, espancamentos, furtos, homicídios, violência sexual, porte de armas ou até violências no trânsito. Já no que concerne à natureza simbólica, esta é evidenciada por meio de situações como abusos de poder, violência verbal, marginalização, segregação, discriminação preconceitos institucionalizados Αo verificarmos representações sociais dos alunos participantes da pesquisa torna-se explícito que a violência simbólica e seus efeitos ainda não são plenamente compreendidos.

Questão 04: Você sabe para onde deve ligar se presenciar algum caso de violência de gênero? ( ) sim ( ) não

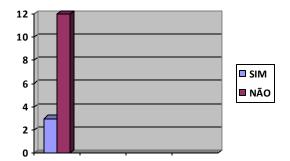
Gráfico 4: Análise da pergunta 04



Pelas respostas apresentadas, verificou-se que 80% dos alunos tem conhecimento do contato telefônico a ser feito caso presencie algum caso de violência contra a mulher. Os outros 20% responderam negativamente à questão.

**Questão 05**: Você acredita que a mulher em caso de violência sexual, se prestar depoimento na delegacia, se sentirá segura? ( ) sim ( ) não Se não, por que?

Gráfico 5: Análise da pergunta 05



O gráfico evidencia que apenas 20% dos alunos respondem afirmativamente, em detrimento da maioria dos participantes (80%), que não acredita que ao prestar depoimento na delegacia em caso de violência sexual a mulher venha a se sentir segura. Os motivos apresentados pelos alunos para esta negativa se justificam pela demora para se colocar a lei Maria da Penha em prática, a insegurança fora da delegacia, por acharem que a culpa sempre é da mulher e até mesmo pela falta de proteção necessária que deveria ser oferecida pela polícia.

Para Priori (2007, p.86) as denúncias caracterizam uma forma de proteção e reafirmação de direitos, visto que por meio da multiplicidade de

formas assumidas pela violência de gênero, esta encontra-se enraizada e camuflada na própria cultura, sendo difícil obter sua erradicação. Priori (2007, p. 41) também afirma que o fato de não denunciar não indica que as mulheres vítimas são cúmplices, gostem ou aceitem a situação a que são submetidas, mas resulta, na maior parte das vezes, da falta de informação sobre o funcionamento do atendimento das delegacias especializadas e do tradicional atendimento que lhes é oferecido nas delegacias comuns.

As palavras da autora enfatizam a importância da denúncia, entretanto por meio da coleta de dados obtida neste questionário, tornou-se perceptível o cenário de insegurança e desconfiança que amedronta a sociedade, dificultando que estes registros sejam efetivamente realizados.

Questão 06: Você conhece a lei Maria da Penha? ( ) sim ( ) não O que é a Lei Maria da Penha?

**Gráfico 6:** Análise da pergunta 06



Com as respostas à questão 6 do questionário apresentadas acima, foi traçado o gráfico 6, onde pode-se observar que 77% dos alunos afirmam conhecer a Lei Maria da Penha, enquanto 23% afirmam não conhecê-la. Um dos importantes aspectos da LMP se dá ao estabelecer medidas preventivas, assistência às mulheres, medidas protetivas de urgência e atendimento por equipes multidisciplinares, constituindo um importante aparato jurídico contra a violência de gênero, mas infelizmente a legislação não é compreendida pela totalidade de alunos, devendo ser melhor difundida entre estes, até mesmo em virtude das respostas apresentadas por alguns respondentes que afirmam conhecer a lei:

"uma lei que foi criada por uma mulher que sofreu agressão." (Thaysa)

"uma lei que ajuda mulheres que sofreram algum tipo de agressão." (Soraia)

"uma lei criada para proteger as mulheres." (Lucas Mateus)

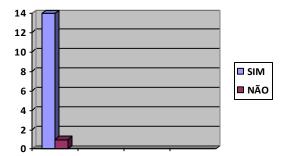
"lei criada para proteger alguém de um relacionamento abusivo." (Thalisson)

""lei contra a violência de gênero." (Thayane)

"lei que defende os tipos de gênero." (João Pedro)

A violência é uma das piores formas de se expôr a vulnerabilidade do indivíduo em relação a outros e de certa forma todos nós somos frequentemente expostos a esta prática, visto que "viver é sempre viver uma vida que é vulnerável desde o início e que pode ser colocada em risco ou eliminada de uma hora para outra a partir do exterior e por motivos que nem sempre estão sob nosso controle." (BUTLER, 2016, p.52) Neste caso, a Lei Maria da Penha configura como importante instrumento de combate à violência de gênero, que é praticada com frequência, levando-nos a um cenário de vulnerabilidade que deve ser combatido permanentemente.

Questão 07: Você sabe o que é um relacionamento abusivo? () sim () não Gráfico 7: Análise da pergunta 07



Por meio das respostas da questão 07 do questionário, foi traçado o gráfico 7. Este gráfico demonstra que 93% dos entrevistados afirma saber o que é um relacionamento abusivo e 7% afirma não saber. Fica evidente o pouco conhecimento dos respondentes quanto ao conceito de relacionamento abusivo (ainda que expresso pela minoria dos respondentes), nos remetendo, portanto, a Bourdieu (2002) que associa a violência simbólica a atos sutis que

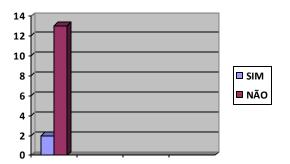
<sup>&</sup>quot; lei que defende homens e mulheres da violência." (Maybelle)

<sup>&</sup>quot;ampara violências no geral." (Isabela)

se fazem presentes nas relações de poder que regem a sociedade, de maneira que o poder simbólico é exercido com a cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos ou que o exercem, baseando-se na reprodução de crenças que situam o indivíduo no espaço social a partir de padrões estabelecidos pelo discurso dominante e fazendo com que o dominado não se perceba numa relação de força que regras e normas lhe são impostas, mas que são aceitas naturalmente, sendo incorporadas às relações sem que perceba a sua existência, encontrando-se presente nos costumes sociais, e, ainda, nas escolas.

Questão 08: Você vivenciou ou conhece alguém que tenha vivido um relacionamento abusivo? ( ) sim ( ) não O que aconteceu?

**Gráfico 8:** Análise da pergunta 08



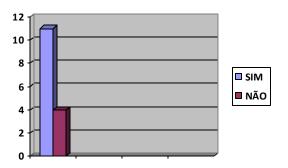
Ao todo, 77% dos alunos respondeu negativamente e apenas 13% afirma conhecer alguém que tenha vivenciado um relacionamento abusivo, o qual ocorreu por meio das seguintes práticas ou indivíduos:

"o marido batia na mulher, a xingava e humilhava na frente de todos." (Soraia) "com minha tia." (Maybelle)

O fenômeno da violência expressa uma relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação e coisificação do outro, sendo também uma violação do direito de liberdade e de ser constituinte da própria história (CHAUÍ, 1985). Por meio do relacionamento abusivo, tal prática fica ainda mais evidente, dado que a vítima geralmente passa a praticar ações que são determinadas por um outro indivíduo, muitas vezes sem sequer perceber que está "abrindo mão de si mesma" em função do outro.

Questão 09: Você acha que a criação de leis ajuda a combater a violência de gênero? ( ) sim ( ) não

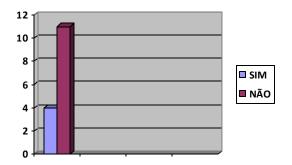
Gráfico 9: Análise da pergunta 09



De acordo com as respostas dadas para a questão 09, verifica-se que 26,6% dos respondentes não acreditam nas leis como forma de combate à violência de gênero. Entretanto, 73,4% dos alunos responderam de maneira afirmativa, prevalecendo por parte dos alunos a confiança e credibilidade quanto às legislações vigentes, ainda que nas rodas de conversa esta mesma credibilidade seja questionada, conforme verificaremos adiante. A própria questão 5 do presente questionário (Você acredita que a mulher em caso de violência sexual, se prestar depoimento na delegacia, se sentirá segura? Se não, por que?) reafirma a insegurança no que diz respeito à prática das leis vigentes sendo expressos motivos como a demora para se colocar a lei Maria da Penha em prática, a insegurança fora da delegacia, a culpa que é imputada à mulher e até mesmo a falta de proteção necessária que deveria ser oferecida pela polícia. Apresenta-se, portanto, uma contradição entre as respostas dadas, visto que em momentos prevalece a confiança e noutro não há credibilidade na maior parte dos casos.

QUESTÃO 10: Você tem alguma dúvida sobre questões relacionadas à violência de gênero? ( ) sim ( ) não Se a resposta for sim, qual seria a dúvida?

Gráfico 10: Análise da pergunta 10



Foram computados 26,6% dos alunos com dúvidas sobre questões relacionadas à violência de gênero e 73,4% que não apresentam questionamentos a serem feitos. Dentre as perguntas apresentadas pelos alunos, destaca-se:

"Por que as leis não funcionam?" (Isabela)

"Por que são violentadas só por serem mulheres? (Thaysa)

Enfim, há um descontentamento expresso pelas perguntas das alunas supracitadas em relação à prática efetiva da legislação e ao tratamento dado às mulheres e ainda que nem todos os alunos tenham feito questionamentos relativos à violência de gênero, as respostas obtidas por meio do presente questionário ratificam o desconhecimento dos alunos quanto ao assunto proposto, talvez pela amplitude do conceito em si, ou até mesmo pela respectiva escassez da abordagem. Mas não há como desconsiderar a importância da implementação de ações visando o combate a toda e qualquer forma de violência, até mesmo porque "ninguém sabe realmente de que pode tornar-se capaz em matéria de violência." (Michaud,1989, p.81) Desta forma, inúmeras consequências podem ser oriundas deste processo, culminando até mesmo em fatalidades.

Cabe, então, a cada um de nós refletir se continuaremos inertes a este cenário ou se buscaremos de alguma forma contribuir para minimizar a prática da violência, ainda que com pequenas ações cotidianas. Neste contexto, abordaremos no próximo tópico o trabalho realizado com alunos por meio da realização de rodas de conversa, enquanto momento de reflexão, aprendizagem e troca de experiências sobre a violência de gênero.

# 3.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A PERCEPÇÃO DISCENTE POR MEIO DAS RODAS DE CONVERSA

Para uma melhor compreensão dos conteúdos das representações sociais dos alunos, julgou-se conveniente a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa. Assim, buscando um aprofundamento dos sentidos compartilhados sobre a violência de gênero pelos alunos, foram realizados quatro encontros de Grupo Focal.

Por meio da utilização desta metodologia foram possibilitadas algumas reflexões referentes às representações sociais dos estudantes acerca da violência de gênero, bem como a influência da naturalização da violência sobre a conduta dos jovens e a percepção discente sobre a violência que os cerca, conforme será detalhado adiante.

## Roda de Conversa 1: Representação das imagens

Neste primeiro encontro para a realização das rodas de leitura utilizou-se de imagens variadas distribuídas aos alunos, a fim de que estes pudessem expressar a impressão obtida a partir de suas observações. Durante este primeiro momento, foi possível verificar a naturalização da violência presente em várias falas, por meio de vários alunos participantes da pesquisa, os quais mesmo mediante um discurso incisivo de respeito ao próximo, proferiam palavras preconceituosas ao realizarem a leitura das imagens.

A seguir, são apresentados quadros para cada imagem específica. Os quadros apresentam as figuras trabalhadas e a impressão obtida pelos alunos a partir de suas observações.



Quadro 3- Figura 1: Pais com tom de pele diferente da filha

Imagem extraída do site http://www.socialistamorena.com.br/estrangeiros-detonam-pais-sem-racismo/

Nome	Representações apresentadas pelos alunos
Lucas Mateus	"Tem um erro na imagem. O cara é negro, né, e a mulher
	é branca, néTem um caso: O meu vizinho é negro e a
	mulher é branca. E o filho nasceu branco com cabelo
	loiro. Tipo: Eu pensei que (risadas)"
João Pedro	"Normal, normal." (tosse)
Maybelle	"Fica quieto."
Thaysa e Stefânia	Risadas

Fonte: Elaborado pela autora

Baseado na noção de rostidade de Deleuze e Guattari (1996, p.44) que afirmam que: "a máquina abstrata de rostidade procederá a constituição de uma unidade de rosto homem branco", foi possível observar na fala, gestos, risadas e tosse dos participantes a dificuldade de aceitação das diferenças étnico-raciais.

Nesse sentido cabe-nos exemplificar a concepção de racismo a partir das desvianças dos padrões do rosto. Se o modelo de rosto é o do homem branco médio qualquer,

As primeiras desvianças, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. O racismo procede por determinação das variações de desvianças, em função do rosto Homem branco. Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 45).

Desta forma, é possível perceber que o rosto do negro é a própria expressão da desviança do modelo de rosto. As máquinas abstratas, como dirão Deleuze e Guattari (1996), darão os significados, constituindo uma unidade no que antes era diferença, sempre em relação biunívoca com um outro: homem ou mulher, branco ou negro: toda uma máquina binária de identificação e de dominação se formará a partir de tanto. Nesse contexto, a máquina produz, para além do rosto, a rostificação de corpos, da paisagem e de todo o real social, ou seja, de todos os mundos e de todos os meios. Tal é o caso em nossas sociedades contemporâneas: produzir-se-á uma única forma

de expressão, como forma exclusiva, funcionando por biunivocização significante; excluindo qualquer forma de diferença. O objetivo é encerrar o corpo em formas adequadas de comportamento e expressões majoritárias.

Com base nas entrevistas dos alunos, foi possível perceber o predomínio do modelo hegemônico de família tradicional burguesa. Nesse sentido, Chauí (1989) afirma que esse modelo predominante é o patriarcal e ideologicamente construído para criar um mapa funcional de papéis. Neste viés, a figura da mulher volta-se para o estereótipo de dona do lar, cuidadora dos membros e guardiã da moral da família (COSTA, 2004). Portanto, desse ponto de vista, houve uma legitimação do controle da sexualidade reprodutiva e dos corpos das mulheres pelos homens, fazendo com que o masculino obtivesse vantagens e controle dos papéis sexuais e sociais (SCOTT, 1995).

Podemos afirmar que o tema "família" é bastante complexo, multifacetado e passível de diferentes definições, até mesmo porque ao longo do tempo as famílias passaram por inúmeras transformações, tendo alterações quanto ao número de pessoas e no papel desempenhado por seus membros, não sendo mais compostas somente pelo modelo tradicional formado por mãe, pai e filhos. Louro (2003) afirma que

Estamos em um tempo que: a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeito e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens a favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder (LOURO, 2003, p. 51).

Desta forma, a representação social dos alunos expressa característica preconceituosa, caracterizando uma violência simbólica, por não repensar sobre família considerando os seus novos modelos de formação, como aquelas formadas por casais homossexuais ou decorrentes da inclusão de novos membros, sendo mais apropriado falar em famílias, ao invés de unicamente se utilizar a expressão família (GOMES, 1994, p.2).

Quadro 4 - Figura 2: Mulher com marcas de violência no rosto



Imagem extraída do site <a href="http://p3.publico.pt/sites/default/files/apav2.jpg">http://p3.publico.pt/sites/default/files/apav2.jpg</a>

Nome	Representações apresentadas pelos alunos
Thayane	"Não tem como saber porque ela foi agredida, mas é
	errado."
Soraia	"Parece ser uma mulher assim noiva."
Stefania	"Normalmente, quando eles batem, eles não ameaçam.
	Eles falam: Ah! Meu amor, eu errei! Eu nunca fiz isso!
	Vou mudar! Eu fiquei estressado! Você também me
	estressou! Eles usam essa frase como se fosse uma
	justificativa pra ele continuar perto"
Pedro Lucas	"Por que não denuncia?"
Isabela	"Porque ele ameaça ela. Tipo: Se você for me denunciar,
	eu vou te matar. Ninguém vai te amar como eu te amo."
Lucas Mateus	"Acho que deve denunciar, cara!"
Stefânia	"Ele pode até ser indiciado, mas normalmente não é
	preso ou tipo é preso e tipo fica pouco tempo e ela fica
	com medo."
Stefânia	"A pena é um pouquinho pequena e eles ficam com medo
	de quando ele sair, machucar ela, mais o quematar
	ela"
Lucas Mateus e Maybelle	"O de sempreNormal, né

Fonte: Elaborado pela autora

Reconhecendo que o rosto é uma região corporal privilegiada e de alto valor simbólico Le Breton (2007, pp.70-71) considera que:

De todas as partes do corpo humano, o rosto é aquela onde se condensam os valores mais elevados. Nele cristalizam-se os sentimentos de identidade, estabelece-se o reconhecimento do outro, fixam-se qualidades da sedução, identifica-se o sexo, etc. A alteração do rosto, que expõe a marca de uma lesão, é vivida como um drama aos olhos dos outros, não raro como um sinal de privação de identidade. O rosto é, ao mesmo título que o sexo, o lugar mais valorizado, o mais solidário do Eu. O comprometimento pessoal é tão maior quando um ou outro é atingido. Numerosas são as tradições nas quais o rosto é associado a uma revelação da alma. O corpo encontra aí o caminho de sua espiritualidade, suas cartas de nobreza. O valor ao mesmo tempo social e individual que distingue o rosto do resto do corpo, sua eminência na apreensão da identidade é sustentada pela idéia de que o ser inteiro aí se encontra.

De acordo com Deleuze e Guattari (1996) o rosto é parte do corpo mas, ao entrar ou não em jogo hierárquico, refaz significações dependendo das suas articulações. Segundo propõem, existiria uma máquina abstrata de rostidade: "Essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social do rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagíficação de todos os mundos e de todos os meios" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 49).

As marcas faciais infligidas intencionalmente no rosto da mulher parecem se configurar como um recurso a mais do poder masculino, exercido sob a forma de violência. Ademais, às marcas físicas, visíveis, agregam-se marcas emocionais, invisíveis, que reverberam tanto na subjetividade quanto nas relações sociais do sujeito vitimado. Chama a atenção o fato de que muitos assassinatos e lesões corporais tentados ou consumados, empreendidos, se empenham em atingir os rostos de suas vítimas; também no rosto se expressam com clareza dor e medo.

De acordo com as falas dos alunos, verifica-se que um dos caminhos para diminuição da violência contra a mulher é a denúncia contra os agressores aos órgãos públicos. Nesse sentido, Barwink (2013) afirma que denunciar tal atitude criminosa é fundamental para a responsabilização de seus autores. Quando não se denuncia há o favorecimento da perpetuação e a repetição da violência contra o sexo feminino.

A naturalização da violência está presente na fala de Maybelle, que ao ver a imagem diz: "sempre...Normal, né"... A isso soma-se a existência de uma pressão social muito forte para a constituição e a manutenção da família que faz com que as mulheres não denunciem seus agressores seja para não

romperem o laço familiar, seja para esconderem a relação de violência que nele existe.

Podemos também perceber na fala dos alunos a descrença no Judiciário enquanto poder historicamente masculino, que ainda não incorporou adequadamente a especificidade de gênero em seus julgados; e, em muitos casos, continua perpetuando uma visão estereotipada e preconceituosa sobre os papéis femininos e masculinos na sociedade.

Nesse sentido Massula (2006, p.143) expressa que

Também é maior a descrença e o distanciamento das mulheres em relação ao Judiciário enquanto poder historicamente masculino, que ainda não incorporou adequadamente a especificidade de gênero em seus julgados; e, em muitos casos, continua perpetuando uma visão estereotipada e preconceituosa sobre os papéis femininos e masculinos na sociedade.

Os fatores históricos e culturais que tratam a violência doméstica contra a mulher como um assunto de cunho privado, tornam ainda mais complexo o acesso das mulheres à justiça, pois essas práticas são naturalizadas e caem sobre as mulheres a responsabilidade pela causa da violência e pela consequência da denúncia.

Quadro 5 - Figura 3: Adolescentes rindo e apontando para outro indivíduo



Imagem extraída do site

http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/12/22/1147770/bullying-escola-criacao-lei-continua-sendo-problema.html

Nome Representações apresentadas peios aiunos	Nome	Representações apresentadas pelos alunos
---	------	--

Pedro Lucas	"É um bullying porque o menino é negro. Porque todos
	apontam pra ele e riem."
Lucas Mateus	"Na verdade o negro sempre passa dificuldade no
	colégio."
Thayane	"Não só o negro. Uma pessoa que usa óculos, que tem
	cachinho"
Thayane	"Se tiver alguma coisa diferente"

Fonte: Elaborado pela autora

A imagem apresenta um olhar sobre as representações da violência e preconceitos a estudantes negros no ambiente escolar. Segundo Moscovici (1978, p. 64): "o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade". Tal violência muitas vezes se expressa e desenvolve por meio do fenômeno *bullying*. O *bullying* é um "comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos." (CHALITA, 2008, p. 82), sendo um dos grandes problemas existentes no ambiente escolar e contradizendo a sua função agregadora e formadora por abrigar uma série de discriminações e preconceitos os quais são expressos entre estudantes sob a forma de violência.

Na percepção dos alunos o *bullying* estaria relacionado a fatores que diferem os indivíduos uns dos outros, como cor da pele ou características físicas, como podemos perceber na fala de Lucas Mateus: "Na verdade o negro sempre passa dificuldade no colégio", sendo seguido por Thayane: "Uma pessoa que usa óculos, que tem cachinho." No entanto, nenhum deles cita o gênero como um dos fatores que também impulsiona o *bullying*, enquanto cultura da violência que atravessa o cotidiano escolar e cujas manifestações surgem com frequência nos jornais, revistas e noticiários de televisão, visto que a instituição escolar representa um microuniverso social caracterizado pela diversidade social e cultural, muitas vezes, reproduzindo padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola (FACCO, 2009).

Quadro 6 - Figura 4: Pais brigando e a criança tapando os ouvidos



Imagem extraída do site https://revistacrescer.globo.com/Familia/Sexo-e-Relacionamento/noticia/2014/08/briga-de-casal-nunca-na-frente-das-criancas.html

Nome	Representações apresentadas pelos alunos
Thayane	"Pais brigando e a criança" (balança a cabeça)
Lucas Mateus	"Isso é horrível"
Stefânia	"Melhor separarem logo do que ficar assim, né"
Maybelle	"Tem muita criança que leva isso pra escola."

Fonte: Elaborado pela autora

"Isso é horrível", diz Lucas Mateus ao ver a imagem dos pais brigando e a criança tapando os ouvidos. Conforme Junqueira (2013), a família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica, uma vez que constitui um espaço social distinto, uma vez que gera e consubstancia hierarquias de idade e de sexo, é onde as gerações se confrontam entre si e definem as diferenças e relações de poder.

Thayane ao ver a imagem observa: "pais brigando e a criança", ao mesmo tempo em que balança a cabeça num gesto inflexível de reprovação. A representação social trazida pela expressão facial da aluna frente à imagem apresentada, bem como pelas palavras proferidas por ela, ressalta a preocupação com a reprodução da violência por indivíduos que se expõem a ela em algum momento de suas vidas.

Para Stefânia é "melhor separarem logo do que ficar assim". Maldonado (1987) diz que é perfeitamente compreensível que a maioria dos filhos sintamse muito melhor com os pais separados ou em novas uniões, do que num casamento infeliz, que ocasiona tensões e desconfortos dentro da família. Os

esforços do adolescente para dominar a situação são reforçados quando a aluna compreende a separação como uma solução séria e cuidadosamente considerada para um problema importante e consegue de fato trazer alívio e resultados mais felizes para um ou ambos os pais.

A família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica, uma vez que constitui um espaço social distinto, assim como gera e consubstancia hierarquias de idade e de sexo. É onde as gerações se confrontam entre si e definem as diferenças e relações de poder (JUNQUEIRA 2003).

As brigas familiares são um dos fatores desencadeadores de toda sorte de transtornos e sofrimentos psíquicos para as crianças. As conseqüências dessas brigas podem ser percebidas na dificuldade de aprendizagem, baixo rendimento, uso de drogas, depressão dos alunos. Zaluar e Leal (2001) afirmam que a violência pode ser exercida pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, sendo então através desta que se instituiria e exerceria poder simbólico.

A violência simbólica atua no sentido de "naturalizar", através das instituições, as representações sociais dominantes. Esse sistema de dominação, marcado pela violência simbólica, se institucionaliza e se reproduz graças à construção sócio-histórica da desigualdade e da dominação exercidas por instituições específicas, tais como a Família, a Igreja, a Escola e o Estado (BOURDIEU, 1989).

A família, como foi representada pelos estudantes, pode atuar também como agente da violência. A representação social trazida pela expressão facial dos alunos frente à imagem apresentada, bem como pelas palavras proferidas por eles, ressalta a preocupação com a reprodução da violência por indivíduos que se expõem a ela em algum momento de suas vidas.

Vale lembrar, como ressaltam Assis e Marques (1994), que a escola pode desempenhar um papel fundamental na detecção e prevenção dos casos de violência doméstica pela proximidade na convivência com os alunos. Os autores reconhecem que a escola é um espaço privilegiado não apenas para a identificação da presença da violência nas famílias de seus alunos, mas também para seu encaminhamento e solução.

#### Roda de Conversa 2: Debatendo violência de gênero e Lei Maria da Penha

Esta parte da análise de dados foi oriunda de trabalho desenvolvido com os alunos onde uma caixa contendo perguntas era passada de mão em mão, com uma música ao fundo, que ao parar de tocar, possibilitava que o aluno que estivesse com a caixa em mãos retirasse dela uma questão e buscasse argumentos para respondê-la.

A finalidade das questões propostas foi identificar o nível de conhecimento destes jovens acerca do tema proposto. A seguir, são apresentados quadros com respostas para cada questão específica.

Quadro 7 - Questão 1: O que você conhece da LMP?

Nome	Resposta
Thayane	É a lei que fizeram contra a violência da mulher.
Isabela	É a lei que defende a mulher, mas que existem muitas mulheres que não denunciam as agressões por medo das represálias do agressor
Soraia	E os homens e as mulheres.
Thayane	Acho que não ajuda muito não.

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os sujeitos afirmam já ter ouvido falar na Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) que coíbe a violência doméstica contra a mulher. A maioria deles relata que esta lei foi promulgada para proteger a mulher de agressões e maus tratos por parte do esposo/marido. Thayane afirma que é a lei que fizeram contra a violência da mulher. Isabela complementa dizendo que é a lei que defende a mulher, mas que existem muitas mulheres que não denunciam as agressões por medo das represálias do agressor. Em relação ao medo na questão da denúncia, Rocha (2009) enfatiza que esse medo, muitas vezes, paralisa as ações e impede a mulher de transformar o cotidiano vivido. A manifestação do medo parece transformar as vítimas em constantes reféns da violência. Chauí (1999, p. 25) afirma que "a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror".

Quadro 8 - Questão 2: Em que ambiente você considera que a mulher é mais desrespeitada?

Nome	Resposta
Thaysa	Acho que dentro de casa, na rua também, na sociedade, no trabalho, pode acontecer em qualquer lugar.
Soraia	Assim, não tem o ambiente certo para a mulher ser respeitada, a mulher é quem tem que se dar o respeito. Hoje em dia muitas mulheres não se respeitam e daí qualquer canto que elas vão passando elas não vão ter respeito; se a mulher se respeita acho que em qualquer canto ela vai ser respeitada.
Suely	Acho que várias vezes dentro da sua casa, algumas não sabem nem com quem vivem direito, pensam que é uma coisa e na verdade é outra.
Stefânia	Acho que em festas porque geralmente em festas o pessoal bebe mais e perde a noção tendo muita briga, eles pensam que podem fazer o que querem.
Maybelle	Assim, quando, não sei se tem a ver, quando a mulher tá no meio de homens, quando está assistindo um jogo, se a mulher for dar sua opinião, sua opinião não tem valor ali, para nenhum deles, eles tão nem aí.
João Pedro	Mais dentro de casa, porque fora de casa você tem as pessoas que não lhe conhecem direito e vão lhe tratar melhor do que quem convive com você. É isso, fugiu Em casa as pessoas conhecem e não vão medir as palavras, ofensas, uma coisa assim.
Lucas Mateus	Acho mais em casa, onde a pessoa tem mais liberdade, ninguém vai maltratar uma mulher que tá passando na rua, na escola eu acho mais em casa.
Thalisson	Depende, porque tanto pode ser em casa, pode ser no trabalho, se for um trabalho machista que não aceita mulher. Também tem o trânsito, mas também tem essas mulheres que gostam de bar, aí elas são mais desrespeitadas no bar.

Duas alunas apontaram que o lar, a própria casa é o local onde a mulher é mais desrespeitada. Suely acha "que várias vezes dentro da sua casa, algumas não sabem nem com quem vivem direito, pensam que é uma coisa e na verdade é outra", enquanto Thaysa acredita "que dentro de casa, na rua também, na sociedade, no trabalho, pode acontecer em qualquer lugar. Dentre os participantes, três alunos concordam com elas quando falam que a casa é

"onde a pessoa tem mais liberdade" (Lucas Mateus), "mais dentro de casa, porque fora de casa você tem as pessoas que não lhe conhecem direito e vão lhe tratar melhor do que quem convive com você." (João Pedro)

Em relação ao próprio lar ser o ambiente onde a mulher é aviltada com mais freqüência, Penso (2009, p.244) afirma: "Em um país de tradição machista e patriarcal como o Brasil, o ambiente familiar funciona, muitas vezes, em uma lógica de dominação do mais forte sobre o mais fraco. Assim, a mulher também se torna vítima de violência dentro de sua própria casa". Uma das meninas, de nome Soraia, opina que não é o ambiente que causará o desrespeito: "não tem o ambiente certo para a mulher ser respeitada, a mulher é quem tem que se dar o respeito [...] se a mulher se respeita acho que em qualquer canto ela vai ser respeitada".

Outras opiniões sobre o ambiente em que a mulher é mais desrespeitada variam em torno de festas onde a bebida alcoólica influencia a falta de respeito: "em festas porque geralmente em festas o pessoal bebe mais e perde a noção tendo muita briga, eles pensam que podem fazer o que querem". (Stefânia); se a mulher frequenta rodas masculinas "não sei se tem a ver, quando a mulher tá no meio de homens, quando está assistindo um jogo, se a mulher for dar sua opinião, sua opinião não tem valor ali, para nenhum deles, eles tão nem aí." (Maybelle)

Um dos alunos presentes mencionou o trânsito e o ambiente de trabalho como contextos de desrespeito às mulheres: "pode ser no trabalho, se for um trabalho machista que não aceita mulher. Também tem o trânsito." (Thalisson)

Após analisar todo o conteúdo das entrevistas verificamos no discurso dos dez sujeitos da pesquisa que, apesar da diversidade de opiniões, houve uma concordância na maioria dos aspectos sobre a violência doméstica contra a mulher.

Quadro 9 - Questão 3: O que pode ser feito nas escolas para prevenir a violência de gênero?

Nome	Resposta
Thaysa	Fazer palestras, haver mais palestras. Porque até agora eu não vi nenhuma. Deveria ter mais palestras para a
	gente entender melhor. E que os professores

	esclarecessem esses assuntos numa aula específica
Soraia	Mostrar mais, quando a pessoa não vê ela acha que não existe, sei lá mostrar depoimentos de pessoas que sofreram violência. É muito bom a pessoa dizer que passou por isso e denunciou. Tem que mostrar a realidade.
Suely	Palestras para as pessoas ter mais consciência do que tá acontecendo pra amenizar mais este tipo de assunto. Faz falta ser falado nas escolas, porque ninguém sabe o que tá acontecendo dentro das casas.
Thayane	Trazer pessoas que já passaram por isso, que sabem mais sobre isso para dar palestras e fazer documentários. Isso é importante, pois alguns alunos acham certo este comportamento e eles assistindo isso vão mudar de opinião.
Stefânia	Para incentivar e mostrar o que realmente é uma agressão doméstica poderiam ser feitas palestras para dizer o que é, o que leva e o que pode acontecer. As meninas aqui na escola são muito vulgares e os meninos fazem brincadeiras e elas gostam. A palestra poderia mostrar pra elas como a violência começa e a necessidade de elas se valorizarem e mostrar o tipo de pessoas com quem elas se envolvem.
Maybelle	Várias coisas, como por exemplo, chamar mais os meninos, porque isso acontece mais com homem de ele bater na mulher, conscientizar eles desde crianças e não pensar que quando eles forem adultos eles aprendem. Conversas que mostrem a realidade, que isto não é certo.
João Pedro	Eu acho que este projeto que a gente está tendo é maravilhoso para isso, porque praticamente na escola que eu estudava a gente não tinha essa chance de um projeto como esse assim de violência de gênero. Acho que todas as escolas deviam ter um projeto assim pra ajudar.
Lucas Mateus	Projetos como esse que tá tendo são importantes para que sociedade não seja tão violenta no futuro como é hoje.
Thalisson	os professores tratarem desse assunto com os alunos nas aulas.

Os alunos destacam as palestras como recurso a ser utilizado na escola para prevenir a violência de gênero. Suely ao apontar a palestra justifica: "para

as pessoas ter mais consciência do que tá acontecendo pra amenizar mais este tipo de assunto faz falta ser falado nas escolas...", sendo seguida por Thayane: "Trazer pessoas que já passaram por isso..." e complementado no diálogo de Soraia que enfatiza: "Mostrar mais, quando a pessoa não vê ela acha que não existe."

Ainda em relação às palestras a serem ministradas nas escolas, Lucas Mateus opina por arregimentar multiplicadores: "Conscientizar as pessoas para que saiam repassando essas informações". Este argumento nos reporta ao que diz Jaffe *et al* (2000, p.167): "Eventos conscientizadores podem sensibilizar os estudantes para as diferentes formas de violência e capacitá-los a empreender ações em suas vidas pessoais e na escola que contribuam para pôr fim à violência".

Outros recursos nomeados pelos alunos que poderiam ser utilizados na escola para trabalhar o tema em tela formam aulas específicas, conversas, dinâmicas, projetos, gincanas e cartazes em sala de aula. Quanto à opinião acerca da importância desse tema ser abordado em sala de aula, no discurso dos adolescentes foi possível analisar que a todos agrada a inserção de assuntos ligados à violência de gênero no cotidiano escolar e destacam ser importante "os professores tratarem desse assunto com os alunos nas aulas" (Thalisson) e "para a sociedade não ser tão violenta no futuro como é hoje." (Lucas Mateus)

Uma outra proposta de trabalho a ser desenvolvida na sala de aula nos é apresentado pelo Fundo de Prevenção à Violência Familiar (Family Violence Prevention Found, 2010), ao destacar como recurso a utilização de música, filmes e vídeo games.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Chegando ao final da trilha, verificamos que a longa caminhada percorrida rumo ao alcance dos objetivos logrou êxito, porém novos questionamentos e ideias foram surgindo no sentido de um aprofundamento futuro do tema. Este comportamento faz parte e é característico do processo de produção científica, uma vez que a conduta inicial do pesquisador não é a mesma do final do trabalho. Os sujeitos da pesquisa contribuíram muito no processo deste trabalho e mostraram que apesar de vivenciarem realidades diferentes, seus pensamentos convergem e não destoam das representações sociais peculiares à adolescência.

A proposta de se trabalhar a violência de gênero no ensino médio vem a somar na questão da valorização do ser humano, auxiliando para que os alunos percebam a importância do outro. No decorrer da primeira fase da pesquisa constatamos a necessidade do debate acerca da temática, uma vez que a violência se faz presente na vida de muitos de nossos adolescentes e nós, como educadores, não podemos nos omitir, pois a escola é o local onde estes adolescentes vêm buscar conhecimento.

Concluímos que a necessidade de se abordar a temática da violência de gênero na sala de aula é importante principalmente por se tratar de um tema relevante, já que o Brasil é um país que mantém altos índices de violência de gênero. Nesse sentido, a educação é um fator fundamental para a prevenção e erradicação da violência. Por isso, acreditamos que a escola pode favorecer o combate da violência de gênero, por meio de práticas educativas, embora as circunstâncias nem sempre sejam favoráveis.

Devemos, portanto, como educadores, abordar o tema incansavelmente a fim de que nossos alunos tenham consciência de que a violência é extremamente nociva, tanto para a família como para a sociedade, e para que eles sejam capazes de reconhecer os mais variados tipos de violência. Acreditamos que assim será possível demonstrar que podemos construir um olhar sensível e solidário em relação esse tipo de violência.

De modo geral, crê-se que a pesquisa apresentada alcançou os objetivos propostos, não havendo a intenção de se generalizar os resultados encontrados ou finalizar as discussões sobre o tema, mas abrir espaço para

que sejam realizados novos trabalhos de reflexão sobre a violência de gênero, por considerar que tal prática pode possibilitar novas formas de enfrentamento à violência de gênero.

Foi possível verificar também a criatividade e comprometimento dos alunos envolvidos, que entusiasmados, insistiram por desenvolver um trabalho extensivo a toda a comunidade escolar, como início de uma prática contra a violência de gênero. Optou-se, portanto, pela apresentação de uma peça teatral que, produzida por eles mesmos e após vários ensaios nos tempos vagos de aula foi finalmente apresentada a todos no mês de Maio, dando início a um memorável movimento de luta contra a violência de gênero.

Enfim, transformar as representações a respeito de gênero é uma ação urgente em nossa sociedade, pois elas são responsáveis pelas desigualdades e expressões de violência que tanto nos tem acometido, pois como cita Moscovici (2003, p. 66), "todos os nossos preconceitos, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da 'natureza humana' e assim por diante".

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam. Violências nas escolas/Miriam Abramovay et al. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

(Org) Cotidiano das escolas: entre Violências. Brasília
JNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2006.
(Coord.); CUNHA, A. L; CALAF, P. P. Revelando tramas
descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Rede de
nformação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2.ed. 496p. Brasília, 2009.
O bê-a-bá da intolerância e da discriminação. Brasília
Jnicef, 2010.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011.

ALTMANN, Helena. Educação física escolar: relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, Leonardo B.M. O reconhecimento legal do conceito moderno de família- o art.5º, II e parágrafo único, da lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha. Minas Gerais: Revista Jurídica do Ministério Público de Minas Gerais, 2007.

ANADON, M.; MACHADO, P. B. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: UNEB, 2003.

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus,1995.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES* [online].1998, vol.19, n.47 [cited 2017-10-22], pp. 07-19. Available from: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-32621998000400002&Ing=en&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-32621998000400002&Ing=en&nrm=iso</a>. Acesso realizado em 15 de Novembro de 2017.

ARENDT, H. Sobre a Violência. Rio de Janeiro. Relume-Dumará,1994.

ASSIS, S. G.: MARQUES, M. A. B. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. Petrópolis: Vozes, 1994.

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto,2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm. Acesso em: 22 de Abril de 2018.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Río de Janeiro: Bertrand Brasil,1999.
A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.
O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1989.
Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), Power and ideology in Education (pp. 487-511). New York: Oxford University Press, 1977.
PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.
Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas / Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília: A Secretaria, 2003.
Lei nº 11.340, de 07 de Agosto de 2006.
BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do 'pós-modernismo. Cadernos Pagu, N.11, p. 11-42, 1998.
Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.
CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In CANDAU, Vera M. (Org.). Reinventar a escola. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.137-166.
CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação & Política, v.25, p. 91-107, 2007.
CASAGRANDE, L.S. Relações de gênero e Educação: Um convite à reflexão. In: Gênero e Diversidade no ambiente escolar. Refletir gênero na escola. A importância de repensar conceitos e preconceitos. Secretaria de Educação

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade: Bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores. 3. ed. São Paulo: Gente, 2008.

Continuada. Ministério de Educação. Curitiba, 2008.

COSTA, J. F. (2004). Ordem médica e norma familiar (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Graal.

CHAUÍ, M. (1989). Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil (2a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. Uma Ideologia Perversa. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais! 1999, 14 de março.

\_\_\_\_\_\_. Participando do debate sobre mulher e violência. In Cardoso, R., Chauí, M., & Paoli, M. C. (Orgs.), Perspectivas Antropológicas da Mulher (pp. 25-62). Rio de Janeiro: Zahar,1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3; 5. Rio de janeiro: Ed. 34, 1996.

DEMO, Pedro. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In MENEZES, Luís Carlos (org) Professores: Formação e Profissão. Campinas, SP: Autores Associados, 1996

\_\_\_\_\_. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 2002.

FACCO, Lúcia. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141-158.

FAMILY VIOLENCE PREVENTION FUND. Using Music, Movies, Video Games & School Curricul, Start Strong Is Promoting Healthy Relationships. Disponível em: http://www.endabuse.org/content/feature/detail/1556. Acessado em: 23/05/2018.

FARR, R.M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI,P.: JOVCHELOVITCH,S. (Org.) *Texto em Representações Sociais.* 2 ed. Petrópolis: Vozes,1995.p.31-59.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A banalização da violência na escola. Anais do XI Congresso Nacional de Educação, v. 11, p. 28718-28734, 2013.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 23. ed. São Paulo: Graal,1999.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade. Volume 1. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carla Cristina. A pedagogia transgressora e os estudos *queer*: aproximações. In: Gênero e diversidade sexual: percursos e reflexões na construção de um observatório LGBT. COSTA, Ana Carolina Francischette da, et. al. São Paulo: Editora Pontocom, 2016, p. 184-191.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, junho 1995.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, R. O corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição infantil feminina em questão.1994. Tese: Doutorado. Escola Nacional de Saúde pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1994.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. DPETA: Rio de Janeiro, 2006.

HOUAISS, A. e Villar, M. de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAFFE, P.; SUDERMAN, M.; SCHIECK, E. Um Programa Antiviolência Baseado na Escola: Canadá. IN: MORRISSON, A. R.; BIEHL, M. L. A Família Ameaçada. A violência doméstica nas Américas. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

JAKIMIU, V.C.L. Violência simbólica nas relações de gênero: caminhos para

promover uma Educação Emancipatória. In: BONA Júnior, A. (Org.) A sexualidade em questão.

JODELET, Denise. As representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JUNQUEIRA, M.F,R. Representação Social da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2003.

LE BRETON, David. A Sociologia do Corpo. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias de Currículo/ Alice casimiro Lopes, Elizangela Macedo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

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

\_\_\_\_\_\_. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119-129

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, Aug. 2008.

MALDONADO, M. Casamento: Término e reconstrução. Petrópolis: Vozes, 1987.

MASSULA. Letícia. A violência e o acesso das mulheres à justiça: o caminho das pedras ou as pedras do (no) caminho. In: C, Diniz, L. da Silveira, L. Mirim, vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher: alcances e limites. São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, pp.140-166.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MICHAUD, Yves-Alain. A violência. São Paulo: Ática, 1989.

em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

5 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. Cadernos de Saúde Pública, 20, 3, 646-647, 2004.

	Pesquisa	social:	teoria,	método	e d	criatividad	e. 23.	Ed.
Petrópolis: Vozes, 200	)4.							
	. 0	desafio	do cor	hecimen	to:	pesquisa	qualita	ativa

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.

NUNES, C. A. Desvendando a Sexualidade. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_\_; SILVA, E. A educação sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para a abordagem da sexualidade para além da transversalidade, Campinas, S.P.: Autores associados, 2006.

OLIVEIRA, J. R; GOMES, M. A. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. Educação Por Escrito, v. 2, n. 2, 2012

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; GONÇALVES, Cleonilda Ribeiro. Violência e cotidiano escolar: um estudo sobre a percepção da violência pelos discentes. Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n. 2, maio 2015.

OLIVEIRA. Rosane Cristina de. Violência de Gênero: da criação das DEAM's à Lei Maria da Penha. In.: CONINTER – Congresso Interdisciplinar em Sociais e Humanidades: Fronteiras e Integração – Estudos Interdisciplinares na América Latina, 2015, Foz do Iguaçu.

OLIVEIRA, S.L. Tratado e Metodologia Científica. São Paulo, Pioneira, 1997.

OMS (Organização Mundial da Saúde) 2002. Relatório Mundial sobre violência e saúde. OMS, Genebra.

PARASURAMAN, A. Marketing research.2.ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PENSO, M. A. As Complexas Relações entre Álcool, Drogas e Violência Intrafamiliar em Contextos de Exclusão Social. In: LIMA, Fausto Rodrigues de; SANTOS, Claudiene (Coord.) Violência Doméstica, Vulnerabilidades e Desafios na Intervenção Criminal e Multidisciplinar. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

POUGY, Lília Guimarães. Pedagogia de gênero e o feminino em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. Revista Educação e Emancipação. São Luís, v.10, n.4, ed. Especial, p.142-165, set/dez 2017.

PRIORI, Claudia. Retratos da violência de gênero: denúncias na Delegacia da Mulher de Maringá. Maringá:Eduem,2007.

PRIOTTO, E.P; BONETI L.W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. Curitiba, Revista Diálogo Educacional. v.9, n.26, p.161-179, jan-abr. 2009.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 7477, de 31 de Outubro de 2016.

RIZZINI, I.;CASTRO, M.R.; SARTOR, C. D. Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. USU,1999.

ROCHA, Patrícia. Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado. Belo Horizonte: Leitura,2009.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, (16), 115-136.

O poder do macho. 1ª ed. São Paulo, Ed. Moderna. 1987.
Gênero, patriarcado, violência. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. ln:KUPSTAS, M. (Org.) Violência em debate. São Paulo: Moderna,1997b. p.39-57.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

SILVA, J. A.; SALES, L. C. Representações sociais de meio ambiente construídas por alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 5, n. 5, p. 11-23, 2000.

SILVA, L. M. A.; GOMES, E. T. A.; SANTOS, M. F. S. Diferentes olhares sobre a natureza: representação social como instrumento para educação ambiental. Estudos de Psicologia, v. 10, n. 1, p. 41-51, 2005.

SILVA, Jaime Luiz Rodrigues da (2015), "A Lei Maria da Penha e os direitos humanos da mulher no contexto internacional" Jus Navegandi. Disponível em:<a href="http://jus.com.br/artigos/35516/aleimariadapenhaeosdireitoshumanosda-mulher-no-contexto-internacional-">http://jus.com.br/artigos/35516/aleimariadapenhaeosdireitoshumanosda-mulher-no-contexto-internacional-</a> Acesso em: 05 de Fevereiro de 2018.

SILVA, T.T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P., SILVA, T>T> (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação.5 ed. Petrópolis:Vozes, 2010.

SOARES, BM. Mulheres invisíveis: violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira; 1999 APUD ALVES, Sandra Lucia Belo; DINIZ, Normélia Maria Freire. "Eu digo não, ela diz sim": a violência conjugal no discurso masculino. Revista Brasileira de Enfermagem, vol.58 n°4, Brasília, Julho/Agosto, 2005.

ZALUAR, A. LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.16, p.145-164, fev.2001.

WHITELAW, S. Questões de gênero e equidade na formação docente. In: CARVALHO, M.E. e PEREIRA, M.Z.C. (Org.), Gênero e Educação: Múltiplas faces. João Pessoa: editora Universitária/ UFPB,2003, p. 33-44.

## **ANEXOS**

# Anexo I - Aprovação do Comitê de Ética

ENGLISE SERVICES RODAS			
Arga Faridica	enter de la composition della		
Assa di Confederacio anda Area II Ciberna Hamana			
ESQUISADOR RESPONS	•••		
None Naziri ognostves Albio	SF#28		
694 96.085.277-14	Ty Berthesen Miller of S	VORA 1700 JARON NO	A SHA WOLFTAS 100-C TERRITYA IGLIACU RIGIDÎ
Nacrosobele RASILERO	3, 7466574 21 (2567-3031	St. Octor Epiphore.	ANALYSE ALBUMBERO (E. G. SMALL COM.
Oots <u>C</u>		ples the magnitude	ocia kilta sees soosiada sa propri decidenceria serioria.  Appropri
Outs	NTE TX CHEX	ples the meaning.	and and a diagram
Outs	PERSONAL PROPERTY OF THE CASE THEOREM		15. Destactor Deglar  Legals ASE CER LEGGRAPHICO  Con macrostors das Provincido CNR 46972 e seaso.
Outs	PERSONAL PROPERTY OF THE CASE THEOREM	ans again contracts a contract pass	15. Destactor Deglar  Legals ASE CER LEGGRAPHICO  Con macrostors das Provincido CNR 46972 e seaso.
Outs	Professor Jook  18. Onto Tribitorio  18. Onto Tribitorio  possopos peta institución 1. Destructivo petalicity de la condection porto o	or and or the second	15. Gentacion Deglio.  16. Gentacion Deglio.  Lagran Mistracion Barconacido CNS 468772 e some labo. Judicino tora essencição.
Outs	Perfection José 12 ONF 2 Perfection José 12 ON	and the transfer of the same o	15. Gentacion Deglio.  16. Gentacion Deglio.  Lagran Mistracion Barconacido CNS 468772 e some labo. Judicino tora essencição.
Outs	Petitioner José 12 OHF - Petitioner José 12 OH	and the transfer of the same o	16. Gerouser-Seglos Leave MSEACH LENGRAPHO  es os requestos da Pennsagdo CNS 46912 e suom arto, astrono sua essociatio.



# UNIG - UNIVERSIDADE IGUACU



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: VIOLÊNCIA DE GÉNERO: RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA

Pesquisador: ANAQUEL GONCALVES ALBUQUERQUE

Area Temática:

Versão: 1

CAAE: 81065317.6.0000.8044

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE UNIGRANRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.433.506

#### Apresentação do Projeto:

A proposta do presente trabalho é realizar uma discussão sobre a percepção da violência de gênero no cotidiano escolar, realizando a análise de como os jovens representados pela presente pesquisa compreendem a violência de gênero(como vítima, autor ou mero expectador).

Visando obter dados sobre a questão supracitada, serão realizadas rodas de conversa com um grupo de alunos do Ensino Médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha, localizado no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Os estudos sobre violência, e em particular violência de gênero, intensificaram-se a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, estes estudos cresceram a partir dos anos 1980, constituindo uma das principais áreas temáticas dos estudos feministas no Brasil, enquanto resultado das mudanças sociais e políticas no país, acompanhando o desenvolvimento do movimento de mulheres e o processo de redemocratização brasileira. Segundo Oliveira (2015, p.1-2) estes estudos feministas tinham como principal objetivo "dar visibilidade às ações violentas sofridas por elas e discutir e propor intervenções sociais, jurídicas e psicológicas." Neste contexto, destacam- se como algumas de suas conquistas mais importantes a Delegacia da Mulher(sendo a primeira delas criada no Brasil e no mundo),na cidade de São Paulo, enquanto espaço especificamente voltado para a defesa da mulher e, posteriormente, no ano de 2006, a criação da Lei no 11.340, denominada Maria da Penha, como mais uma das principais políticas públicas de combate à violência de gênero.

Enderaço: Av. Abilio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA CEP: 26.275-580

UF: RJ Município: NOVA IGUACU

Telefone: (21)2765-4005 E-mail: cepunigcampus1@gmail.com



## UNIG - UNIVERSIDADE IGUAÇU



Continuação do Parecer. 2.433.506

Neste sentido, do ponto de vista cultural, observamos o processo lento e gradativo (desde o período colonial brasileiro, entre o século XVI até início do século XIX) de manutenção de práticas violentas, tanto em relação às mulheres, como outras categorias, uma vez que violência de gênero não está restrita àqueles cometidos contra mulheres, mas também, homens, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis, etc.

Interessante verificar como questões ligadas à escravidão, ao patriarcalismo, patrimonialismo e autoritarismo se fizeram e ainda fazem presentes em nossa sociedade, contribuindo para o aumento da violência, de maneira que nem mesmo as leis ou punições aplicadas aos praticantes de tais atos, conseguem dar fim a esta realidade, a qual tem sido reproduzida e naturalizada em nossa sociedade.

Assim, a proposta deste estudo é investigar o processo de naturalização da violência de gênero a partir da análise dos discursos e narrativas proferidas por alunos, através de rodas de conversa na escola. A partir destas rodas de conversa, a intenção é perceber até que ponto determinadas posturas, falas, valores, prénoções e condutas cotidianas, refletem "naturalmente" elementos que configuram violência de gênero. E, ainda, verificar se os alunos/ participantes da pesquisa, reconhecem ter praticado ou presenciado situações que configurem violência de gênero.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os jovens representados pela presente pesquisa compreendem a violência de gênero(como vítima, autor ou mero expectador).

Objetivo Secundário:

Compreender como a naturalização da violência influencia a conduta dos jovens; Identificar por meio das narrativas discentes a percepção sobre a violência que os cerca.

#### Avaliação dos Riscos e Beneficios:

Riscos:

Há a infeliz possibilidade de que alguns atores escolares acabem contribuindo para reforçar o conceito de violência já existente em nosso meio,caso não recebam uma prévia orientação ou formação sobre o assunto Repetícios:

Por meio da análise dos discursos e narrativas proferidas pelos alunos de Ensino Médio participantes da presente pesquisa pretende- se propiciar a desnaturalização da violência de gênero, contribuindo para uma maior compreensão e aceitação das diferenças existentes em

Endereço: Av. Abilio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era Bairro: JARDIM NOVA ERA CEP: 26.275-580

F: RJ Município: NOVA IGUACU

Telefone: (21)2765-4005 E-mail: cepunigcampus1@gmail.com



# UNIG - UNIVERSIDADE IGUACU



Continuação do Parecer: 2,433,506

nosso meio, na tentativa de reflexão quanto aos preconceitos tão arraigados em nosso meio, que tanto tem vitimizado inúmeros indivíduos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com evidente interesse científico e acadêmico.

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de modo adequado e em consonância com os padrões metodológicos.

#### Recomendações:

Este CEP sugere, aos pesquisadores, a observação e leitura da REs. CNS 510/16

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas que justifiquem a recusa do trabalho.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O sujeito, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

# Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 987368.pdf	08/12/2017 14:38:11		Aceito
	CRONOGRAMA.pdf	08/12/2017 14:37:07	ANAQUEL GONCALVES ALBUQUERQUE	Aceito

Endereço: Av. Abilio Augusto Távora, nº 2134 - Jardim Nova Era

Bairro: JARDIM NOVA ERA CEP: 26.275-580

UF: RJ Município: NOVA IGUACU

Telefone: (21)2765-4005 E-mail: cepunigcampus1@gmail.com



## UNIG - UNIVERSIDADE IGUAÇU



Continuação do Parecer: 2.433.506

Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/12/2017 14:35:34	ANAQUEL GONCALVES ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.doc	09/09/2017 09:17:07	ANAQUEL GONCALVES ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PPESQUISA.doc	09/09/2017 09:15:35	ANAQUEL GONCALVES ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUACU, 13 de Dezembro de 2017

Assinado por: Adilson da Costa Filho (Coordenador)

Endereço: Av. Abillo Augusto Tévora, nº 2134 - Jardim Nova Era
Bairro: JARDIM NOVA ERA
CEP: 26.27
UF: RJ
Municipio: NOVA IGUACU CEP: 26.275-580

Telefone: (21)2765-4005

E-mail: cepunigcampus1@gmail.com

#### Anexo II - Autorização para realização da pesquisa



CIEP 200 - Prof. Terli Fioravante da Rocha
Rua Coronel Fawcett Nº 81 - Jd. Boa Esperança Nova Iguaçu
CEP: 26.070-030 Tel:. 3779-5050
Decreto de Criação NR. 18.559 Publicado no D. 0. 25/03/93.

Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação Diretoria Regional Metropolitana I

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Silvia Regina V. X. de Oliveira, Diretora geral do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha, RG nº 09753921-7, CPF nº 09.753.921-7, autorizo Anaquel Gonçalves Albuquerque, RG nº 09094622-9, CPF nº 036.095.277-14, enquanto aluna do programa de Mestrado em Humanidades, Cultura e Artes da UNIGRANRIO a realizar neste estabelecimento de ensino a pesquisa intitulada "Violência de gênero: representações sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha", por meio da aplicação de questionários e realização de rodas de conversa direcionadas a alunos do Ensino Médio com foco em Empreendedorismo. A pesquisa tem por objetivo principal identificar as representações sociais acerca da violência de gênero.

A pesquisadora acima se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Nova Iguaçu, 05 de Jevereiro de 2018. Silvia Regina VIX de Oliveira

Silvia Regina V. X. de Oliveira Diretora

Mat. 5008470-6 / ID. 35558962 SEEDUC

# **APÊNDICES**

# APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,, estou sendo
convidado a participar de um estudo denominado "Violência de Gênero: representações
sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha" que
tem por objetivo principal identificar as representações sociais dos alunos acerca da violência de
gênero.
A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar o preenchimento de
questionário e fazer parte de rodas de conversa realizadas no CIEP 200- Professor Terb
Fioravante da Rocha, onde será abordada a temática da violência e cada um dos participantes
poderá expor seu ponto de vista sobre o assunto em relevância.
podera expor sea pointo de vista sobre o assanto em relevaneta.
Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualque
outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido en
sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa
não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. A pesquisadora envolvida
com o referido projeto é Anaquel Gonçalves Albuquerque, vinculada a UNIGRANRIC
(Universidade do Grande Rio).
É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre
acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências
enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido
a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar
estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por
minha participação. Entretanto, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no
estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.
Rio de Janeiro, dede 2018.
Nome e assinatura do sujeito da pesquisa
,r

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

# APÊNDICE 2. Roteiro de entrevista

01 - Em sua casa, tem alguma mumer? ( ) sim ( ) nao
02 - Você sabe o que é violência de gênero? ( ) sim ( ) não Se a resposta for sim, do que se trata?
03 - Você já presenciou algum caso de violência de gênero? ( ) sim ( ) não Se a resposta for sim, o que aconteceu?
04 - Você sabe para onde deve ligar se presenciar algum caso de violência de gênero? ( ) sim ( ) não
5 - Você acredita que a mulher em caso de violência sexual, se prestar depoimento na delegacia, se sentirá segura? ( ) sim ( ) não Se não, por que?
6 - Você conhece a lei Maria da Penha? ( ) sim ( ) não O que é a Lei Maria da Penha?
07 - Você sabe o que é um relacionamento abusivo? ( ) sim ( ) não
8 - Você vivenciou ou conhece alguém que tenha vivido um relacionamento abusivo? ( ) sim ( ) não O que aconteceu?
9 - Você acha que a criação de leis ajuda a combater a violência de gênero?  ( ) sim ( ) não
10 - Você tem alguma dúvida sobre questões relacionadas à violência de gênero? () sim () não Se a resposta for sim, qual seria a dúvida?
11 - O que você conhece da LMP?

12 - O que pode ser feito nas escolas para prevenir a violência doméstica contra a mulher?